

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDERSON MARTINS CORRÊA

**A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NO IFMS *CAMPUS* AQUIDAUANA:
SIGNIFICADOS RECONTEXTUALIZADOS**

CAMPO GRANDE/MS

2016

ANDERSON MARTINS CORRÊA

**A POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NO IFMS *CAMPUS* AQUIDAUANA:
SIGNIFICADOS RECONTEXTUALIZADOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Marcio Antonio da Silva

CAMPO GRANDE/MS

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

ANDERSON MARTINS CORRÊA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva (Orientador)
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Célia Maria Carolino Pires
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Claudia Lisete Oliveira Groenwald
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)

Profa. Dra. Ruth Pavan
Universidade Católica Bom Bosco (UCDB)

Profa. Dra. Neusa Maria Aparecida de Souza
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Campo Grande, _____ de _____ de 2016.

À minha amada mãe, Cleirene Garcia Martins,
que por todos os anos de minha vida tem me
apoiado, se dedicado de corpo e alma à criação
e bem estar de seus filhos, sendo exemplo de
honestidade, perseverança, trabalho e amizade.
Muito obrigado por tudo.
Eu te amo, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que me proporciona.

Especialmente, ao Professor Doutor Marcio Antonio da Silva, orientador e colega, que oportunizou o desenvolvimento deste trabalho.

Às Professoras participantes da banca, Dra. Célia Maria Carolino Pires, Dra. Claudia Lisete Oliveira Groenwald, Dra. Neusa Maria Aparecida de Souza e Dra. Ruth Pavan, que, por meio de suas orientações na qualificação, ajudaram na construção final deste estudo.

Aos Professores Dr. Jose Luiz Magalhães de Freitas, Dra. Marilena Bittar e Dr. Luiz Carlos Pais, que me impulsionaram ao campo da pesquisa em Educação Matemática e com intenso e dedicado trabalho construíram a história desse campo de conhecimento no Estado de Mato Grosso do Sul, por meio do curso de Mestrado em Educação Matemática/2007, na UFMS, que hoje conta também com o Programa de Doutorado nessa mesma área. Eternos professores que guardo como heróis. Que Deus os abençoe.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS, Profa. Dra. Jacira Pereira Assis, pelo apoio, sem o qual não conseguiria concluir essa pesquisa.

À professora Maria Stela, revisora e corretora deste trabalho, que, ao longo de quatro anos, acompanhou e corrigiu os textos.

À minha amada esposa, Luely Diane Mussi Martins Corrêa, e aos meus filhos, Matheus Wronski Corrêa e Diany Mussi Barbosa, por todo e irrestrito apoio desprendido nessa longa trajetória.

Such a lonely day
And it's mine
The most loneliest day of my life
Such a lonely day
Should be banned
This day that I can't stand
The most loneliest day of my life
The most loneliest day of my life
Such a lonely day
Shouldn't exist
A day that I'll never miss
Such a lonely day
And it's mine
The most loneliest day of my life
And if you go, I wanna go with you
And if you die, I wanna die with you

Lonely Day
System of a Down

RESUMO

Nesta tese descrevemos o desenvolvimento da pesquisa qualitativa cujo objetivo foi investigar e descrever significados da Política do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Currículo de Matemática nessa modalidade de ensino praticada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, *campus* Aquidauana. Por meio da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, analisa-se a dinâmica do processo de significação e recontextualização dessa política em seus diferentes contextos, quais sejam: contexto de influência, contexto de produção de textos e contexto da prática. Conclui-se que o discurso político do ensino médio integrado à educação profissional sofre um processo de interpretações, reinterpretações e recontextualização, desde a sua formulação até a prática diária dessa modalidade de ensino. Esse processo faz com que os atores do contexto – professores e estudantes – atribuam-lhe múltiplos significados, alguns deles até mesmo antagônicos. Para a análise dos significados da política curricular de matemática nessa modalidade de ensino foram examinados documentos oficiais e produções acadêmicas sobre o tema. O contexto da prática foi investigado a partir de discursos de estudantes e professores, com os quais foram realizadas entrevistas para construção de dados.

Palavras-chave: Educação Matemática. Currículo de Matemática. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional.

ABSTRACT

In this thesis, I describe the development of a qualitative research which major purpose has been to investigate and depict the meanings of integrated High School Policy to the Professional Education and Mathematics Curriculum within this teaching modality that is taken at The Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul, Aquidauana campus. Through the approach of the cycle of policies of Stephen Ball, I analyse the dynamics of the meaning-making process and recontextualization of this policy in its different contexts, such as: context of influence, context of writings production and context of practice. I conclude the political discourse of the integrated high school to the professional education endures a process of interpretations, reinterpretations and recontextualization, since its formulation until the daily practice of the teaching modality, and this process make the authors, within this context of practice – teachers and students – attribute to it multiple meanings, some of them, even antagonistic. For the analysis of the meanings of mathematics curricular policy within this teaching modality, official documents and academic productions about the topic have been examined. The context of practice has been investigated from teachers' and students' speeches, and also interviews for the data collection.

Key-words: Mathematics Education. Mathematics Curriculum. Integrated High School. Professional Education.

RESUMEN

En esta tesis, se describe el desarrollo de una investigación cualitativa cuyo objetivo fue investigar y describir significados de la Política de Enseñanza Media Integrada a la Educación Profesional y el Plan de Estudios de Matemáticas en esa modalidad de enseñanza practicada en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, *campus* Aquidauana. Por medio del abordaje del ciclo de políticas de Stephen Ball, se analiza la dinámica del proceso de significación y re contextualización de esa política en sus diferentes contextos, cuales sean: contexto de influencia, contexto de producción de textos y contexto de práctica. Se concluye que el discurso político de la enseñanza media integrada a la educación profesional sufre un proceso de interpretaciones, reinterpretaciones y re contextualización, desde su formulación hasta la práctica diaria de esa modalidad de enseñanza, y ese proceso hace con que los actores, en el contexto de esa práctica – profesores y estudiantes- le atribuyan múltiples significados, algunos de ellos, hasta mismo antagónicos. Para el análisis de los significados de la política de planes de estudios de matemáticas en esa modalidad de enseñanza, son examinados documentos oficiales y producciones académicas sobre el tema. El contexto de práctica fue investigado a partir de discursos de los estudiantes y profesores, con los cuales fueron realizadas entrevistas para construcción de datos.

Palabras-clave: Educación Matemática. Plan de Estudios de Matemáticas. Enseñanza Media Integrada. La Educación Profesional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. ...	65
Figura 2 - Imagem de satélite das cidades de Aquidauana e Anastácio	73
Figura 3 - Fachada do <i>campus</i> Aquidauana.....	77
Figura 4 - Vista lateral dos três blocos que compõe o <i>campus</i>	80
Figura 5 - Número de bolsas auxílio permanência	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - O que o motivou a escolher esse curso?.....	45
Tabela 2 - Perfil socioeconômicos dos estudantes.	80
Tabela 3 - Textos analisados	114
Tabela 4 - Ementa da disciplina Matemática 1.....	122
Tabela 5 - Resumo das ementas de matemática	123
Tabela 6 - Perfil socioeconômico de estudantes participantes	128
Tabela 7 - Significados atribuídos pelos estudantes à primeira pergunta.....	130
Tabela 8 - Significados atribuídos pelos estudantes à segunda pergunta.	131
Tabela 9 - Significados atribuídos pelos estudantes à terceira pergunta.	149

LISTA DE SIGLAS

ACEA	Associação Comercial Empresarial de Aquidauana
ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)
CEPA	Centro de Educação Profissional de Aquidauana
CERA	Centro de Educação Rural de Aquidauana
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
CRP	Campo Recontextualizador Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EFT	Escola Técnica Federal
EAT	Escola Agrícola Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GPCEM	Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFET	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Paraíba
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTB	Ministério do Trabalho
NUGED	Núcleo de Gestão Administrativa Educacional
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RCA	Relação Concluinte/Aluno
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIPEM	Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCU	Tribunal de Contas da União
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNISEB	Sistema COC de Educação e Comunicação
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	21
1.1 PERCURSO DO PESQUISADOR	21
1.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A MATEMÁTICA COMO TEMA DE ESTUDO.....	28
1.2.1 O tema da pesquisa vivenciado na prática docente no ensino médio integrado à educação profissional.	30
1.2.2 O tema da pesquisa investigado na prática do ensino médio integrado à educação profissional	40
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E MATERIAL DA PESQUISA	50
2.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	50
2.2 LEI QUE CRIA OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	65
2.3 CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFMS <i>CAMPUS</i> AQUIDAUANA.	69
2.3.1 Perspectivas sobre currículo	70
2.3.2 Localização do <i>campus</i> - a cidade de Aquidauana.....	73
2.3.3 O <i>campus</i> Aquidauana do IFMS	77
2.3.4 O ensino de matemática no <i>campus</i> Aquidauana do IFMS.....	82
2.4 PARTICIPANTES NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	85
3 OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DO TEXTO POLÍTICO	90
3.1 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	90
3.1.1 O discurso do dualismo entre formação geral e profissional como influência.....	91
3.1.2 O discurso da formação profissional influenciado por grupos e organismos de financiamento	100
3.1.3 O discurso da formação integrada como influência ao ensino médio integrado à educação profissional.	108
3.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO POLÍTICO	113

4 O CONTEXTO DA PRÁTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO <i>CAMPUS</i> AQUIDAUANA	126
4.1 ENUNCIADOS DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES REFERENTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PRATICADO NO <i>CAMPUS</i> AQUIDAUANA DO IFMS.....	127
4.2 ENUNCIADOS DE PROFESSORES TÉCNICOS, REFERENTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PRATICADO NO <i>CAMPUS</i> AQUIDAUANA DO IFMS.....	178
4.3 ENUNCIADOS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, REFERENTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PRATICADO NO <i>CAMPUS</i> AQUIDAUANA DO IFMS.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICES	222
ANEXOS	220

INTRODUÇÃO

Em 2008, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional se estabeleceu como política pública educacional cuja expressão maior foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Destacamos¹, nessa política, a expansão territorial dos institutos com implantação de unidades em todos os Estados da Federação, de *campus* interioranos, com o objetivo de ampliar a oferta dessa modalidade de ensino para além dos grandes centros. Além disso, damos destaque, também, às mudanças de ordem curricular que tentam aproximar a formação intelectual e humana da formação profissional para o trabalho. (FRIGOTTO, 2010).

O lócus dessa pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), *campus* Aquidauana, o qual iniciou suas atividades pedagógicas em 2011, oferecendo curso técnico integrado de nível médio em Informática, com duas turmas, e técnico integrado de nível médio em Edificações, com uma turma.

Em relação à clientela - os estudantes -, existe uma diversidade de perfis: alunos oriundos do 9º ano do ensino fundamental; alunos matriculados no ensino médio de escolas estaduais e no instituto, simultaneamente; concluintes do ensino médio e, ainda, aqueles que são portadores de diploma universitário.

Quanto aos professores, além da diversidade de formação nas disciplinas do ensino médio regular, temos professores não licenciados, mas portadores de diploma, que atuam nas disciplinas específicas de formação profissional: Engenharia, Arquitetura, Ciência da Computação, Engenharia da Computação e Análise de Sistemas. De 2011 até junho de 2013, o *campus* do IFMS de Aquidauana funcionou em local provisório, nas dependências da unidade II da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nesse município. A partir de julho de 2013 o *campus* foi transferido para sua sede definitiva.

Como professor de Matemática no IFMS desde o início de suas atividades letivas, em março de 2011, temos experimentado conflitos profissionais, angústias e empreendido debates sobre práticas curriculares – minha e de outros docentes – relacionadas ao ensino em curso, integrado à educação profissional. Tentamos sintetizar as ideias gerais desses conflitos por meio de algumas interrogações: O que é o ensino médio integrado à educação profissional? O que significa lecionar nessa modalidade de ensino? Como atuar de modo satisfatório na docência

¹ O autor optou pelo tratamento da primeira pessoa do plural, gramaticalmente chamado “plural de modéstia”, na quase totalidade do trabalho, excetuando-se o item 1.1 do Capítulo 1, no qual emprega a primeira pessoa do singular.

do ensino integrado? Qual Matemática deve ser ensinada nos cursos técnicos integrados de nível médio: a “formal”, ligada à ciência de referência, ou a Matemática aplicada aos usos na futura prática profissional? Existe espaço para a Matemática propedêutica, em um curso técnico integrado? Como mediar necessidades profissionais e propedêuticas dos estudantes? Como articular um currículo de matemática que privilegie a pretendida integração curricular? Como é, ou como deveria ser o ensino de Matemática no ensino médio integrado à educação profissional?

Esses questionamentos sobre práticas didático-pedagógicas nessa modalidade de ensino conduziram ao estudo do tema; com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no ano de 2012, caminhamos na direção de descrever discursos que estão presentes no ensino médio integrado praticado nos Institutos Federais, tomado como macro política, a fim de dar a conhecer o processo de recontextualização que advém dessa política pública educacional por meio de uma análise particularizada da micropolítica que ocorre no interior do *campus* Aquidauana, em especial no ensino de Matemática.

O cenário começa a se formar como uma proposta de discussão curricular sobre o ensino médio integrado à educação profissional, para a qual existe profunda influência da sociedade, da política, da cultura de maneira geral, nas formulações curriculares, que vão além da discussão sobre “grades” de conteúdos. Essas formulações perpassam todo o processo de ensino-aprendizagem e envolvem os sujeitos responsáveis pelo processo, suas práticas, seus saberes, suas subjetivações e os significados que atribuem às suas experiências na prática contextualizada em que atuam.

Esse pensar sobre o currículo foi, e ainda é, construído no grupo GPCEM - Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática, que integra pesquisadores e estudantes de instituições de ensino superior interessados em investigar políticas curriculares da Educação Básica e as relações dos currículos de Matemática com a formação de professores.

Nossa abordagem sobre o tema “ensino médio integrado à educação profissional” tem base na teoria do Ciclo de Políticas de Ball (1992; 1994), que orienta o estudo de políticas públicas educacionais por meio da análise dessas políticas em seus diferentes contextos, que são: contexto de influência, contexto de produção do texto político, contexto da prática, contextos dos efeitos da política e contextos das estratégias políticas suscitadas de seus efeitos. A política pública educacional é vista, nessa teoria, como algo complexo, não linear e contínuo. Resulta de movimentos de lutas e disputas e não é implementada apenas na prática escolar, mas

é ressignificada nessa prática pelos sujeitos responsáveis por ela. Desse modo, é necessário compreender esse sinuoso processo que transforma o discurso político em texto e práticas.

Tomamos, aqui, em especial, o contexto da prática da política pública que estabelece o ensino médio integrado à educação profissional como modalidade de ensino dos institutos federais; buscamos desvelar significados atribuídos a essa política pelos atores que atuam no processo de ensino-aprendizagem no IFMS, *campus* Aquidauana.

Existe um discurso oficial sobre o ensino médio integrado que tenta regulamentar e influenciar práticas curriculares nos IFs, com o propósito de atingir objetivos e finalidades preestabelecidas para esses institutos. No entanto, hipotetizamos que *o discurso político do ensino médio integrado à educação profissional sofre um processo de interpretações, reinterpretações e recontextualização em seus contextos, e esse processo faz com que professores e estudantes atribuam múltiplos significados a esse discurso, alguns deles até mesmo antagônicos.*

Tendo em consideração nossa formação e atuação profissional, propomo-nos, também, a fazer uma abordagem sobre o currículo de matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS), *campus* Aquidauana, que se configura como exercícios de análise sobre o ensino de Matemática. A ação didática de ensinar Matemática é atravessada por uma situação de recontextualização no campo da produção do conhecimento, em que a Ciência Matemática é transformada e reconfigurada, para que seus objetos possam fazer parte do campo da reprodução social (BERNSTEIN, 1996), partilhados em sala de aula.

A disciplina matemática e seus objetos de ensino estão imersos em uma arena política mais geral que é o ensino médio brasileiro e toda sua problematização das últimas décadas, tais como: sua democratização com acesso universal para todos os concluintes do ensino fundamental (KUENZER, 2000, 2010); sua identidade para além da dualidade entre o acesso ao ensino superior e a preparação para o trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010; LIMA, CABRAL e GASPARINO, 2009; SANTOS, DIÓGENES e REIS, 2012; LOPES, 2011); seus altos índices de reprovação e evasão (PIRES, 2013; UNESCO, 2011).

Em meio a todos esses discursos², o currículo de matemática, aqui problematizado, é tomado na prática de uma política mais específica, que diz respeito ao ensino médio integrado à educação profissional, parte substancial da política pública educacional que estabeleceu essa

² “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...] discursos não são sobre objetos, eles não identificam objetos, eles constituem o próprio objeto” (FOUCAULT, 1986, p. 49 *apud* BALL, 1994, p.21).

modalidade de ensino, por meio do Decreto nº 5.154/2004, e criou instituições públicas nas quais essa modalidade deve ocorrer por força da Lei nº 11.892/2008.

Dessa feita, este estudo foi assim organizado: no Capítulo I apresentamos a trajetória da pesquisa e a do próprio pesquisador, que se constituiu ao longo de sua formação acadêmica, atravessada por variados discursos; O Capítulo II discute as escolhas teórico-metodológicas, apresenta a Lei que cria os Institutos e descreve o lugar da pesquisa, bem como nossa aproximação de uma perspectiva curricular. Alguns discursos que influenciaram a produção de textos políticos sobre o ensino médio integrado à educação profissional são analisados no Capítulo III, ao mesmo tempo em que se descreve o movimento de disputas em torno dessa política. No Capítulo IV, descrevemos as análises realizadas a partir das respostas fornecidas nos instrumentos utilizados, que abordam o contexto da prática do ensino médio integrado no *campus* Aquidauana e seus desdobramentos em relação ao ensino de matemática nessa modalidade de ensino. Para encerrar este trabalho, explicitamos algumas considerações finais sobre o estudo realizado, que pretende menos concluir e mais indicar o complexo processo que constituiu essa política e os variados discursos que a atravessam.

1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA³

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada, no máximo, conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras.
(NETO, 2007, p. 33)

Apresento, aqui, uma síntese narrativa que evidencia o modo com que tenho percebido o ato da pesquisa como construção do conhecimento, que, de formas distintas, permitem vislumbrar o mundo vivenciado na prática pessoal. Por ser este trabalho uma descrição detalhada, elaborada e interpretada pelo pesquisador, começo por contextualizar a prática da pesquisa, o pesquisador que reflete sobre essa prática e suas experiências de construção do conhecimento. Segundo Corazza (2007, p. 121),

Cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s).

Este capítulo está dividido em duas partes. Primeiramente descrevo o percurso acadêmico e profissional que percorri, com explicitação de alguns discursos que atravessaram minha formação; em seguida descrevo o processo de construção do tema de estudo, ou problema da pesquisa, demarcando práticas sociais experimentadas, ou melhor, o lugar onde consegui chegar.

1.1 PERCURSO DO PESQUISADOR

Meu despertar para a pesquisa aconteceu no ano de 2006, quando ingressei na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS (SEMED), para atuar como formador no Programa de Formação Reflexiva de professores de 1º ao 9º ano. Porém, minha vivência como professor remonta a 1998, ano em que iniciei tanto o curso de Licenciatura em Matemática quanto a carreira docente, tendo como primeira experiência e atuação a 5ª série do Ensino Fundamental.

³ Nesta parte do trabalho, o primeiro capítulo, e apenas aqui, empregamos a primeira pessoa do singular como forma de demarcar um texto narrativo de trajetória pessoal.

A graduação ocorreu na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no sistema conhecido por pesquisadores da Educação Matemática como três mais um (3 x 1), ou seja, 3 anos de disciplinas ligadas à ciência Matemática, tais como: Cálculos, Álgebras, Geometrias, Teorias dos Números, Análise Real e outras, e um ano com disciplinas pedagógicas como Didática, Psicologia, Prática de Ensino e Estágio. Essa formação inicial instaura a lente da ciência moderna com a qual eu passaria a ver o mundo, herança de Descartes e Galileu, que inauguraram o “procedimento padrão do fazer ciência, no qual o cientista concebe a realidade única e exclusivamente através de seu pensamento, obedecendo a um único princípio: o da autoridade matemática” (COSTA, 2007, p. 85).

Concluída a graduação, em 2001, comecei um ciclo vivenciado pela maioria dos professores brasileiros da escola básica - a extenuante carga de trabalho semanal que varia, quase sempre, entre 40 e 60 horas que nos distancia dos estudos, conquanto promova uma insatisfatória formação continuada e nos impossibilita de continuar a formação acadêmica por meio de cursos de Pós-Graduação.

Em 2005, em razão da aprovação em concurso público, assumi o cargo de professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. Em fevereiro de 2006 fui convidado para compor o Currículo de Matemática da SEMED, em virtude do bom trabalho que havia realizado com os alunos, com destaque especial sobre o satisfatório desempenho desses alunos na 1ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

Minha principal atividade na Secretaria Municipal de Educação consistia em auxiliar pedagogicamente as escolas e/ou professores. O acompanhamento oferecido era chamado de Orientação Pedagógica. Em resumo, eu ia ao encontro de professores em seu local de trabalho, para oferecer orientações que propiciassem reflexões sobre suas práticas e apontassem caminhos para solucionar problemas evidenciados. Iniciava, assim, uma nova fase em minha carreira, como formador, agora com a possibilidade e a exigência de prosseguir nos estudos acadêmicos.

Em agosto de 2006 iniciei uma especialização *Lato Sensu* - Organização do Trabalho Didático do Professor de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - promovida pela SEMED em parceria com a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), cuja conclusão se deu em dezembro do ano seguinte. Nesse curso, tive contato com práticas didáticas bem pontuais sobre alguns conteúdos matemáticos ministrados no Ensino Fundamental. Iniciei estudos sobre um campo até então desconhecido, chamado Educação Matemática, com leituras sobre a Teoria dos Campos Conceituais proposta

por Vergnaud (1990) e Teoria das Situações Didáticas, desenvolvida por Brousseau (1986). Essas e outras teorias da chamada “Didática Francesa” foram posteriormente analisadas e aprofundadas, no curso de mestrado. Na especialização desenvolvi, também, o primeiro ensaio de produção acadêmica, com a realização do Trabalho de Conclusão de Curso. Contudo, a visão de mundo, a compreensão de realidade e verdade continuava alinhada com a ciência moderna dogmática da graduação.

Entusiasmado com a especialização, participei do processo de seleção do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS, que havia sido organizado, e fui aprovado. Matriculei-me em março de 2007, começando, então, o efetivo engajamento com estudos de Pós-Graduação e formação para a pesquisa científica.

Ao iniciar o estudo orientado, tive oportunidade de conhecer a Fenomenologia, o que me causou, a princípio, uma perplexidade receosa, considerando seu caráter filosófico. Com o passar do tempo, e à medida que as leituras avançavam, aquela sensação desconfortável transformou-se em entusiasmo e, posteriormente, em encantamento, em razão da maneira peculiar de olhar para os objetos e perceber o mundo, bem como seus encaminhamentos para a pesquisa.

Naquele momento compreendi que a Fenomenologia, enquanto método de investigação filosófica fundada por Husserl (1859 – 1938), criticava a concepção dominante de conhecimento do final do século XIX, que eram as ciências originárias de uma fundamentação cartesiana, do “cogito da razão”, pautadas no positivismo, para as quais as pessoas são vistas como objetos das ciências e do conhecimento, seguindo a noção platônica do mundo das ideias. Husserl defendia que as ciências e o conhecimento devem ser objetos para as pessoas, sendo que o conhecimento é a essência da mediação entre sujeito-objeto, não estando isolado em nenhum dos dois. Apenas as observações empíricas dos objetos percebidos pelo olhar não podem fundamentar o conhecimento humano, assim como a lógica e o modelo cartesiano não permitem perceber e inferir, com exatidão, as questões espirituais do homem que influenciam seu meio, tais quais as questões naturais que o rodeiam.

Apresento, por meio de citações, alguns conceitos dessa⁴ fenomenologia, que marcaram meus estudos e construíram uma nova lente, uma nova maneira de ver o mundo e que, no momento do mestrado, figuraram como ruptura à ciência moderna, principalmente no que tange à construção e validação do conhecimento.

⁴ Digo dessa fenomenologia, pois existem outros autores com outras posturas metodológicas ligadas ao termo “fenomenologia”; cito, por exemplo, a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty.

(ir-as-coisas-mesmas) Dirigindo-se para experiência a fenomenologia emprega, necessariamente, uma forma de reflexão que deve incluir a possibilidade de olhar as coisas como elas se manifestam. É a volta às coisas mesmas, uma terceira via, uma alternativa proposta por Husserl entre o discurso especulativo da metafísica e o raciocínio das ciências positivistas. (MARTINS J. et al., 1990, p. 37).

(fenômeno) O fenômeno é a consciência, enquanto fluxo temporal de vivências e cuja peculiaridade é a imanência e a capacidade de outorgar significado às coisas exteriores [...] A consciência, ao ser estudada em sua estrutura imanente e específica, revela-se como algo que ultrapassa o nível empírico e surge como a condição *a priori* de possibilidade do conhecimento, portanto, como Consciência Transcendental. A fenomenologia é uma descrição da estrutura específica do fenômeno (fluxo imanente de vivências que constitui a consciência). (HUSSERL, 1985, p. 8)

(epoché) O encontro entre pesquisador e fenômeno segue uma trajetória onde o fenômeno é colocado em suspensão, está diante dos olhos, para que seja visto de forma atenta. Esse momento é chamado epoché e significa redução de toda e qualquer crença, teoria ou explicações a-priori. Este olhar atento, dirigido para a coisa mesma que se põe diante do pesquisador para ser experiência, constitui o que Husserl chamou de epoché: suspensão ou parada; uma saída da maneira comum de olhar e abandonar os preconceitos e pressupostos em relação a ela. (MARTINS J. et al., 1990, p. 37).

Não é minha intenção, aqui, aprofundar conceitos filosóficos dessa ou daquela corrente de pensamento; pretendo, sim, tentar explicar as construções de outros conceitos que foram utilizados neste trabalho, a partir de conflitos e contradições desses que já estavam, de certa forma, ancorados em meus pensamentos.

É certo que, ao concluir o mestrado, em 2009, muito da minha forma de pensar havia se alterado. O estudo de filosofia e preceitos da Educação Matemática, as teorias didáticas e a árdua produção e escrita da dissertação marcaram e modificaram a pessoa, o profissional e o possível pesquisador. Em 2008, fui convidado a participar como professor na Licenciatura em Matemática a Distância na UFMS e, desse modo, tive acesso à prática da docência no Ensino Superior, com aulas aos fins de semana, em polos espalhados pelo estado e nas cidades de Siqueira Campos – PR, Cruzeiro do Oeste – PR e Igarapava – SP. Concomitante, continuava com os afazeres na SEMED e aulas para o Ensino Médio noturno, na rede estadual de ensino.

Em março de 2011 prestei concurso para professor de matemática no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, que havia sido recentemente criado. Minha posse aconteceu em 03 de junho de 2011, no *campus* Aquidauana. Não seria exagero dizer que o estudo que aqui descrevo tem origem nessa data e foi motivado pela ação didática que ali realizei até hoje.

Motivado pelo ingresso na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que hoje se equipara ao Magistério Superior, participei do processo seletivo para o curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS,

sendo aprovado. Iniciei, dessa forma, minhas atividades acadêmicas no curso em março de 2012.

Ocorreu-me, então, que, novamente, aconteceriam rupturas; mais uma vez os conhecimentos construídos seriam postos em contradições, em comparações para entender o novo e, quase que inevitavelmente, eu poderia modificar-encontrar-construir-reformar as lentes através das quais via o mundo. Assim como me fora apresentado o pensar fenomenológico, anteriormente, eu passava a estudar e conhecer, no ano de 2012, o marxismo, expresso na figura de seus criadores Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

A motivação para o estudo da teoria marxista se deu em duas frentes: a primeira, com as disciplinas obrigatórias do curso, as quais, direta ou indiretamente, cumprem itinerários sobre essa literatura; a segunda, por parte da orientação inicial do trabalho. No primeiro semestre de 2012 a pesquisa foi orientada por uma professora do programa que realizava pesquisas de cunho marxista; por motivos particulares da docente, a orientação foi transferida de forma provisória para a coordenadora da linha de pesquisa na qual eu estava vinculado, situação que perdurou até o segundo semestre de 2013, quando passei a ser orientado oficialmente pelo Professor Doutor Marcio Antonio da Silva.

O projeto de pesquisa apresentado para ingresso no programa, escrito em tons fenomenológicos, foi alterado com vistas a ser desenvolvido segundo materialismo histórico-dialético; todavia, a ação fundante permaneceu, qual seja, “atuar como professor de matemática em curso de ensino médio integrado a formação profissional no instituto federal”. Busquei compreensão inicial do método a partir dos movimentos de crítica, construção do novo conhecimento e ação transformadora, bem como o caráter histórico e as categorias da dialética: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia (CURY, 1986; FRIGOTTO, 1991; NETTO, 2002).

O estudo aprofundado e aplicado desse método de pesquisa foi interrompido com a mudança de orientação, no entanto, deixou algumas marcas como, por exemplo, a compreensão do homem como ser histórico-social, que produz e é produzido pela sociedade, por determinação da economia-política-cultura, na medida em que

a produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. A consciência nunca pode ser mais que o Ser consciente; e o Ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1986).

Nas muitas tentativas de aproximar e diferenciar conceitos para melhor compreender as teorias estudadas, percebi que o “fenômeno”, na fenomenologia husserliana, habita o sujeito, significando que sem sujeito que visa o objeto não há fenômeno. O fenômeno é conhecimento do sujeito sobre o objeto interrogado. Em outras palavras, o fenômeno é guardado na compreensão do sujeito, descoberto ou desvelado na medida da compreensão do sujeito mediante ao exame das experiências de outros sujeitos com o objeto visado. Quem não investiga e não compreende não é *habitat* do “fenômeno”, não é sujeito do fenômeno.

Em Hegel, base dos estudos de Marx, o “fenômeno” não está na compreensão do sujeito e sim em uma sociedade formada historicamente. Em outras palavras, Hegel não guarda o fenômeno na compreensão do sujeito, guarda-o na sociedade histórica. Para conhecer o fenômeno devemos examinar a história formadora da sociedade que cultiva o objeto visado.

O conceito de “trabalho”, que forma uma categoria de análise presente na teoria marxista, relaciona-se com minha pesquisa, na medida em que é citado em documentos oficiais como princípio educativo para o ensino médio integrado à formação profissional, tema que foi estudado e está discriminado no corpo deste texto.

O movimento continuou, disciplinas obrigatórias e optativas foram cursadas e ofuscaram o pensar focado na pesquisa. Com as primeiras orientações definitivas, em 2013, vieram as mudanças radicais na forma de pensar a pesquisa, e outra lente para pensar sobre a realidade foi forjada, com a qual eu recomeria a construir o objeto desta pesquisa.

A prática docente no curso integrado no IFMS continuava, quando recebi minhas primeiras orientações e iniciei os estudos sobre o referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), por entender a criação e expansão dos institutos federais como ação de política pública educacional. Essa teoria contrapõe o que chamam de análise tradicional de políticas públicas, a qual considera o processo de implantação de uma política de forma linear, pacífica e ordeira, de tal forma que o fracasso da política deve-se exclusivamente à má ação dos sujeitos que deveriam colocá-la em prática, ao passo que seu sucesso vale-se da reprodução integral e doutrinária dos pressupostos estabelecidos pelo texto político. Para Ball (1994), o processo de produção e implementação de políticas públicas é confuso, caótico e complexo, e os sujeitos envolvidos modificam e recontextualizam a política por meio do que o autor chama de “definições criativas”.

A compreensão e uso da teoria do ciclo de políticas desencadearam estudos, posturas, preocupações, anseios e práticas totalmente diferentes dos que eu havia vivenciado na graduação, mestrado e início do doutorado, a começar pelo conceito de verdade, pois

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o *status* daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 1980, p. 131).

A desconstrução do conceito de verdade única e perpétua, a perda da essência do fenômeno, a relatividade da lei do terceiro excluído representam, de forma figurada, o conflito de minha formação acadêmica nos contatos iniciais com teorias contemporâneas. Evidencio, nesta trajetória, o que Costa (2007, p. 99) descreve:

A situação de alguém que tem as suas melhores certezas abaladas é, antes de mais nada, uma situação de fragilidade existencial [...] Em geral atribuímos toda sorte de explicação a nossas crises: dificuldades teóricas sem precedentes, falta de capacidade, exiguidade de tempo, pouco lazer, problemas familiares, pessoais e institucionais etc. [...] Mas talvez o impasse maior resida no fato de que toda a nossa formação intelectual edificou-se sobre a ideia de conhecimento como verdade, como certeza, e produzir certezas é, sem dúvida, uma tarefa de extrema responsabilidade.

A superação dessa crise pode ocorrer com a construção-reconstrução de outras verdades, tomadas, agora, como fatos provisórios e contingentes. Para isso, procurei seguir alguns pressupostos descritos pela pesquisadora Marisa Vorraber Costa, no texto intitulado “Uma Agenda para Jovens Pesquisadores”. São eles:

Achados e resultados de pesquisa são parciais e provisórios [...] Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los [...] Desconfie de todos os discursos que se pretendem representativos da realidade objetiva [...] O novo não é necessariamente melhor do que o velho [...] A neutralidade da pesquisa é uma quimera [...] O mundo continua mudando [...] Pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia [...] Aquilo que produzimos com a pesquisa não é mais do que fulgurações de verdades sempre incompletas [...] Os resultados de sua pesquisa são importantes. (COSTA, 2007, p. 147-151)

Essa agenda, ou essa maneira de olhar e fazer pesquisa, representa o lugar discursivo que comecei a construir a partir dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM)⁵, sob a liderança do Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva. Por questões de ordem profissional minha presença, nas reuniões do grupo, tem sido descontínua, o que tem prejudicado a compreensão dos referenciais ali trabalhados. Mesmo assim o grupo tem atuado de maneira decisiva na formação de conceitos e posturas metodológicas desta investigação. Destaco alguns desses estudos: Currículo e suas características nas Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-críticas (Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro Lopes e outros); Estudos Contemporâneos (Marisa Vorraber Costa, Alfredo Veiga Neto e outros); Análise do Discurso (Michel Foucault).

⁵ gpcem.com.br

Com novos estudos vêm novas rupturas do pensar e agir; novos significados e apropriações teóricas forjam outra - ou outras - lentes que podem ajudar a ver e compreender, ao menos, a superfície da realidade. Deixo claro que esse novo não significa melhor ou pior, nem a superação do anterior, tampouco o julgamento de ser mais ou menos apropriado; configura-se apenas como uma forma diferente de investigar a realidade e seus desdobramentos, suas nuances, suas múltiplas interpretações. Em particular, identifiquei a realidade da ação docente de ensinar matemática no IFMS *campus* Aquidauana, que tomei como início do pensar num processo de construção e formulação do tema desta investigação.

Assim, esta descrição de minha trajetória acadêmica e profissional faz parte desse diferente itinerário de pesquisa e teve como objetivo demonstrar o movimento anterior à construção do tema de pesquisa e contextualizar conflitos, escolhas e posturas, para melhor compreensão do que será exposto no texto.

Apresento, a seguir, a descrição do processo de construção que permitiu evidenciar um objeto de pesquisa.

1.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A MATEMÁTICA COMO TEMA DE ESTUDO

Esta seção descreve o processo de construção por meio do qual a ação docente no IFMS, *campus* Aquidauana, assume a forma problematizada de tema ou de objeto da pesquisa, sendo questionada, analisada e confrontada com práticas sociais e experiências profissionais e acadêmicas. Grun e Costa (2007, p. 98) afirmam que “o objeto da investigação não preexiste, mas é construído pela motivação da pesquisa. Tanto o pesquisador quanto o objeto vão se construindo no processo de investigação.”

No movimento inicial da construção de um referencial teórico-metodológico que dialogue com o objeto, este é erigido na forma de hipótese da pesquisa, que se transforma em tese à medida que o trabalho se desenvolve e chega ao final.

O que pude perceber, ao longo desta pesquisa, foram descaminhos, idas e vindas, dúvidas, receios, angústias e indecisões, consciente de que as verdades aqui construídas são provisórias, contingentes e dizem respeito a um lugar e tempo específicos da história do conhecimento humano.

Assumi a compreensão de que os objetos de pesquisa são construídos pelo pesquisador ao longo do trabalho acadêmico, uma vez que não existem, nas ciências sociais, em particular na educação, problemas que, anteriormente à ação do pesquisador, estejam pendurados na

vitrine das práticas sociais para serem simplesmente escolhidos. Tentei assumir a postura proposta por Corazza (2007, p. 112), ao se referir desta forma ao “problema de pesquisa”:

Afirmar que o problema existe em si mesmo seria dizer uma bobagem tão trivial que não valeria a pena ser dita. Falar que os problemas a serem pesquisados estão lá, na realidade do campo da Educação, à espera que se os investigue, seria também uma grande tolice. Insensato seria escrever que os problemas da prática pedagógica são tantos, que é suficiente ir para a escola ou começar a dar aula para que, logo, logo, se tenha uma penca deles para estudar, já que eles nos *saltam* aos olhos.

Segundo essa mesma autora, uma atitude possível para evitar a postura tola ou trivial seria compreender que

construir um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas(os); indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão natural nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade (seja esta verdade científica, mágica, artística, filosófica, psicanalítica, religiosa, biológica, política etc); recear a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança, a solidez, o rigor, o universal, o apaziguado. Em suma, criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias. (CORAZZA, 2007, p.116).

Por mais que tomemos um tema geral de estudo, no início de uma problematização, quando vamos em direção a ele (o tema), somos tomados de inquietação, curiosidade ou descontentamento em relação àquilo que já conhecemos. Essa posição diante da construção do objeto é afirmada também por Costa (2007, p. 148), ao declarar que “para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a construí-lo em objeto de investigação.”

Esse “algo” a que o autor se refere, ou a “realidade, das coisas, das práticas, do real” referido por Corazza (2007) é, para esta pesquisa, a atividade como professor de matemática, nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no IFMS *campus* Aquidauana. O momento entre a posse resultante da aprovação no concurso e a apresentação no local do trabalho foi marcado por dúvidas recorrentes ao ineditismo da situação - lecionar em cidade do interior desconhecida, em uma instituição nova, em um tipo de curso para o qual eu não havia adquirido experiência, ainda. Tudo isso representava situações que causaram angústias, receios, incertezas, ansiedade e questionamentos.

Iniciadas as atividades docentes, esses sentimentos foram substituídos e resumem-se às seguintes indagações, que julgo serem simples e pertinentes a qualquer professor, na mesma situação: como ensinar matemática em curso dessa natureza? Existe matemática mais ou menos adequada para esse tipo de curso, qual? Essas questões dizem respeito à prática didática do

professor de matemática que atua no IFMS, ao mesmo tempo em que podem ser disparadoras da investigação acadêmica.

Tomo, então, por uma questão simples de organização de ideias e escrita, duas situações iniciais. Na primeira, exploro e discuto sobre os questionamentos que vivenciei na prática docente. Em seguida, delimitando um pouco mais o tema de pesquisa, interrogo sobre como abordar metodologicamente esse tema.

1.2.1 O tema da pesquisa vivenciado na prática docente no ensino médio integrado à educação profissional.

Procurei refletir sobre as indagações referidas a partir do referencial teórico da Educação Matemática, em particular no que tange à prática de métodos e situações de aprendizagem em sala, tais como, uso de *softwares*, materiais manipuláveis, situações-problemas e história da matemática.

Percebi que tais teorizações não respondiam ao questionamento, uma vez que lhe escapava a particularidade da formação técnica integrada ao ensino médio. Essas teorias, em geral, tomam conteúdos de Matemática de forma natural, estável, progressiva, predeterminada e lidam com esses conteúdos de maneira particular.

Encontrei, na literatura da Educação Matemática, trabalhos⁶ que sugerem responder à questão, por exemplo, de como ensinar função afim no ensino médio regular. No entanto, eu me preocupava em saber se existe, ou se é possível pensar em como ensinar função afim em curso técnico integrado de informática, por exemplo. Ao mesmo tempo, não era meu desejo investigar um tema (função a fim) tão pontual e específico, por motivo óbvio de estar a pensar o ensino médio integrado como um todo e toda a matemática suscitada para essa etapa escolar.

Na primeira busca em bancos de dados disponibilizados na internet, sobre a matemática e o ensino médio integrado à educação profissional, identifiquei os seguintes textos: “Os Desafios e as Perspectivas para a Educação Matemática no Ensino Médio”, de Lopes (2011); “O ensino técnico profissionalizante em nível médio: notas para o debate”, escrito por Magalhães, Nacarato e Reinato (2011); “Ensino Médio e Ensino de Matemática: vocação, orientações curriculares e perspectivas”, de autoria de José Carlos Oliveira Santos, Elenilton

⁶ http://sbem.web1471.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2422_1692_ID.pdf. Exemplo de pesquisa dessa natureza.

Vieira Godoy, João Acácio Busquini (2011), todos localizados no site do Grupo de Trabalho 19 – Educação Matemática, da ANPED, no ano de 2012.

Em verdade, o texto de Lopes (2011) foi um trabalho encomendado para a 34ª reunião anual da ANPED, no qual o autor apresenta uma síntese das discussões realizadas nos outros dois textos. Segundo suas análises, as ementas de matemática eram as mesmas para diferentes cursos técnicos; os conteúdos e livros didáticos de matemática são os mesmos trabalhados no ensino médio regular; a “tradição” de ensino da matemática prevalecia à necessidade de integração, o que significa dizer que as aulas de matemática seguiam as práticas ditas tradicionais e usuais no ensino médio regular. Essas caracterizações das práticas de ensino de matemática em cursos integrados são as mesmas que pude verificar no IFMS *campus* Aquidauana.

Ao discutir o ensino da matemática nos cursos técnicos integrados, Magalhães, Nacarato e Reinato (2011, p. 41) questionam: “qual enfoque matemático deve ser dado à formação dos alunos desses cursos? Para onde o pêndulo deve pender: para uma matemática mais teórica ou mais aplicada? Ou haverá uma educação matemática diferenciada?”. De certa forma, são os mesmos questionamentos iniciais que motivaram este estudo. O texto não apresenta respostas específicas, traz de maneira genérica a contextualização e interdisciplinaridade para articular o ensino e sugere as abordagens de resolução de problemas, modelagem matemática e trabalho por projetos, postura metodológica sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM.

Esses autores escreveram a respeito do Instituto Federal do Sul de Minas, *campus* Machado, fundado em 1947; esse instituto passou por muitas mudanças de ordem nacional e local. Pela experiência vivenciada com o ensino técnico, que nem sempre foi integrado, minha expectativa inicial era que essas questões estivessem superadas e que fossem recorrentes apenas nos institutos e *campus* novos, criados a partir de 2007, haja vista a experiência secular com formação profissional. Comecei a “suspeitar da naturalidade” com a qual o ensino integrado tem-se apresentado, enquanto política pública.

Olhar para a matemática não basta, nem mesmo para seu ensino, pois há um determinado contexto social que veio antes e no qual estamos envolvidos, que é o próprio significado de ensino médio integrado. Tento descrever alguns desses momentos de *insights* durante estudos iniciais, que possibilitaram o repensar da investigação.

A leitura do texto de Santos et al. (2011) é outro exemplo desses momentos. Conquanto esses autores não tratem especificamente sobre a matemática nos cursos técnicos integrados, o estudo trouxe importante contribuição para a construção do objeto de pesquisa, ao inaugurar,

em meu modo de pensar, a “dualidade propedêutico-profissionalizante”. Para os autores, o ensino médio integrado se instaura na mediação e possível superação da divisão entre ensino profissional para pobres e ensino propedêutico para ricos. Essa dualidade configura-se simultaneamente como razão de existência e obstáculo para o ensino integrado.

Mas, será possível pensar, poderá existir dualidade no ensino de matemática no IFMS? Será possível planejar um ensino de matemática que contribua para a superação dessa dicotomia? Essas perguntas, livres do pensar preocupado com teorias e métodos, chamam a atenção e despertam a minha curiosidade sobre a seguinte questão: o que significa ensino médio integrado à educação profissional? Como pode essa modalidade de ensino se relacionar com a matemática praticada no IFMS?

Perguntar a respeito do significado do ensino integrado parece óbvio para quem está inserido nessa prática; no entanto, busquei ir além da compreensão simplista e naturalizada de ensino integrado como a junção do ensino médio com formação profissional. Trago este excerto de Lopes (2011, p. 4-5), por meio do qual a pesquisadora descreve o que deveria ser o ensino integrado.

O Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica é atualmente uma das mais importantes políticas públicas e está articulado à ideia de se considerar a diversidade dos sujeitos que precisam se inserir na vida econômico-produtiva. Isso remete a necessidade de desenvolver e reestruturar o currículo deste nível de ensino em torno da ciência, da cultura e do trabalho. Busca-se a integração das múltiplas dimensões da formação humana e considera-se o trabalho como princípio educativo do ensino. São propostos dois modelos para o Ensino Médio Integrado: o primeiro que visa à integração da ciência, cultura e trabalho, sem a formação profissional; e o segundo, Ensino Médio Integrado Profissional, que tenciona à integração do Ensino Médio com a educação profissional. No caso da formação integrada ou do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral torne-se parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos ou educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Busca-se, na verdade, focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia entre o manual e o intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Na prática docente no ensino médio integrado, vivenciada no IFMS *campus* Aquidauana, não tenho observado a proposta de integração curricular suscitada nesse trecho da autora. Percebo que a indagação sobre o ensino de matemática em curso técnico integrado está completamente descontextualizada. Esse ensino faz parte de uma política pública voltada para educação, que está em plena expansão neste momento histórico, inserido numa dicotomia também histórica, para a qual se faz necessário tomar o trabalho como princípio educativo. Outras questões emergem, quais sejam: O que significa o trabalho como princípio educativo? Como fazer isso? Qual é e onde se origina essa dicotomia? Por que esse ensino se estabelece

como política pública nesse momento? Qual é a reestruturação curricular necessária? Como pensar o ensino de matemática que permeie toda essa problemática? Pode-se pensar em dois tipos de matemática, se o objetivo é a integração? Qual(ais) matemática(s) atende(m) os anseios dos estudantes?

É possível compreender o caos denunciado no projeto de pesquisa, pois na ação docente no IFMS o ensino vinha acontecendo de forma natural, sem debates a respeito dessas questões e de seus desdobramentos como possíveis fundamentos do ensino integrado. Alguns professores demonstraram, em reuniões pedagógicas e em conversas informais, terem as mesmas indagações em suas disciplinas, fato que corroborou para a percepção de que o problema é, também, exterior à matemática. Em conversa com um professor de Física, que posteriormente veio a participar deste estudo, o mesmo relatou: “eu não sei o que eu faço aqui; na escola que eu dava aula, uma particular de renome na cidade, era claro, eu tinha que dar aulas para os alunos passarem em qualquer vestibular, aqui eu não sei, não sei se preparo eles para vestibular e ENEM ou tento articular alguma coisa com profissão, eu não sei”.

Volto a citar Corazza (2007, p.116), cuja abordagem fortalece a vontade e necessidade de analisar, compreender e, então, pôr em dúvida as “significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade”, a respeito do ensino médio integrado à educação profissional.

As indagações iniciais se modificaram, reestruturaram-se e, agora, delineio a seguinte questão: o que significa ensino médio integrado a educação profissional? E como pode essa modalidade de ensino se relacionar com a matemática ali presente?

Ainda no site da ANPED, agora no Grupo de Trabalho sobre Currículo, encontrei, em 2013, dois artigos que reforçaram a construção teórico-metodológica de nosso estudo. O primeiro, intitulado “Campo Discursivo Curricular do Ensino Médio Integrado: antagonismos e pontos nodais no espaço híbrido”, cujos autores são Leite, Neto, Pereira e Medeiros (2013), relata estudo realizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Curriculares da UFPB, o qual objetivou compreender o que chamaram de campo discursivo do currículo integrado, a partir de sentidos dos discursos produzidos por sete docentes do IFPB. A conclusão foi esta:

na fronteira entre o currículo integrado e os docentes, existe o espaço de enunciação, atravessado por ideologias, interpretações, (inter) subjetividades e pelo contexto sócio – histórico – culturas, permeados por conflitos, ambivalências, contradições, ressignificações, articulações, antagonismos e deslocamento de sentidos e negociações (LEITE; NETO; PEREIRA; MEDEIROS, 2013, p.7).

Para os autores, os sentidos atribuídos ao ensino integrado nesse espaço de enunciação têm o que chamam de sentido híbrido, quando “a coisa não é mais ela mesma, mas não

totalmente a outra”. Esse estudo foi realizado na mesma época da minha investigação, com temática semelhante, servindo de reflexão sobre como eu iria realizar as análises.

O segundo artigo, “Políticas para o Ensino Médio: Recontextualizações no contexto da prática”, escrito por Jean Mac Cole Tavares Santos (2013), apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED, investigou sobre como as políticas para o ensino médio das últimas décadas vêm sendo recontextualizadas nas escolas. Para as análises, o autor utilizou o referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas, proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), cujos estudos, no Brasil, têm sido aplicados por Mainardes (2006) e Lopes (2011).

Essa teoria propõe um referencial analítico e metodológico para pesquisar e teorizar políticas educacionais por meio do estudo das relações entre diferentes contextos da política. São eles: contexto de influência, contexto de produção, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política. Como mostraremos mais adiante, o estudo do ciclo de políticas ajuda a construir nosso objeto e, por consequência, percorre todo nosso caminho investigativo.

Continuei a buscar referências ao meu tema de pesquisa e encontrei, nos anais do V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM), realizado em 2012, na cidade de Petrópolis-RJ, no grupo de trabalho – Educação Matemática no Ensino Médio, o artigo intitulado “O Currículo de Matemática para o Ensino Médio Frente à Diversidade de Caminhos Formativos”, de autoria do Prof. José Carlos Oliveira Costa. Nesse artigo, que advém da sua Tese de doutorado, o autor objetiva investigar, refletir e analisar criticamente a produção curricular oficial para o ensino médio no Brasil; por meio de análise documental verifica o modo de equacionamento desse nível de ensino no Brasil, em Portugal, Espanha, França, Inglaterra e EUA.

Em sua tese, Costa (2012) defende que o ensino médio brasileiro está em crise, pois apenas 11% dos alunos terminam esse nível. Sua hipótese é de que o ensino médio igual para todos é inadequado e guarda a necessidade de variados percursos de formação para esse nível de ensino, em contraposição à única via disponibilizada. O autor não se ateve à problemática da matemática ensinada em curso integrado, no entanto, discute a importância de o ensino médio formar para o mercado de trabalho. Em relação à matemática necessária a essa formação profissional, esse autor assim se manifesta:

Os conhecimentos de matemática necessários à preparação para o exercício de um ofício de nível médio deverão ser aqueles que atendam objetivos específicos, segundo a profissão escolhida, mas sem deixar de tratar a matemática como uma ciência que tem linguagem e valores próprios e formais, algumas opções de outras matemáticas que atendam interesses ou necessidades do estudante, além de um núcleo comum voltado para cidadania consciente e crítica. (COSTA, 2012, p. 8)

Poderia, então, pensar no ensino médio integrado dos IFs como possibilidade de diversificar a oferta de modalidades para nível de ensino no Brasil, outro possível viés de significação para minha investigação.

Costa (2012) remete à ideia de que existem várias matemáticas: uma ligada à profissão, outra a interesses pessoais do estudante e outra, ainda, para formação da cidadania, mas não exemplifica nenhuma delas, tampouco dá exemplos de ações didáticas para o ensino dessas disciplinas. A respeito de crise do ensino médio regular, ela é descrita pelo autor; no IFMS *campus* Aquidauana, ela é sentida também, tendo em conta que dos 120 estudantes matriculados em 2011, nos cursos técnicos, apenas 10 concluíram com êxito nos 3 anos e meio previstos como duração mínima do curso.

Neste trabalho de busca por referências e conhecimentos construídos sobre o objeto que estava em construção, as leituras despertaram mais problemas, dúvidas e incompreensões do que certezas, justamente porque eu não havia elegido, ainda, esse objeto, e pelo fato de eu estar, naquela fase, mais atento às possíveis pistas que o material bibliográfico pudesse oferecer. Por exemplo, nos anais do X e do XI Encontro Nacional de Educação Matemática, realizados, respectivamente, em 2010, na cidade de Salvador, e em 2013 em Curitiba, não encontrei artigos relevantes ligados ao ensino de matemática em curso integrado, tampouco sobre significações desse ensino. Essa carência de debate me instiga a seguir na investigação, angustia-me pelo fato de lidar com algo novo e revela, ao mesmo tempo, a necessidade de aumentar o número de pesquisas sobre essa temática e a importância de minha investigação.

Prossigui na busca, então, no banco de dados da SciELO; procurei as palavras chaves: ensino médio integrado e matemática no ensino médio. Com base na leitura dos resumos selecionei 16 artigos que julguei tratarem sobre aspectos diversos da temática escolhida. Reencontrei artigos já comentados, que tratavam de forma mais específica a matemática no ensino médio. Após a leitura completa desses artigos filtrei e elenquei quatro deles, que discorrem sobre o ensino médio integrado: “Problemas Institucionais e Pedagógicos na Implantação da Reforma Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFSP”, escrito por Ferretti (2011); “A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas”, cuja autora é Silva (2011a); “A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido”, de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e “O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas”, da autoria de Ramos (2011).

Passo a descrever as impressões iniciais a respeito do conteúdo desses artigos que me auxiliaram na construção do objeto desta investigação.

O artigo de Ferretti (2011) baseou-se em pesquisa realizada entre 2007 e 2009, a qual analisou a implantação da educação profissional de nível médio no Instituto Federal de São Paulo. Logo no início do texto o autor enfatiza a ideia de que a dualidade entre formação geral e formação profissional vai além de aspectos legais e não pode ser superada apenas no plano educacional, pois é fruto da contradição entre capital e trabalho. Fica evidente, no trabalho, o uso de conceitos marxistas, como divisão em classes sociais, contradição e trabalho; o pesquisador-autor utiliza da teoria do Ciclo de Políticas para entender o movimento dessa política no interior IFSP, conforme registrado na asserção a seguir:

apesar das expectativas dos reformadores, a escola não é mera executora do que dela pretendem os formuladores de política. Entende-se que, como coletivo, ou pela ação de professores ou grupos de professores, podem ser realizadas escolhas, mesmo limitadas, entre alternativas de formação. (FERRETTI, 2011, p. 791)

Fui induzido a dar a seguinte interpretação: aos reformadores, na concepção do Estado e de sua legislação, atribui-se o contexto de produção de políticas públicas; da escola, espera-se que seja o contexto da prática e resultados. No entanto, como esse movimento é dinâmico, na prática docente escolar os documentos oficiais são reinterpretados em um novo cenário, o que caracteriza o contexto de influência e produção ou reprodução: “a escola apresenta-se, assim, mais do que espaço de conflitos, como palco de contradições, revelando-se, simultaneamente, favorável à mudança e defensora de práticas que privilegiam as tradições” (FERRETTI, 2011, p.792), o que, para esse autor, caracteriza-se como contradição entre os sujeitos na prática da política. Quanto às discussões sobre a reforma do ensino médio integrado, o autor revela a falta de debate por parte dos professores:

A julgar pelo conteúdo das entrevistas, pouca discussão foi travada em torno do espírito da reforma, isto é, das suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais e, por estranho que pareça, também das educacionais, a não ser por parte dos docentes da área técnica que, articulados com os das áreas de formação propedêutica, estiveram à frente da discussão do Projeto Pedagógico de 1998. A participação dos demais se restringiu as discussões referentes a construção das grades curriculares dos cursos técnicos. (FERRETTI, 2011, p.795)

No trabalho, esse mesmo autor chama atenção para a escassez da discussão teórica sobre o ensino integrado no IFSP, instituição centenária, com larga experiência na formação profissional, do mesmo modo como acontece no recém-criado IFMS *campus* Aquidauana, o que fortalece a interrogação: o que significa ensino médio integrado a educação profissional?

Para Ferretti (2011), os fundamentos dessa modalidade de ensino estão na concepção de educação integrada, politécnica, omnilateral de Gramsci, como superação da visão tecnicista que entende a formação geral como subordinada à formação técnica, em que a primeira serve de suporte à segunda. Essa concepção está prevista no Projeto Pedagógico Institucional do IFSP, porém, segundo o autor demonstra, existe um distanciamento entre a proposta e as práticas docentes. Aparentemente esse autor apresentou uma significação para o ensino integrado proposto em documento legal, ao mesmo tempo em que a prática se mostra de maneira diferente, o que pode ser outro significado atribuído ao ensino integrado.

O texto da pesquisadora Silva (2011a) investiga a política de integração curricular no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Nele a autora registra múltiplas interpretações do que seja integração curricular e diferentes significados atribuídos à ideia de trabalho como princípio educativo. Define o currículo integrado tomado nas bases de Gramsci, tendo o trabalho como eixo articulador e a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como forma de articulação entre teoria e prática. Aponta a concepção atual de ensino por disciplina como obstáculo para proposta integrada de ensino.

Outra dificuldade para que esse currículo fosse empregado, segundo a autora, “residiria na proposição do trabalho como princípio educativo, dada a complexidade dessa formulação, agravada pela ausência de familiaridade dos sujeitos com a proposição” (SILVA, 2011a, p. 322). Nesse caminho, meu questionamento sobre o significado da prática desse ensino no IFMS Aquidauana mostra-se cada vez mais produtivo, pois a problemática local parece inferir a significação atribuída pelos sujeitos da ação.

Nos textos de Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e Ramos (2011), os estudos e discussões referem-se ao Decreto nº 2208/97, sobre as diretrizes e bases da educação nacional, no governo de FHC, e sua revogação pelo Decreto nº 5154/04, no mandato Lula. Evidenciam que, apesar de alguns avanços, ou como expresso no texto, “falsos avanços”, as bases epistemológicas dos decretos permaneceram as mesmas, na figura da LDB/96. Os autores criticam a atuação do governo Lula, no sentido de não ter reformulado a própria LDB, já que o esperado seria “uma revisão profunda e orgânica da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e não uma lei especial para a educação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.1091).

Os textos não apresentam determinações internas ou externas da política nacional que pudessem impedir essa pretendida reformulação da LDB/96. No texto de Ramos (2011) encontram-se as mesmas determinações e significações discutidas por Ferretti (2011) para o ensino médio integrado. Esses trabalhos defendem que a escola unitária de Gramsci, politécnica

e omnilateral converge para uma concepção de ensino integrado no qual “o princípio de integração entre trabalho, ciência e cultura como fundamento epistemológico e pedagógico do currículo” (RAMOS, 2011, p.783), e esse seria o significado pretendido para o ensino médio integrado a formação profissional de que tratam os institutos federais. Porém, não foram encontrados exemplos pontuais de como operacionalizar o conceito gramsciano de formação integral na prática pedagógica dos institutos.

Por fim, no banco de dados da CAPES encontrei 11 trabalhos, entre teses e dissertações, com alguma referência à temática da minha pesquisa. A partir da leitura das introduções, destaco três dissertações, quais sejam: Currículo Integrado do Ensino Médio com a Educação Profissional e Tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível, de Nessralla (2010); A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: implicações das mudanças legais no Governo Lula para o IFG, de Virote (2009); A experiência de integração curricular no instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso *Campus Cáceres*, de 2009.

O tema geral das dissertações ateu-se ao ensino integrado e os embates para que seja implantado nos institutos federais. De maneira geral esses trabalhos evidenciam que o Decreto nº 5154/04 não rompeu completamente com o ideário do Decreto nº 2208/97, tendo em vista que os dois estão pautados e subordinados à LDB/96. Os ideais propostos para a integração da formação geral e profissional, tendo o trabalho como elo integrador, não são evidenciados na prática pedagógica nos IFs. Esse fato é atribuído a tradições de práticas constituídas historicamente, ao desconhecimento teórico de docentes e dirigentes, sobre as bases conceituais do ensino integrado e à falta de consenso em relação ao que seja esse ensino. Todos esses fatores têm gerado múltiplas interpretações.

Quanto à necessidade presente de se estabelecer uma identidade ao ensino integrado, Virote (2009, p. 8) registra um possível significado:

Uma educação profissional emancipatória, transformadora e cidadã exige um currículo desenvolvido na forma integrada, como uma proposta educativa aberta e ativa, centrada no sujeito aprendente na sua relação com o mundo do trabalho e para o trabalho, o que exige a geração de tempos e espaço docente e discentes, para a realização de atividades coletivas, fruto da negociação dos elementos pessoais para que ocorra o processo interdisciplinar.

De forma ainda imatura, encontrei, nos textos apresentados, uma tentativa de relacionar o conceito de ensino médio integrado aos conceitos de contextualização e interdisciplinaridade, para os quais também existem significações diversas por não haver um conceito amplamente aceito, difundido e praticado nesse ensino integrado aos modos da escola unitária de Gramsci.

O pesquisador Harryson Júnior Lessa Gonçalves aponta, em sua tese intitulada *A Educação Profissional e o Ensino de Matemática: Conjunturas para uma Abordagem Interdisciplinar*, que a interdisciplinaridade é essencial para o ensino médio integrado à educação profissional, no entanto essa abordagem é dificultada por práticas didático-pedagógicas locais.

A abordagem interdisciplinar da Matemática é essencial para a formação dos profissionais técnicos. Contudo ocorrem dificuldades na promoção de articulações entre os diversos componentes curriculares do curso. Dentre eles tem-se a organização do trabalho pedagógico coletivo, em que, pela estrutura de gestão do trabalho escolar do IFSP, não há espaços de articulação entre os professores nas diversas áreas – mesmo sendo apresentados por esses tal necessidade. Os planejamentos e avaliações curriculares são escassos, o que se manifesta em uma possível ausência de discussões no âmbito didático-pedagógico entre as áreas que promova uma possível formação continuada dos professores ao longo da organização e desenvolvimento curricular. (GONÇALVES, 2012, p. 152)

As dificuldades apontadas no excerto acima são vivenciadas por nós na prática pedagógica do *campus* Aquidauana do IFMS, e parecem recorrentes aos institutos, haja vista que na Tese intitulada *Educação Matemática nos Cursos Superiores de Tecnologia: Revelações sobre a formação estatística*, o pesquisador revela o seguinte:

[...] observando que as diretrizes indicam uma formação interdisciplinar e contextualizada nos currículos dos cursos tecnológicos, a qual deve atender as finalidades dos futuros egressos. Contudo, vislumbra-se uma incoerência ao se defrontar as diretrizes com os currículos moldados, percebe-se que a estrutura da FATEC-SP, em que os professores são agrupados por departamentos, dificulta as articulações entre docentes, que possivelmente gerariam a integralização efetiva dos cursos tecnológicos [...] projetos pedagógicos dos cursos tecnológicos analisados não fazem referências pedagógicas ao tratamento da Estatística. (COSTA, 2013, p. 196).

Observei que os conceitos de contextualização e interdisciplinaridade permeiam documentos e diretrizes que tratam do ensino médio integrado, ao mesmo tempo em que estruturas pedagógicas dessa modalidade inibem a efetivação desses conceitos-abordagens da prática docente. Destaco, assim como Costa (2013), que os projetos de cursos técnicos de nível médio integrado do IFMS também não trazem referências pedagógicas sobre o ensino de matemática, como veremos mais adiante em nossas análises.

Diante do exposto até aqui, fica evidente o quanto se mostra insuficiente investigar aspectos particulares e pontuais do ensino de matemática sem que tenhamos, ao menos, mapeado a rede de significados sobre ensino médio integrado na qual o ensino de matemática está inserido. Um desses significados repousa na concepção de escola unitária de Gramsci, a qual entende o trabalho como princípio educativo; contudo, esse trabalho, na perspectiva marxista, é diferente da noção de trabalho-emprego dos tempos atuais.

A quantidade de trabalhos acadêmicos sobre o ensino integrado é pequena e necessita ser ampliada, assim como as perspectivas metodológicas de investigação. Muitos dos textos aqui relatados são resultados de pesquisas que utilizam teorizações marxistas, os quais evidenciam conceitos, posturas e a própria teoria em suas significações.

O ensino médio integrado à formação profissional configura-se como política pública; na prática, ganha outros contornos, acontece de outra forma, aplicado pelos sujeitos que até mesmo desconhecem sua origem teórica. A tentativa, então, é de relacionar o conceito de ensino integrado às palavras contextualização e interdisciplinaridade, para as quais existem também diferentes significações.

Acredito que a construção de conhecimento a respeito de significações atribuídas ao ensino médio integrado possa dar a visão da superfície dessa modalidade de ensino no local onde acontece; então, poderemos relacionar de forma mais efetiva o ensino de matemática nessa realidade. Assim, o tema desta investigação aproxima-se da compreensão de possíveis diferentes significados sobre ensino médio integrado à formação profissional, tal como ocorre no IFMS *campus* Aquidauana.

O tema geral e inicial se transformou, ganhou novos contornos e novas problematizações; a matemática perdeu força frente à necessidade de conhecer o contexto curricular onde seu ensino acontece. Junto ao movimento incipiente e dúbio de edificar o objeto em minha prática social da docência, tive, de forma imbricada, simultânea e indissociável, que pensar e construir o método de investigação desse objeto. Descrevo, a seguir, o próprio caminhar em direção ao horizonte metodológico que possibilitou investigar o objeto que continua em construção.

1.2.2 O tema da pesquisa investigado na prática do ensino médio integrado à educação profissional

O projeto de pesquisa apresentado inicialmente na ocasião em que ingressei no programa de doutorado, de cunho fenomenológico, trazia como interrogação norteadora a seguinte questão: O que é isso, ser professor de matemática em curso técnico integrado ao ensino médio?

Esse projeto foi radicalmente modificado quando começou a ser contraposto nas discussões em sala de aula, nas disciplinas do doutorado, em estudos dirigidos pelo orientador, discussões metodológicas no grupo de estudo e pela mudança natural na maneira de

perceber/ver a realidade, pois nesse processo de estudo e construção, objeto de pesquisa e sujeito que o interroga são modificados e transformados.

Assim, percebi que a prática do ensino de matemática na modalidade do ensino médio integrado à educação profissional no IFMS *campus* Aquidauana configura-se como pequena parte de algo maior, que é a política pública educacional na qual esse ensino está inserido. Dessa forma, a investigação deveria tomar como tema essa política pública.

As leituras e debates iniciais indicaram a teoria do Ciclo de Políticas como possibilidade de referencial teórico-metodológico para a investigação; descrevo, então, minha compreensão a respeito dessa teoria.

Numa postura tradicional de análise, as políticas públicas são vistas como produções intelectuais que expressam a verdade de forma clara e objetiva e, dessa maneira, devem ser incorporadas e implantadas por aqueles que são responsáveis tão somente pela ação prática, sendo esses, também, os únicos responsabilizados, caso a implantação não ocorra como pretendido pelo texto político.

Com base nos estudos sobre políticas curriculares da Inglaterra, Bowe, Ball e Gold (1992) contrapõem essa postura tradicional de análise, pois percebem que o processo de produção e implantação de políticas públicas é confuso, caótico e complexo. É instável, por vezes contraditório. Permeia conflitos, lutas multifacetadas, valores, interesses e significados.

Nesse processo, os sujeitos que devem pôr em prática as políticas, responsáveis por transformar seus textos ou discursos em ação prática, não são os mesmos que as formularam. Assim, esses sujeitos modificam, recontextualizam e atribuem significados à política por meio da ação crítica sobre a mesma.

Bowe, Ball e Gold (1992) propõem um referencial analítico, um método para pesquisar e teorizar políticas públicas educacionais por meio do estudo das relações entre diferentes contextos da política. São eles: contexto de influência, contexto de produção, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política. Antes de uma explicação sucinta desses contextos, cabe ressaltar alguns posicionamentos dessa abordagem constituída por lutas, negociações e embates, uma vez que sujeitos, organizações e instituições disputam espaços e interesses, o que impede a construção de significados únicos e hegemônicos. Esses significados são imbricados com espaços pouco definidos, sendo importante compreender como a política se movimenta no contexto e entre eles.

O contexto de influência compreende dispositivos legais, sistemas de financiamentos nacionais e internacionais, partidos políticos, grupos e sujeitos de destaque na sociedade, que buscam influenciar decisões políticas, na tentativa de “construir propostas hegemônicas em

meio ao processo complexo de articulação discursiva que envolve tensões e conflitos” (LOPES; DIAS, 2009, p. 83). Grupos com condutas e práticas próximas formam comunidades epistêmicas (LOPES, 2006) nas quais, em processo de negociação, buscam espaços de discussão e produção para difusão de seus discursos. O pesquisador Jefferson Mainardes, da UEPG, autor de vários artigos sobre a abordagem do ciclo de políticas, salienta que “tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação” (MAINARDES, 2006, p.52).

O contexto da produção é permeado da autoria política de textos oficiais que regulamentam determinado tema educacional. São leis, decretos, pareceres, orientações, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros. Esse discurso oficial é resultado de debates e disputas entre os grupos epistêmicos em busca de um consenso geral. Dessa forma, os documentos oficiais procuram agregar, em si, significados diferenciados, até mesmo contraditórios, que podem produzir documentos com sentidos diversificados, aceitos pelas comunidades que influenciaram sua elaboração e com significado “vazio”, pois “quanto mais heterogêneos os discursos, maiores as possibilidades articulatórias, favorecendo a constituição de alianças e do projeto hegemônico.” (LOPES; DIAS, 2009, p. 85).

O contexto da prática refere-se às ações que buscam desenvolver ideias, concepções e práticas legalmente estabelecidas nos documentos oficiais. É a tentativa de mobilizar os agentes educacionais da escola a praticar o discurso proposto. O fazer, na prática, é, em última instância, individual; desse modo, está repleto de contexto e subjetividade de quem o faz, atribuindo significados próprios ao discurso oficial e reinterpretando-os. Para Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto da prática é uma arena na qual a política não é meramente implantada ou posta em prática, ela é alterada e recriada por meio da criatividade dos atores que atuam nesse contexto.

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22)

O contexto dos resultados relaciona-se à regulação e ao julgamento dos impactos sociais causados pela política. Para Ball (1994), o foco deve-se voltar para questões de justiça, igualdade e liberdade, devendo analisar a política por meio dos efeitos e interações com desigualdades existentes e/ou decorrentes.

Esses resultados tendem a desencadear outras interpretações que, por sua vez, sustentam outros significados, fazendo com que grupos epistemológicos percam ou ganhem espaços no debate curricular, o que acaba por exigir do Estado uma determinada reação, na busca de reformular suas estratégias políticas, o que configura o quinto contexto considerado por Ball, o da estratégia política: “esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.” (MAINARDES, 2006, p. 55).

A abordagem do ciclo de políticas é um processo complexo, dinâmico e articulado, no qual sujeitos e grupos podem ocupar variadas posições nos diversos contextos. Acredito que, no âmbito da Educação Matemática, o ciclo de políticas se constitui em potencial instrumento para pesquisa de políticas curriculares de Matemática e seus desdobramentos sociais, em especial na investigação do ensino médio integrado à educação profissional.

Esse referencial teórico-metodológico se articula com o estudo do ensino médio integrado à educação profissional como política pública, de modo a possibilitar a investigação de significados dessa modalidade de ensino de forma global, enquanto política pública nacional e local, tendo em vista a análise do lócus onde esse ensino é praticado, em especial o ensino de matemática no *campus* Aquidauana do IFMS.

Nesse processo de construção do objeto de pesquisa a ideia de significados atribuídos ao ensino médio integrado à educação profissional recebeu destaque. Analisar e compreender a política pública que cria os IFs e estabelece essa modalidade de ensino em seus diferentes contextos é um caminho para interpretar e construir esses significados, com os quais pude refletir e problematizar o ensino de matemática no contexto da prática, assumindo uma postura investigativa na qual

os significados não permanecem intactos em sua passagem pela representação, mudando e se adaptando conforme o contexto, as circunstâncias históricas e o uso que deles se faz, adiando sempre o seu encontro com a verdade absoluta, o que equivale a dizer que o significado está sendo sempre negociado e inflectido nas práticas sociais para ressoar em novas situações [...] os significados que assumimos como observador, leitores ou público, jamais são exatamente os mesmos atribuídos pelos falantes, escritores, ou outros observadores, e é por isso que o significado tem de ser ativamente lido ou interpretado (HALL, 1997, p. , apud WORTMANN, 2007, p.79-78).

Se os significados são diferentes e podem ser negociados para atender diferentes interlocutores das relações sociais, poderíamos pensar, então, no ensino médio integrado e seus possíveis significados no contexto de influência, no contexto do texto político e na prática dessa política que o toma como modalidade de ensino.

Na análise preliminar, com base nos textos que já foram referidos, um desses possíveis significados para o ensino integrado reside na escola omnilateral idealizada por Gramsci (2001,

p.33), como “uma escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual.”. Daí vem a ideia de ensino integral que garante formação intelectual e profissional, concomitantemente, como uma única formação. Esse conceito de formação reside em pressupostos marxistas, que tomam o trabalho como princípio educativo:

Isto quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla. Analisar o processo educacional a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude, significa refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade. (PIRES, 1997, p.91)

Dito de outra maneira, a formação integrada que toma o trabalho como princípio educativo seria a formação pelo e para o trabalho. De forma ainda empírica - já que diz respeito ao início desta pesquisa -, percebi que a ação no IFMS *campus* Aquidauana não privilegia esse tipo de formação. Ali, o ensino integrado, de acordo com minha experiência docente, significa duas formações distintas que acontecem no mesmo espaço físico e temporal, e que dão direito, ao estudante aprovado, de receber dois certificados: um do ensino médio e outro do profissional de nível técnico, ao final do curso. O conceito de trabalho, tal como considerado no IFMS, aproxima-se da noção de emprego e se distancia do significado de trabalho preconizado por Gramsci para propor o ensino unitário. Sobre essa diferença discorrerei em profundidade na análise do contexto de influência da política educacional que sugere a formação integrada.

Tenho descrito o movimento através do qual essa investigação deu seus primeiros passos em direção à construção do tema-objeto de pesquisa, qual seja: O ensino médio integrado à educação profissional enquanto política pública educacional. Esse movimento foi tumultuado, levou-me, muitas vezes, a trilhar determinados caminhos e acabar por desviar deles, estabelecer certas posturas investigativas e abandoná-las ou reinventá-las.

Retratei momentos iniciais desta investigação, ainda de forma livre, que Corazza (2007) chamou de labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. Vislumbrei dois possíveis significados para o ensino médio integrado à educação profissional, um global, como formação unitária, e outro local, de nossa interpretação.

Comecei a indagar sobre a possibilidade de existirem outros significados atribuídos a essa modalidade de ensino. Essa minha indagação ganhou força ao tomar conhecimento de que,

no final de 2012, a equipe psicossocial do *campus* Aquidauana aplicou um questionário de múltipla escolha a duas turmas do curso técnico integrado de informática, uma no período matutino, outra no vespertino, ambas formadas por estudantes que entraram no instituto no início daquele ano e estavam, então, no segundo semestre do curso.

Da aplicação desse questionário emergiu, para a equipe psicossocial, o traçado do perfil socioeconômico dos alunos. A primeira informação detectada foi a de que nessas turmas houvera desistência de 22,22%, ou seja, de 81 alunos iniciantes, 18 ficaram pelo caminho, sendo que 63 responderam ao questionário. A tabela a seguir aponta os dados quantitativos de uma das questões:

Tabela 1 - O que o motivou a escolher esse curso?

5.2 – O que o motivou a escolher esse curso?	Quantidade	%
Família	9	14,28
Mercado de trabalho	30	47,61
Pessoas que fazem ou fizeram o curso	1	1,58
Ascensão profissional	6	9,55
Qualificação	17	26,98

Fonte: Perfil socioeconômico dos alunos do IFMS – turma informática 2012

Da análise, ainda que preliminar, desses dados, faço destaque para a relação sugerida entre o ensino integrado e o trabalho-emprego, se considerada a opção “ascensão profissional”, mesmo que para essa ascensão o sujeito já deva ter alguma experiência profissional, o que pode ser o caso, já que 28 desses estudantes têm 18 anos ou mais.

A opção “qualificação”, interpretada como qualificação profissional, pode sugerir que essa relação seja, também, evidenciada. Portanto, haveria, com base nessa “forte” relação, uma significação dada pelos estudantes ao ensino integrado? Poderia haver outras? Os estudantes que procuravam o IFMS buscavam formação técnica para o emprego? O que significa ensino integrado para esses estudantes?

Adotando uma postura de dúvida diante do real aparente, da exatidão matemática dos números e em virtude do contato e do diálogo com esses estudantes, eu desconfio desse significado aparente, aceitando que

o trabalho inicial, quando propomos um determinado tema, talvez seja exatamente este: formular perguntas, aceitando que o estamos fazendo dentro das possibilidades daquele exato momento de inauguração de nosso estudo. (FISCHER, 2007, p.55).

Dessa forma, mesmo sem uma delimitação prudente sobre o tema da pesquisa, formulei, de forma despretensiosa e sem rigor metodológico, três questões abertas com as quais abordei

as mesmas turmas que haviam respondido ao questionário de múltipla escolha da equipe psicossocial, mencionado anteriormente.

Apliquei o questionário em março de 2014, de forma voluntária e sem identificação nominal, no momento de aula na qual não estavam presentes todos os alunos; 18 estudantes o responderam e o entregaram. As questões eram, as seguintes: 1. Quais os motivos, razões, circunstâncias que levaram você a estudar no IFMS? 2. Ao se deparar com a escolha entre cursar o Ensino Médio em escola estadual ou no IFMS, quais foram os fatores para escolher o IFMS? 3. Quais são suas expectativas com o ensino da matemática em seu curso? E como pensa que deveria ser a presença da matemática em seu curso?

Ressalvo que o planejamento e aplicação desse questionário configurou-se meramente como *insight* do pesquisador nos movimentos iniciais da pesquisa, o qual descrevo aqui para a percepção honesta do tumultuado processo de construção e delimitação de um tema de pesquisa.

Mesmo já tendo realizado estudos iniciais a respeito da teoria do Ciclo de Políticas e com a experiência acadêmica do mestrado, senti necessidade de referencial teórico que tratasse da análise de discurso. Então, relacionei os significados do ensino médio integrado à formação profissional com as respostas dadas pelos estudantes, e, por meio de muitas leituras, busquei evidenciar essas relações, que interpretei como possíveis significados atribuídos pelos sujeitos ao tema da pesquisa. Por se tratar de perguntas abertas nas quais uma única resposta pode evidenciar diferentes ideias, não fiz uma quantificação das respostas.

As duas primeiras questões versam sobre a mesma ideia, e assim o fiz para perceber se as respostas manteriam um padrão referente à forma de pensar do estudante, o que realmente ocorreu.

Identifiquei três padrões ou ideias centrais que são: Qualidade de Ensino, Formação Profissional e Preparação para o Ensino Superior, considerando o tema a partir da seguinte interrogação: o que significa ensino médio integrado a educação profissional no IFMS *campus* Aquidauana? Na visão dos estudantes, expressa por meio das respostas, significa ensino de qualidade, uma formação profissional e acesso ao ensino superior. Minha atenção voltou-se para a presença de múltiplos significados, sendo a qualidade de ensino evocada na maioria das respostas, em lugar da formação profissional evidenciada no questionário de múltipla escolha.

Para a questão que versava sobre a matemática, identifiquei dois padrões de respostas: matemática integrada ao curso profissional e matemática para acesso ao ensino superior e/ou concursos.

É evidente que os estudantes não explicaram como deve ocorrer essa integração, no entanto, evidenciaram que ela não está ocorrendo, ou, numa hipótese mais branda, que ela pode estar ocorrendo de maneira pontual e tímida, não sendo percebida pelos alunos.

Como já relatei da minha experiência profissional e de pesquisas (LOPES, 2011; MAGALHÃES; NACARATO; REINATO, 2011; COSTA, 2012), o ensino de matemática nos institutos tem sido o mesmo das escolas de ensino médio regular, faltando-lhe, portanto, o adjetivo da integração. É preciso que o debate curricular a respeito de possíveis reestruturações que permitam essa integração seja efetivado; antes, porém, é necessário que haja a compreensão do lugar onde esse ensino de matemática está ocorrendo. Acredito que a própria ação de ensinar matemática possa ser um elo integrador entre a formação intelectual e profissional, de forma indissociável e não hierarquizada, que atenda aos múltiplos significados que comecei a investigar.

A aplicação e análise⁷ desse questionário, mesmo sem objeto delimitado e referencial teórico-metodológico, colaboraram justamente na melhor delimitação do objeto da pesquisa em causa, na medida em que confirmou a teoria do ciclo de políticas como possibilidade metodológica de investigação, haja vista a evidência de diferentes significados no contexto da prática dessa política pública que estabelece o ensino médio integrado, assim como apontou a necessidade de um referencial teórico da análise do discurso. As respostas ao questionário aplicado sugerem, também, uma urgência em se debater o ensino de matemática de forma integrada ao curso profissional e apontam uma problematização desse debate ao planejar um ensino que atenda a diferentes expectativas dos estudantes.

As questões apresentadas até aqui justificam minha investigação, tanto do ponto de vista pessoal, que busca responder a prática profissional, quanto acadêmica, ao construir conhecimento a respeito de uma política educacional de amplitude nacional.

Ao sintetizar esse movimento de construção, acredito que o ensino médio integrado tenha variadas significações: a teórico-epistemológica, caracterizada no movimento histórico de sua construção, sendo influenciada por questões sociais, políticas, econômicas, culturais e locais; a legal e política, estabelecida pelo Estado na figura das Leis e Diretrizes; e aquela atribuída por estudantes e professores que vivenciam a prática social dessa modalidade de ensino. No entanto, parece-me que no interior de cada um desses contextos as significações não são únicas e hegemônicas; pelo contrário, são provisórias e passíveis de diferentes

⁷ Tomada aqui como leitura a partir de nossa experiência profissional e acadêmica.

interpretações. São essas interpretações que construí com a investigação e agora começo a descrever no andamento deste texto.

Dessa dinâmica inicial da pesquisa, construí o objeto que assim explicitarei: “significados do ensino médio integrado à educação profissional no IFMS *campus* Aquidauana”; assumi o movimento construtivo sempre de forma provisória e propenso a modificações e reestruturações, tendo em vista que

objetos em construção poderão tornar-se mais densos na medida em que os tratarmos efetivamente como objetos históricos que são, vistos em suas descontinuidades e permanências, naquilo que oferecem como ruptura ou como (provisória) fixação de modos de ser e existir. (FISCHER, 2007, p.65).

É esse tratamento que busquei para o objeto da minha pesquisa, cujo processo de construção procurei evidenciar e, agora, o declaro na forma delimitada para a investigação, qual seja: *O discurso político do ensino médio integrado à educação profissional sofre um processo de interpretações, reinterpretaciones e recontextualização em seus contextos, e esse processo faz com que professores e estudantes atribuam múltiplos significados a esse discurso, alguns deles até mesmo antagônicos.*

Esse objeto será tratado de forma imbricada e indissociável aos desígnios de:

- ✓ Descrever a dinâmica das relações sociais e políticas que influenciaram a produção de texto dessa política pública educacional;
- ✓ Analisar descrever os possíveis significados atribuídos ao ensino médio integrado à educação profissional, nos contextos de influência, produção e prática;
- ✓ Descrever a dinâmica de significações que pode agir sobre o currículo de matemática no ensino médio integrado a educação profissional;
- ✓ Analisar possíveis recontextualizações entre os contextos dessa política e no interior da cada contexto.

Meu propósito, então, foi investigar, de maneira mais evidente, o ensino de Matemática praticado no IFMS, visando encontrar respostas às interrogações que deram origem a esta pesquisa. Considerei a política pública que cria os institutos federais e os incumbe de praticar ensino médio integrado à educação profissional como macro política; o ensino de Matemática praticado nessa modalidade de ensino médio no *campus* Aquidauana do IFMS considerei a micro política, sujeita aos contextos mencionados. Assim, o professor pode ser ao mesmo tempo ator que define, produz e pratica a proposta curricular, uma vez que ele pode recontextualizar a macro política em sua prática docente.

Esse movimento que procurei descrever anunciou o referencial teórico-metodológico, a delimitação do tema da pesquisa e algumas posturas e atitudes que guiaram o processo investigativo. A partir dessas notas iniciais, passo a descrever em profundidade o estudo realizado.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E MATERIAL DA PESQUISA

Este capítulo foi dividido em quatro seções. Primeiramente apresentamos a abordagem do ciclo de política como metodologia dessa investigação junto ao modelo analítico do dispositivo pedagógico, que buscamos articular com a análise foucaultiana de discurso. Em seguida exibimos a Lei 11.892/2008, que reestrutura a Rede Federal de Educação Profissional, criando os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, bem como os Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, os principais documentos legais que representam o texto político pesquisado. Por fim, descrevemos o *locus* da pesquisa e os instrumentos metodológicos utilizados para ter acesso aos “ditos”, às falas e aos enunciados dos participantes deste estudo, que são estudantes e professores que atuam no ensino médio integrado à educação profissional no *campus* Aquidauana do IFMS.

2.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta parte do trabalho descrevemos o movimento de construção do referencial teórico-metodológico que guiou a pesquisa. No complexo processo de investigação de um objeto social, método-teoria-objeto são moldados, esculpidos, recolocados em determinado espaço-tempo e, até mesmo, recriados, a fim de que possamos dar conta de investigar fenômenos cada vez mais complexos e multifacetados.

Tomemos, como exemplo, nosso objeto de pesquisa “significados do ensino médio integrado a educação profissional no IFMS *campus* Aquidauana”. Origina-se, como já demonstrado, na prática profissional inserida em uma política pública educacional de abrangência nacional. A busca desses significados perpassa a investigação e compreensão da política pública na qual o ensino integrado está inserido, que é a ação do governo federal brasileiro de criar os institutos federais, ampliar o número desses institutos por todos os estados da federação e determinar sua interiorização por meio da distribuição de *campi*. Isso significa dizer que, por mais que o objeto de investigação pensado seja local, ele está imerso em movimentos mais gerais/globais que o determinam, que o controlam, que o fazem existir de forma aparente para que possa ser investigado. Assim, esta pesquisa toma a forma de estudo referente a uma política pública educacional.

Mainardes (2006, p. 25-26), em sua pesquisa sobre a política educacional que instituiu o “Ciclo de Aprendizagem” em algumas escolas brasileiras, descreve as principais características desse tipo de pesquisa, nas últimas décadas. São elas:

a) Este campo de pesquisa⁸ tem enfatizado análises da formulação de políticas e aspectos teóricos e ideológicos relacionados ao processo de elaboração da políticas [...] b) Os estudos sobre implementação de políticas e análise de trajetória são pouco frequentes [...] c) A noção da existência de um ciclo de políticas está presente em poucos estudos [...] d) há uma forte tendência de pesquisas de cunho teórico ou ainda críticas ou comentários sobre questões genéricas ou programas específicos [...] e) Há um certo desequilíbrio entre macro e micro abordagens.

É mister que o ensino médio integrado seja parte de uma rede de ações desencadeadas pela criação dos IFs, haja vista que os institutos atuam também na graduação técnica, na formação de professores, na profissionalização de adolescentes, jovens e adultos, o que inviabilizou uma investigação restrita à sua prática ou à sua formulação mais geral.

Um estudo de cunho estritamente teórico também não se fez viável, tendo em vista o apelo da ação prática que originou esta investigação; buscamos, então, um caminho diverso das características apresentadas por Mainardes (2006) e, dessa forma, enveredamos pela abordagem do ciclo de políticas desenvolvido por Ball (1994) e por Bowe, Ball e Gold (1992).

Esse ciclo de políticas entende que o processo de produção e implantação de políticas públicas é confuso, caótico, complexo, instável, por vezes contraditório, permeado por conflitos, lutas multifacetadas, valores, interesses e tentativas de hegemonia de ideias e significados (BALL, 2009). A política é vista em movimento, com idas e vindas, paradas e desvios. Os sujeitos - ou como refere esse autor, os atores - que devem pôr em prática as políticas não são os mesmos que as formularam e, conquanto na maioria das vezes não sejam ouvidos, são responsáveis pela transformação da política como texto ou discurso, para a ação prática, o que lhes permite modificar, transformar, recriar e recontextualizar a política.

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de bricolagem, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2009, p.102)

Percebemos que a política nacional que cria os IFs e assume o modelo de ensino médio integrado aproxima-se dessa descrição apresentada pelo autor, uma vez que, dentre outros

⁸ Nota do autor deste estudo: na citação, trata-se das pesquisas sobre políticas públicas educacionais.

fatores: a) a integração da formação intelectual e profissional não é algo inédito, haja vista o funcionamento bem anterior dos CEFETs; b) os institutos têm forte conotação política partidária, em virtude de estarem relacionados a determinados mandatos presidenciais, como destacou Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010); c) a prática do ensino médio no instituto tem gerado questionamentos, como mostramos na construção do objeto desta investigação.

Ball e seus colaboradores (1992) propõem um referencial analítico, um método para investigar e teorizar políticas educacionais por meio do estudo das relações entre diferentes contextos da política. São eles: contexto de influência, contexto de produção, contexto da prática, contexto dos efeitos e contexto da estratégia política.

Esses contextos são formados e geridos por lutas, flexibilidade e embates, uma vez que sujeitos, organizações e instituições disputam espaço e interesses, o que impede a construção de significados únicos e hegemônicos, são contextos imbricados com espaços não bem definidos, sendo, portanto, importante compreender como a política se movimenta no contexto e entre eles. Especialmente para nossa pesquisa, interessa-nos saber como o(s) significado(s) da política investigada se transforma durante o movimento dentro e fora dos contextos.

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball assim se posiciona sobre o ciclo de políticas:

O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação. Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Chama nossa atenção a importância dada aos sujeitos da ação prática da política. Em nossa experiência profissional com formação de professores na SEMED, deparamo-nos com situações em que ao professor cabia reproduzir práticas didáticas pensadas fora do contexto

local de escola; ao mesmo tempo, algumas políticas menores⁹ também eram impostas a nós, formadores, de maneira verticalizada, sem que pudessem ser debatidas e/ou interlocutadas com os formuladores dessas políticas.

Nessa peça teatral existem atores em todos os contextos do ciclo; alguns assumem formas não pessoais, mas a todos pode ser creditada a possibilidade do improviso em momentos de seu desempenho. Segundo Ball (2009), Mainardes (2006) e Lopes (2006), temos, nesse momento, a possibilidade de ações diferentes daquelas previstas nos textos políticos, num processo de interpretação e recontextualização de significados. Vejamos, então, os contextos propostos pelo ciclo de políticas.

No contexto de influência, como já destacamos, a política ganha forma, as ideias são lançadas e direcionadas, ideologias são postas em debates, aspectos gerais são construídos, “é o lugar onde a política pública é normalmente iniciada, os discursos políticos são construídos e as partes interessadas lutam para influenciar a definição e efeitos sociais da educação” (BALL, 1992, p. 20). Esse contexto compreende dispositivos legais, sistemas de financiamentos nacionais e internacionais, partidos políticos, grupos e sujeitos de destaque na sociedade pelo estudo e conhecimento de determinado tema, que buscam influenciar decisões sobre a política, na tentativa de “construir propostas hegemônicas em meio ao processo complexo de articulação discursiva que envolve tensões e conflitos” (LOPES; DIAS, 2009, p. 83). Grupos com condutas e práticas próximas formam comunidades epistêmicas (LOPES, 2006) nas quais, em um processo de negociação, buscam espaços de discussão e produção para difusão de seus discursos.

O contexto de produção do texto político permeia o processo de escrita do texto, o qual exprime a legalidade jurídica da política; as ideias, interesses, disputas e ideologias formuladas ganham corpo textual, linguagem e representação que devem ser de fácil acesso: “essas representações podem assumir várias formas: documentos oficiais, comentários formais e informais de políticos e autoridades competentes, vídeos e dispositivos midiáticos” (BALL, 1992, p. 22). Esse discurso oficial é resultado de debates e disputas entre os grupos epistêmicos na busca de um consenso geral. Dessa forma, os documentos oficiais procuram agregar, em si, significados diferenciados, até mesmo contraditórios, que podem produzir documentos diversificados de sentido, aceitos pelas comunidades que influenciaram sua elaboração, e de significado vazio, pois “quanto mais heterogêneos os discursos, maiores as possibilidades

⁹ Políticas elaboradas no âmbito do município sem referência a uma política pública federal ou estadual.

articulatórias, favorecendo a constituição de alianças e do projeto hegemônico.” (LOPES; DIAS, 2009, p. 85).

O contexto da prática, como também mencionado anteriormente, refere-se às ações que buscam desenvolver ideias, concepções e práticas, legalmente estabelecidas nos documentos oficiais. É a tentativa de mobilizar os agentes educacionais da escola a praticar o discurso proposto. O fazer, na prática, é, em última instância, individual; desse modo, está repleto de contexto e subjetividade de quem o faz, atribuindo significados próprios ao discurso oficial e reinterpretando-os. (LOPES; MACEDO, 2011).

Observemos o seguinte: o professor e os outros sujeitos (atores) envolvidos na prática diária da escola interpretam os documentos oficiais; essas interpretações dependem dos contextos da vida profissional e pessoal, do ambiente escolar, da relação com colegas, com dirigentes, dentre outros. É nesse sentido que, para Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto da prática é uma arena na qual a política não é meramente implementada, ou posta em prática, ela é alterada e recriada por meio da criatividade dos atores que atuam nesse contexto.

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BALL; BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22).

Em nossa pesquisa, o contexto da prática ganhou destaque, principalmente em relação aos significados atribuídos por estudantes e professores, exatamente com a intenção de dar voz e vez aos atores responsáveis pelo acontecimento diário da instituição.

Na obra *The Education Debate*, Ball (2008) alerta para o distanciamento evidente entre a retórica política e a prática em sala de aula, que, tal como já foi visto, as pesquisas sobre políticas, de maneira geral, têm relegado investigar. O professor pode ser, ao mesmo tempo, ator que define, produz, pratica e improvisa a política proposta, pois acreditamos que ele pode recontextualizar a macro política em sua prática docente.

Apontamos, então, algumas razões para que tenhamos tratado com maior entusiasmo o contexto da prática, em nossas análises. As ações práticas dos sujeitos alocados nesse contexto acabam por gerar efeitos sociais no âmbito local e realização da política, o que, por sua vez, gera outro contexto a ser analisado.

O contexto dos efeitos da política relaciona-se à regulação, julgamento e avaliação dos impactos sociais causados pela ação prática da mesma. Para Ball (1994), o foco deve-se voltar para questões de justiça social, igualdade e liberdade, devendo analisar a política por meio dos efeitos e interações com desigualdades existentes e/ou decorrentes. Políticas educacionais dos últimos anos, no Brasil, tendem a privilegiar determinados índices estatísticos criados para estabelecer padrões educacionais e não possíveis efeitos causados pela política em questão; mostra disso, é a tendência em buscar índices que indicam qualidade no ensino, sem se preocupar com possíveis efeitos desse ensino.

Ball (1994) apresenta, no livro *Education Reform: A critical and post-structural approach*, uma distinção entre efeitos de primeira ordem - notados em mudanças ocorridas e percebidas na prática das instituições ou em sua estrutura - e efeitos de segunda ordem - que dizem respeito a mudanças de ordem social, acesso a oportunidades e manutenção ou superações de desigualdades sociais.

Tendo o Estado regulamentado oficialmente ideias, concepções e possíveis hegemonias, praticadas ou não na escola, avaliam-se e se medem, com instrumentos institucionais, metas e objetivos que tenham ou não sido alcançados. Ou, seguindo a postura de investigação proposta pelo ciclo de política, avaliam-se os possíveis efeitos da política em ação. Dessa avaliação resulta, teoricamente, o repensar sobre a própria política e a busca de estratégias para lidar com possíveis desigualdades sociais levantadas.

A avaliação dos efeitos da política tende a desencadear outras interpretações que sustentam outros significados, fazendo com que outros grupos epistemológicos percam ou ganhem espaços no debate político, o que acaba por exigir, do Estado, uma determinada reação, na busca de reformular suas estratégias políticas – configuração do quinto contexto de análise considerado por Ball, que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.” (MAINARDES, 2007, p. 55). Trata-se do contexto de estratégia política, que se relaciona de maneira mais evidente ao contexto de influência, pois, nele, novos debates e novas lutas são realizados, o que pode motivar o surgimento de outras políticas públicas educacionais.

Abordaremos, neste estudo, os três primeiros contextos, tendo em vista que a criação dos institutos não é muito antiga – ano de 2008 – e que a ação prática dessa política na cidade de Aquidauana é menos antiga ainda – ano de 2011 - e que nosso interesse profissional se relaciona ao contexto da prática dessa política no âmbito do *campus* Aquidauana.

A abordagem do ciclo de políticas, apresentada aqui de forma sintética, envolve um processo complexo, dinâmico e articulado, no qual sujeitos e grupos podem ocupar variadas posições nos diferentes contextos, o que contribui para a produção de variadas significações para determinada política. Esse método mostrou-se eficiente em nosso estudo e veio ao encontro de nossa perspectiva de proceder a uma investigação articulada entre texto político e sujeitos da ação, de forma dinâmica e harmônica. Cabe destacar, no entanto, algumas críticas que têm sido feitas a essa abordagem analítica sobre políticas.

Nos estudos realizados por Lopes (2006, 2011) e Mainardes (2006, 2007, 2009), autores expoentes nacionais ligados ao tema do ciclo de políticas, constatamos as seguintes críticas à abordagem desse ciclo: a) Não se engaja em uma teorização sobre a noção de Estado; b) Falta comprometimento com perceptivas neomarxistas e feministas; c) O ciclo de políticas não evidenciou efeitos políticos sobre gênero e raça.

Percebamos que ao evidenciar a possibilidade dos ciclos e assumir que os mesmos não têm hierarquia uns sobre outros, a abordagem do ciclo de políticas toma o Estado como responsável pelos documentos legais que regulam o discurso político, produção que, por sua vez, é influenciada por dinâmicas sociais mais amplas e, por isso, prescinde de maior teorização sobre o Estado, o que poderia suscitar, a este, maior grau de importância na elaboração da política e, dessa forma, descaracterizar o ciclo.

A perspectiva do ciclo de políticas não nega as bases marxistas, por considerar os contextos como campos de disputa e resistência, e estabelece a possibilidade de mudança por meio da superação das desigualdades sociais. Em contrapartida, nenhuma teoria ou método consegue dar conta de toda a complexibilidade dos arranjos sociais. Acreditamos que o debate sobre efeitos políticos que causam desigualdades sociais, juntamente com possíveis estratégias de superação dessas desigualdades, possa ser a porta de entrada para discussões de raça e gênero.

A abordagem sobre o ciclo de políticas propicia uma visão ampla da política em estudo, assim como articula essa visão ampliada com aspectos locais e mais específicos nos quais sua prática acontece. Compreender as dinâmicas formas assumidas pela política, no interior de cada contexto proposto por Ball, ao mesmo tempo em que se percebem relações que movimentam a política de um contexto para outro, possibilita o processo de investigação de uma política pública educacional. Contudo, no momento em que analisamos, minuciosa e pontualmente, essa política, que, em nossa pesquisa, visa aos significados atribuídos por sujeitos e interpretados a partir de textos, foi necessário que complementássemos a abordagem dos ciclos, articulando-a

a teorias que possibilitaram uma análise do discurso. Essa necessidade de complementação da abordagem de ciclos contínuos de políticas foi apontada por Lopes e Oliveira (2011, p. 26-27):

O modelo analítico proposto por Ball, mesmo que se tome a concepção de estratégia ou ação política, ainda apresenta lacunas. Faltam em Ball, categorias que possam dar conta dos processos articulatórios que acompanham a definição das políticas ao longo do ciclo contínuo [...] a compreensão de como sujeitos atuam na produção de políticas em diferentes contextos de produção, de como os textos e discursos que são produzidos por esses sujeitos adquirem significado, de como determinados sentidos se hegemonomizam e que processos de articulação tal hegemonomização depende de outros aportes teórico-metodológicos.

Essas lacunas, conforme consideradas por esses autores, não se configuram em problema que possa inviabilizar a utilização desse modelo analítico; o próprio Ball (2009) definiu o ciclo de política como um método de investigação e não de explicação da política. Desse modo, cabe a cada pesquisador que pretenda utilizá-la fazer as interlocuções teóricas necessárias a seus objetivos e necessidades. Uma possibilidade de articulação teórico-metodológica foi apresentada por Ball (1992, 1994) e utilizada por Mainardes (2007), e diz respeito às teorias de Bernstein (1996, 2003), em particular à teoria do dispositivo pedagógico. Bernstein foi o antecessor de Ball na Cátedra *Karl Mannheim Professor of Sociology of Education*, na Universidade de Londres; seus estudos ajudaram na construção dos ciclos de políticas de Ball.

Mainardes (2007) articulou o método do ciclo de políticas ao conceito de Recontextualização, de Bernstein (1996, 2003), ao investigar a política pública que instaurou no Brasil a chamada “escola em ciclos”, cuja intenção era a não reprovação. Essa política foi implantada por meio do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo, em 1984. Essa articulação chamou nossa atenção por apontar uma possibilidade, ao nosso trabalho, de mostrar diferentes significados sobre o ensino médio integrado à formação profissional. Além disso, Mainardes trabalhou com textos cujos discursos sofreram um processo de recontextualização de significados, o que vem ao encontro dos objetivos de nosso estudo.

O conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein (1996, 2003) é um processo que faz parte de seu modelo teórico de descrição e análise de relações escolares, no qual construiu diversos conceitos para investigar formas de controle social aos discursos pedagógicos, a que chamou de teoria do dispositivo pedagógico,

originalmente elaborada como um modelo para analisar os processos pelos quais uma disciplina específica (ou uma área específica de saber) é convertida ou pedagogizada para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas. (MAINARDES, 2007, p.40).

Esse dispositivo fornece um conjunto de princípios que regem o funcionamento do discurso pedagógico, a partir da análise de três campos: 1) campo da produção do conhecimento no qual ocorre a construção de novos conhecimentos - a ciência Matemática é um exemplo; 2) campo da recontextualização, em que o conhecimento construído é remodelado, selecionado e transformado em discursos e propostas pedagógicas - os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio são um exemplo; 3) campo da reprodução, no qual propostas e recomendações, construídas no campo de recontextualização, são transfiguradas em práticas escolares, em ação didática do professor - o uso de softwares para ensinar geometria plana pode ser um exemplo. Esses campos relacionam-se por meio de três regras hierarquicamente vinculadas. Sobre elas trazemos, a seguir, rápida abordagem.

Regras distributivas – regulam as relações de poder entre grupos sociais, as formas de consciência e de prática, delimitando quem tem acesso ao conhecimento, a qual conhecimento e em quais condições; “distribuem as formas de consciência mediante a distribuição de diferentes formas de conhecimento” (BERNSTEIN, 1996, p. 58) e constituem o que esse autor chama de contexto primário, no qual existe o conhecimento impensável – controlado por aqueles autorizados a construir novos discursos - e o conhecimento pensável – monitorado por aqueles que reproduzem e distribuem o discurso construído. Segundo Mainardes (2009, p. 12), “o dispositivo pedagógico não cria essa diferenciação entre pensável e impensável, apenas reproduz e tenta regular”. Bernstein (1996) e sua teoria crítica afirmavam que a distribuição de determinado conhecimento para determinada classe social impunha-lhe uma forma de pensar e agir, uma “consciência”.

Regras recontextualizadoras – orientam a constituição do discurso pedagógico específico, modificando o conhecimento selecionado no contexto primário; “seletivamente, apropria, recoloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259), por meio do Campo Recontextualizador Oficial (CRO) e do Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP). O primeiro diz respeito ao discurso oficial representativo das secretarias, departamentos, agências e comunidades epistêmicas, que regulam e legitimam o discurso pedagógico dominado por órgãos estatais. No segundo temos professores, universidades, pesquisadores, periódicos e outros, responsáveis pela transição do conhecimento construído no campo da produção para o campo da reprodução. Esse processo está sempre em movimento e, como tal, é submetido a desvios, obstáculos e pode acontecer de forma imbricada, descontínua. As fronteiras desses campos, muitas vezes, não estão bem demarcadas.

Regras de avaliação - regulam as práticas didático-pedagógicas, os tempos e espaços escolares, e os níveis educacionais a serem atingidos; são regras que, segundo Bernstein (1996), atuam no contexto secundário do campo da reprodução educacional e regulam a transformação do texto recontextualizado em prática pedagógica, em ação didática a serem concretizadas nas salas de aula. Essas regras estão “preocupadas em reconhecer o que conta como aquisição válida do discurso instrucional – conteúdos curriculares e do discurso regulador –, conduta social, caráter e modos” (MAINARDES, 2007, p. 41). Desse modo, Bernstein reconhece que é a ação didática do professor, junto à ação pedagógica da escola que selecionam, como um filtro final, o que será aprendido e de que maneira pode acontecer a aprendizagem, dentro de suas limitações impostas pelas regras anteriores.

Procuramos, então, examinar e fazer uso do conceito de recontextualização presente no dispositivo pedagógico de Bernstein (1996), a fim de analisar a política pública educacional que instaura o ensino médio integrado à educação profissional como uma das modalidades de ensino ofertadas nos institutos federais, haja vista que

A noção de recontextualização do conhecimento e dos discursos no campo recontextualizador oficial e pedagógico contribui para se compreender como as políticas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com as arquiteturas nacionais [...] nesse processo as políticas são reinterpretadas e adaptadas ao contexto. Os objetivos e a retórica da política podem também sofrer mudanças nesse processo. (MAINARDES, 2007, p. 44).

Apesar da ênfase que Bernstein dá aos contextos globais de recontextualização da política, e do destaque dado por Ball ao contexto de influências internacionais nas decisões sobre políticas nacionais, esta pesquisa pretendeu resolver uma problemática advinda do contexto da prática no qual se prendem as análises. Nesse caso, justamente pela importância que se desprende sobre o contexto da prática, percebemos a necessidade de compreender a noção de discurso.

Nosso tema de pesquisa diz respeito a significados atribuídos ao ensino médio integrado à educação profissional, por professores e estudantes que, em seu contexto prático, vivenciam essa modalidade de ensino no *campus* IFMS de Aquidauana. As regras do dispositivo pedagógico oferecem referencial para que analisemos o discurso político e suas influências por meio do campo de recontextualização oficial. Também contribuem as análises do campo de recontextualização pedagógica, tendo em vista que analisam a passagem da política entre os contextos de produção do texto político e o contexto da prática. No entanto, sentimos falta de

um referencial que dê suporte às falas¹⁰ dos sujeitos que atuam nesse contexto da prática, de modo que se torne possível perceber, nos pormenores dessas falas, as relações de poder que nelas estão presentes e seus possíveis significados.

Nas leituras realizadas sobre as teorias de Bernstein (1996) não encontramos uma conceituação sobre discurso; ao fazer referência, por exemplo, ao “discurso pedagógico”, o autor se distancia do entendimento de simples realização linguística. Segundo Mainardes (2009, p.16), o discurso é tomado por Bernstein como “uma categoria na qual os sujeitos e objetos se constituem e essa constituição de sujeitos e objetos está articulada a relações de poder e controle”. Ball (1994), na obra *Education Reform: a critical and post-structural approach*, apresenta o conceito foucaultiano de discurso como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...] discursos não são sobre objetos, eles não identificam objetos, eles constituem o próprio objeto” (FOUCAULT, 1977 apud BALL, 1994, p.21). Nessa mesma obra, o autor apresenta uma distinção entre a concepção de política como texto e política como discurso, que são conceitos complementares na análise dos ciclos da política.

A análise da política como texto impõe, ao pesquisador, uma percepção de que o texto físico, que declara a política no contexto de sua produção e no contexto da prática, é um texto com historicidade, elaborado em determinado momento histórico, para atender demandas multifacetadas, com múltiplos interesses envolvidos, elaborado para ser lido por sujeitos também históricos, providos de suas experiências, necessidades e angústias. A política como texto envolve

representações que são codificadas de forma complexa, por meio de lutas, compromissos, interpretações públicas autoritárias e reinterpretções, e decodificadas de forma também complexas, via interpretações e significados dos atores em relação a sua própria história, experiência, competência, recursos e contexto. (BALL, 1994, p.16).

O autor ainda chama atenção para o fato de o(s) autor(es) do texto político não ter(em) absoluto controle sobre as significações que o texto receberá no contexto da prática, mesmo que a escrita procure mecanismos de controle. Isso não significa que o texto possa ser interpretado de qualquer forma, pois “apenas certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, apenas algumas vozes são ouvidas em qualquer ponto do tempo”. (BALL, 1994, p.17).

Essas vozes ouvidas, que podem ser ditas e interpretadas, fazem parte da análise mais ampla de compreensão do texto político imerso em um discurso mais global, sempre

¹⁰ Materialidade específica do enunciado (FOUCAULT, 2000).

obedecendo aos regimes de verdade socialmente impostos. A sociedade possui seu próprio regime de verdade que escolhe determinados discursos como verdadeiros; essas escolhas não estão isentas de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais.

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade. (FOUCAULT, 2000, p.8-9).

É nesse sentido que Ball discute a importância de análise da política como discurso, para compreender a forma como um conjunto de políticas se relaciona de maneira mais ampla, exercendo poder umas sobre as outras. Investigar a política como discurso perpassa, a nosso entender, mais uma vez, a análise do discurso, visto como “o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade [...] incorporam o significado e o uso de proposições e palavras” (BALL, 1994, p.17).

Assim, a análise do discurso proposto por Foucault (1987) contribuiu para nossa investigação dos textos políticos e dos depoimentos de professores e estudantes que atuam no ensino médio integrado à educação profissional.

Na obra ‘A Arqueologia do Saber’, Foucault (1987) evidencia seu método de investigação. Buscamos, ali, compreender o significado de discurso nesta perspectiva investigativa. O autor, entretanto, traz algumas ideias sobre o que não considera discurso. Vejamos.

[...] gostaria de mostrar que o discurso, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras[...] não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1987, p. 55-56).

A investigação deve voltar-se para esse “mais”, a partir da análise do conjunto de regras da “prática discursiva”. O discurso não é a fala, a escrita, o texto, mas toda a prática que envolve esses elementos e que em uma estreita relação acaba também por defini-los como são. A unidade básica do discurso é o enunciado, que é “sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (idem, p. 32).

Enunciado é uma “função de existência [...] que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que essas unidades apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 1987, p. 99). Para uma análise do discurso faz-se necessário, então, compreender essa função enunciativa a partir de sua descrição, “em seu exercício, em suas condições, nas regras que a controlam e no campo em que se realiza” (idem, p. 99), pois, na compreensão do autor, o discurso é “o conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva”, tendo “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (idem, p. 135).

Assim, a análise do discurso é, sobremaneira, a análise dos enunciados, ou melhor, a função enunciativa na qual se situam as “coisas ditas”, interrogando “por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente.” (FISCHER, 2001, p. 205). Para essa autora,

Não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa “função” caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais (Idem, p. 201-202)¹¹.

Vejamos um exemplo, no contexto de nossas análises, de como esses quatro elementos básicos mencionados pela autora se fazem representados, associados ao seguinte enunciado: “Brasil com emprego, mas sem mão-de-obra qualificada”¹².

O referente - destacamos, como princípio de diferenciação, a necessidade de formação profissional.

O sujeito – muitos sujeitos, não apenas estudantes do ensino médio integrado no IFMS, *campus* Aquidauana, vivem neste momento histórico e temporal.

O campo associado – o campo educacional, em especial a formação integrada do sujeito, que pode ser associado, também, ao discurso do desemprego, discurso sobre a expansão da indústria, discurso sobre o desenvolvimento nacional e outros.

A materialidade específica – o fato de esse enunciado ter influenciado a criação-recriação-reestruturação-remodelagem de uma política pública que instaura os IFs nos quais o ensino integrado à educação profissional é uma modalidade de ensino.

¹¹ Resumo das ideias apresentadas em Foucault (2000, p. 133).

¹² <http://opiniaoenoticia.com.br/sem-categoria/brasil-com-emprego-mas-sem-mao-de-obra-qualificada/>

De acordo com Fischer (2001, p. 202), “descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar, o que permitirá situar um emaranhado de enunciados”.

Esse “emaranhado de enunciados” constitui o que Foucault chamou de “formação discursiva” na qual os enunciados estão relacionados entre si, não pela linguagem, ou pela lógica, ou ainda por uma transcendência fenomenológica, mas sim por estarem-formarem um sistema de referências que “define o regime geral ao qual obedecem os diferentes modos de enunciação”. (FOUCAULT, 2000, p.134). A formação discursiva pode ser representada como um

feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (Idem, p. 82)

Essa prática discursiva diz respeito a

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (Idem, p.136)

Ao investigar o enunciado do ensino médio integrado à educação profissional buscamos tecer a rede dos “ditos” a respeito dessa modalidade de ensino, buscamos apreender os muitos outros enunciados que o cruzam e o interditam. Não nos interessa proferir explicações lógicas de causa e efeito entre os enunciados, mas sim as múltiplas relações existentes entre eles.

Buscamos, também, compreender e encontrar possíveis respostas para os seguintes questionamentos: por que esse enunciado se fortalece e se estabelece como política pública? Quais os discursos que influenciaram e influenciam o ensino médio integrado enquanto política pública? Quais foram as rupturas desse enunciado ao longo de um período histórico? Por que esse tipo de formação e não outra? Assim, por meio da análise de múltiplos enunciados que atravessam o ensino médio integrado, conseguimos evidenciar os múltiplos significados atribuídos a essa modalidade de ensino, em especial no contexto da prática desse ensino no *campus* Aquidauana do IFMS.

A literatura sobre os trabalhos de Michel Foucault é ampla, seus conceitos e métodos são densos e atuam de forma articulada, suas teorizações formam um ferramental com múltiplas possibilidades de aplicação. Assim, buscamos utilizar, de forma pontual, parte de sua análise discursiva, articulada ao método do ciclo de políticas.

Dito isso, é pertinente que explicitemos os princípios e regras da análise do discurso em Foucault. São quatro.

Princípio de inversão – assume o dito negando suas verdades, inverte-se o significado proposto “é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (FOUCAULT, 2000, p. 49). Essa rarefação diz respeito a tornar menos densas as condições e exigências sobre o que é dito, sobre a imposição do discurso a certas regras.

Princípio da descontinuidade – o discurso não acontece de forma linear, contínua e progressiva, “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam, por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (Idem, p. 50).

Princípio de especificidade – não toma os discursos autorizados como verdades absolutas, tampouco os ditos como sua vontade de verdade, “deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhe impomos [...] e é nessa prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade” (Idem, p. 50).

Princípio da exterioridade – assentar fronteiras para o discurso, tanto de suas verdades internas quanto a rede de significantes à qual pode se relacionar, “a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa sua fronteira”. (Idem, p. 51).

Esses princípios de análise do discurso instruíram a base de compreensão e análise das falas dos participantes da pesquisa e suas interlocuções com documentos que dizem sobre o ensino médio integrado à educação profissional.

Qualquer teoria, ao ser utilizada em outro tempo/espaço, sobre outras relações e problematizações, deve ser adaptada para responder a condições claramente novas. Essas adaptações e interpretações teóricas apareceram em nossas análises, assim como a forma como utilizamos os conceitos vistos até aqui.

Quanto à abordagem do ciclo de políticas, neste estudo, existem temporalidades inicialmente distintas, para a análise de cada contexto. Documentos e Leis que tratam do ensino médio integrado são exatamente datados, e podemos impor o período da atual LDB (1996) até as novas DCN (2013), no entanto esses mesmos textos políticos foram influenciados por fatores histórico-sociais que os antecederam, o que não significa que faremos uma arqueologia sobre essa política. Do mesmo modo, o contexto da prática analisada refere-se a tempos mais atuais, em particular os anos de 2011 a 2015, vivenciados no lócus da pesquisa.

2.2 LEI QUE CRIA OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Buscamos, nesta seção, apresentar a Lei 11.892/2008, que reestrutura a Rede Federal de Educação Profissional, criando os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, bem como os Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004, que apresentam posições ora próximas, ora distintas quanto à significação atribuída, pelo texto legal, à formação integrada. Esses documentos constituem importante material para nossa investigação; são tomados como texto político e foram analisados no contexto de produção da política e no contexto de influência, cuja descrição é apresentada no terceiro capítulo deste estudo.

Nosso objeto de investigação - significados do ensino médio integrado a educação profissional no IFMS *campus* Aquidauana - adveio da prática profissional de docência em cursos de nível médio integrado à formação profissional, que é a modalidade de ensino ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Na última década, essa Rede Federal passou por um processo de reestruturação e expansão, sendo hoje composta por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica, 24 Escolas Técnicas filiadas a Universidades Federais, uma Universidade Tecnológica (UTFPR) e o Colégio Pedro II. De acordo com dados retirados do *site* do Ministério da Educação, atualmente o Brasil tem 622 *campi* que mantêm a educação profissional e tecnológica, com aproximadamente 778 mil estudantes matriculados e investimentos em torno de 6,7 bilhões de reais, entre 2005 e 2013.

Figura 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Por entender que nosso objeto de investigação está envolvido no movimento que estabelece os institutos como política pública educacional, e, por decorrência, prescreve a modalidade de ensino médio integrado e formação profissional, passamos a compreender nossa

pesquisa como uma investigação dessa política, cujos princípios norteadores foram legalmente instituídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

No Art. 1º, §2º, a LDB de 96 preconiza que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Mais adiante, o Art. 2º estipula, como princípios e fins da Educação Nacional, a qualificação do educando para o trabalho; o Art. 40, referente ao Capítulo III, que trata da Educação Profissional, determina que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. (BRASIL, 1996).

Essa legislação assume o debate sobre a “articulação” entre o ensino regular e a educação profissional, a qual deve ocorrer em “instituições especializadas”, na figura dos até então Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs.

Em 1997, o Decreto nº 2208 de 17 de abril, reformulou a educação profissional, em especial modificou o Art. 40 da LDB/96, ao determinar, em seu Art. 2º, que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada, **podendo ser realizada em escolas do ensino regular**, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1997, grifo nosso), ou seja, reafirmou a articulação já citada e possibilitou que a formação articulada acontecesse nas escolas regulares, ao mesmo tempo em que a Portaria nº 646 de 1997 determinou que os CEFETs deveriam priorizar o crescimento de matrícula no ensino profissional, deixando a formação acadêmica para as escolas regulares.

Segundo Oliveira e Carneiro (2013), esse decreto determinou a extinção da integração entre educação geral e profissional; a priorização das necessidades do mercado; o afastamento do Estado no custeio da educação; o fim da equivalência entre educação profissional e ensino médio.

Começamos a perceber o processo confuso, caótico, complexo, instável, por vezes contraditório que constitui a criação e implantação das políticas públicas (BALL, 2009). Parece-nos que o Estado se contradiz em relação à sua gestão da relação Educação e Trabalho, contradição que fica mais evidente a partir de 2003, com a nova gestão Nacional na qual foi criado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica para o debate desse tema com a sociedade civil. O doutor em sociologia, Moisés Domingos Sobrinho, discorre sobre as diferenças ideológicas da relação Educação e Trabalho desse período:

Enquanto no governo do líder tucano FHC a educação profissional e tecnológica foi encarada como mero fator econômico, por conseguinte, subjugada às necessidades do mercado e do mundo dos negócios, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, essa modalidade da educação vem sendo considerada fator estratégico não só para o desenvolvimento nacional,

mas também para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros. (SOBRINHO, 2012, p. 4).

Em 2004, foi criado o Decreto nº 5154, de 23 de julho, que regulamenta o Ensino Profissional e, em verdade, revoga o Decreto nº 2208/97, renunciando uma tentativa legal de volta à integração do ensino regular e profissional por meio da instituição, novamente, da equivalência entre esses ensinos e do estabelecimento da forma “integrada” de estudo. Nessa forma de ensino, o estudante tem a possibilidade de cursar, simultaneamente, na mesma instituição de ensino, a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, bem como outras formas de integração, concomitante e subsequentemente, restaurando, para os CEFETs, a missão de serem as “instituições especializadas” em realizar essa articulação.

A partir de 2007, o Estado reorganizou a Rede Federal de Educação Tecnológica por meio do Decreto nº 6095, de 24 de abril, o qual estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, a fim de constituírem os atuais Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET). No Art. 3º, o documento estipula que esse processo de integração teria início com a agregação voluntária de CEFET, Escola Técnicas Federais – EFT, Escolas Agrícolas Federais – EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado. Esse documento preconiza, entre outros, o objetivo dos IFET de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular”, numa possível tentativa de enfrentar o dualismo entre a formação geral e a educação profissional dos estudantes brasileiros.

Essa ação é complementada com a Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e cria os IFETs. Em seu Art. 2º, o documento caracteriza os IFETs como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Todas essas características baseiam-se na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, com as suas práticas pedagógicas, denominação singular, haja vista não ser comum, em nosso sistema educacional, uma única instituição atuar em mais de um nível de ensino.

Nessa mesma Lei, encontramos, no Art. 6º, as finalidades e características dos Institutos Federais, quais sejam:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

Os Institutos Federais possuem natureza jurídica de autarquia; são detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar; são equiparados às Universidades Federais, podendo exercer o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, com autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.

O Art. 7º dessa Lei apresenta os objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

O Art. 8º diz respeito ao desenvolvimento da ação acadêmica; o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e o mínimo de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica.

Os decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004 foram analisados como contexto de influência para elaboração da Lei nº 11.892/2008, de onde trouxemos os artigos mais relevantes para esta investigação, sendo analisada de forma minuciosa como contexto de produção da política. Esses documentos constituem o que Ball (1994) considera política como texto, os quais acabam por ajudar a formar a política como discurso e fazem parte do que Bernstein (1996) chamou de Contexto Recontextualizador Oficial, no campo da Recontextualização e Reprodução.

A Lei 11.892/2008 criou o IFMS; dois anos depois, em 2011, foram iniciadas as atividades letivas nas cidades de Campo Grande, Aquidauana, Coxim, Ponta Porã, Corumbá, Nova Andradina e Três Lagoas; em 2015 foram instaurados os *campi* das cidades de Dourados, Jardim e Naviraí, totalizando dez *campi*, em Mato Grosso do Sul.

Esses documentos oficiais fazem parte de nosso material de pesquisa, os quais foram analisados a partir dos referenciais teórico-metodológicos e cujas análises estão descritas no terceiro capítulo deste trabalho.

2.3 CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFMS *CAMPUS* AQUIDAUANA.

Nesta seção descrevemos a concepção formada a respeito de currículo, ao mesmo tempo em que procuramos situar o contexto local no qual se insere o *campus* Aquidauana e suas práticas curriculares, sobre as quais repousam nosso tema de pesquisa - o ensino médio integrado à educação profissional -, tomado, no texto político, como uma modalidade prevista para esse nível de ensino. Esse fato acarreta uma reflexão sobre a política curricular estabelecida pelo Ministério da Educação a ser executada e desenvolvida no IFMS, em particular no *campus* Aquidauana.

A proposição de falar sobre o currículo de matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS), *campus* Aquidauana, configura-se como exercícios de análise sobre o ensino de Matemática. A ação didática do ensino dessa disciplina é atravessada por uma situação de recontextualização no campo da produção do conhecimento,

em que a Ciência Matemática é transformada e reconfigurada, para que seus objetos possam fazer parte do campo da reprodução social (BERNSTEIN, 1996) partilhados em sala de aula.

A disciplina matemática e seus objetos de ensino estão imersos em uma arena política mais geral, que é o ensino médio brasileiro e os debates sobre o mesmo, empreendidos nas últimas décadas, tais como: sua democratização com acesso universal para todos os concluintes do ensino fundamental (KUENZER, 2000, 2010); sua identidade para além da dualidade entre o acesso ao ensino superior e a preparação para o trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010; LIMA, CABRAL e GASPARINO, 2009; SANTOS, DIÓGENES e REIS, 2012; LOPES, 2011); seus altos índices de reprovação e evasão (PIRES, 2013; UNESCO, 2011).

Em meio a todos esses discursos¹³, o currículo de matemática, aqui problematizado, é tomado na prática de uma política mais específica, que diz respeito ao ensino médio integrado à educação profissional, parte substancial da política pública educacional que estabeleceu essa modalidade de ensino, com o Decreto nº 5.154/2004, e criou instituições públicas nas quais essa modalidade deve ocorrer por força da Lei nº 11.892/2008.

2.3.1 Perspectivas sobre currículo

Falar sobre o currículo de matemática na modalidade de ensino médio integrado à educação profissional, que se evidencia nas aulas de Matemática, no IFMS *campus* Aquidauana, é um exemplo das complexas relações advindas das práticas sociais, econômicas, políticas e culturais com as quais as teorias do currículo vêm se confrontando e, ao mesmo tempo, constituindo-se.

As teorias do currículo estão empenhadas em responder perguntas concernentes ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade. O currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade. Segundo as respostas que apresentamos a essas questões, as teorias têm sido classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. (MOREIRA e TADEU, 2011, p.7).

O currículo, na perspectiva tradicional, assume o método científico como produtor das verdades humanas, que são tratadas como conhecimento construído pela humanidade, o qual deve ser repassado às novas gerações, como se esse processo fosse desprovido de relações de poder, dotado de uma natural neutralidade e imparcialidade na escolha do que se deve saber e

¹³ “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...] discursos não são sobre objetos, eles não identificam objetos, eles constituem o próprio objeto” (FOUCAULT, 1977, p. 49, In: BALL, 1994, p.21)

de quem pode ou não saber. Se tomarmos a escola como campo da reprodução - segundo Bernstein (1996) - no qual as orientações curriculares contidas em manuais, livros didáticos e outros são transformadas e reproduzidas nas práticas em sala de aula, então, serão encontradas, no planejamento do professor, questões que remetem ao caráter tradicional do currículo. (SILVA, 2011b).

O Plano de Ensino semestral do IFMS exemplifica essas questões; nesse documento, que é preenchido pelos docentes e entregue à Direção de Ensino, constam oito tópicos, quais sejam: 1) Identificação – em que consta carga horária da disciplina, curso vinculado, turma e o nome da unidade curricular (disciplina); 2) Ementa - em que aparece a lista de conteúdos que serão trabalhados no semestre, lista que não pode ser alterada, pois é a mesma que consta no projeto de curso; 3) Objetivos Gerais da unidade Curricular - esses objetivos não constam no projeto de curso e em nenhum documento oficial no âmbito do IFMS; conjecturamos que sejam os objetivos gerais do ensino da matemática de nível médio, dispostos nos PCNEM; 4) Objetivos Específicos da Unidade Curricular - também não constam no projeto de curso e documentos do IFMS, referem-se aos objetivos de cada conteúdo trabalhado; 5) Avaliação da Aprendizagem - diz respeito a como será desenvolvido o processo de avaliação, com previsão de datas para provas escritas, seminários e outras atividades avaliativas a critério do professor; 6) Recuperação da Aprendizagem - refere-se à previsão, por parte do professor, de estratégias a serem desenvolvidas com os estudantes que correrem o risco de reprovação; 7) Referências - lista de livros que serão utilizados no semestre e 8) Detalhamento da Proposta de Trabalho - é uma tabela com as datas das aulas, os conteúdos que serão trabalhados em cada aula e a metodologia a ser utilizada. Evidenciam-se, nesse modelo de planejamento, o protagonismo do conteúdo a ser ensinado, os objetivos específicos desse conteúdo e a forma como ele será avaliado.

São as Teorias Críticas do currículo que começam a interrogar o próprio conteúdo a ser ensinado, suas origens fixadas sobre verdades universais, sua seleção, as relações de poder que estabelecem a quem cabe selecionar esse ou aquele conteúdo que deve ser trabalhado na escola, quais as suas relações com determinados grupos sociais e os efeitos do ensino para as camadas mais numerosas da sociedade. Para Apple (2011, p.71),

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concepções culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

As Teorias Críticas questionam e problematizam o caráter imparcial e neutro dos conhecimentos selecionados para o ensino, assim como as formas de ensinar e avaliar. Elas “procuram questionar o conhecimento oficial ensinado, mostrando que o mesmo servia para reproduzir os saberes que contribuía para a manutenção das classes sociais existentes, legitimando algumas, em detrimento de outras” (SILVA, 2013, p. 209). São expoentes desse repensar sobre o currículo estudiosos como Michael Apple, Pierre Bourdieu e Paulo Freire, para os quais o “poder” de selecionar determinados conhecimentos, exercido por determinada classe social, faz da escola um instrumento-tecnológico de reprodução das desigualdades sociais. Alguns questionamentos dessa perspectiva curricular são registrados por Silva (2011b, p. 47):

Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outro? E para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: trata-se do conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?

As relações de poder que regem um currículo fazem dele um mecanismo de controle social que atende aos interesses de determinados grupos, os quais “incorporam compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuem para a desigualdade” (APPLE, 2006, p.103).

As Teorias Pós-Críticas¹⁴ do currículo evidenciaram a questão do sujeito em meio à discussão curricular, ou seja, “identidade, subjetividade e significado são três palavras-chaves” (SILVA, 2013) dessa perceptiva. A diluição da noção de controle e poder, vistos como processos multifacetados, a queda de fronteiras fortemente demarcadas entre as classes e o esfacelamento das grandes narrativas trouxeram a percepção de que o currículo forma pessoas assim como é formado por elas, suas práticas, suas experiências, suas formas de vida, seus grupos sociais, enfim, o currículo pode construir identidades ao mesmo tempo em que sua própria identidade é construída. Concordamos com Silva (2011b, p. 147), quando afirma que

torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos[...]estáticos como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição.

No cenário desta pesquisa, buscamos a aproximação das perspectivas Pós-Críticas do currículo, ao tomar como central a questão da significação que construímos sobre o ensino de

¹⁴ Neste trabalho, optamos por utilizar a expressão “teorias pós-críticas do currículo”, assim como fez Tomaz Tadeu da Silva. No entanto, atualmente utiliza-se com mais frequência a expressão “teorizações contemporâneas do currículo”.

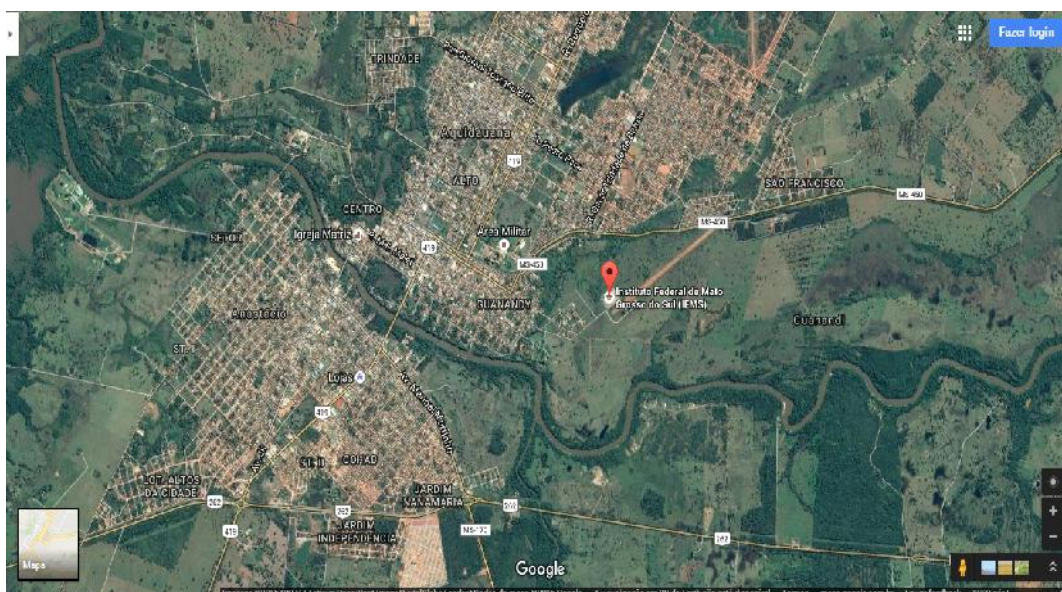
Matemática em cursos técnicos profissionais integrados ao ensino médio, a partir da análise da política como texto e como discurso que expressam relações de poder, identidade e subjetividade. Assim, o currículo se constrói na ação e relação de vários discursos sociais, políticos, econômicos e culturais; constitui-se, portanto, em uma prática discursiva (FOUCAULT, 1987). É essa, também, a concepção de Lopes e Macedo (2011, p. 41), que afirmam:

o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria.

A pesquisa que explicitamos aqui ocupa-se com essa “prática de significação”, com a “produção de sentidos” e os discursos que atravessam o ensino de Matemática no IFMS *campus* Aquidauana, lugar que passamos a descrever.

2.3.2 A localização do *campus* - a cidade de Aquidauana

Figura 2 - Imagem de satélite das cidades de Aquidauana e Anastácio



Fonte: google/maps¹⁵

A cidade de Aquidauana é o sexto maior centro urbano do estado de Mato Grosso do Sul, considerada, hoje, uma cidade mediana, segundo o IBGE. Foi fundada em 15 de agosto de

¹⁵ [https://www.google.com/maps/place/Instituto+Federal+de+Mato+Grosso+do+Sul+\(IFMS\)/@-20.4740361,-55.7731318,2875m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x0:0xca6dd532c488ca4a!8m2!3d-20.481337!4d-55.77281?hl=pt-BR](https://www.google.com/maps/place/Instituto+Federal+de+Mato+Grosso+do+Sul+(IFMS)/@-20.4740361,-55.7731318,2875m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x0:0xca6dd532c488ca4a!8m2!3d-20.481337!4d-55.77281?hl=pt-BR)

1892, na margem esquerda de um rio estreito, fino, característica descrita na língua indígena por Aquidauana. O município está localizado a aproximadamente 130 km da Capital do estado, Campo Grande, tem parte de seu território no Pantanal, sendo, por isso, considerada o “Portal do Pantanal” sul-mato-grossense.

Sua fundação foi motivada pela exploração pecuarista e passou por momento de desenvolvimento acelerado; com a construção da ferrovia, chegou a tornar-se a cidade mais desenvolvida do sul do antigo Mato Grosso. Porém, em 1917, com a transferência das oficinas de trens para Três Lagoas, a cidade declinou, como centro ferroviário.

De acordo com o último censo, Aquidauana tem uma população de 45.614 mil habitantes (ou 1,86% do total estadual), densidade demográfica de 2,69 hab/km² e IDHM de 0,688, acima da média nacional. Entre seus moradores existem descendentes de espanhóis, paraguaios, bolivianos, paulistas, portugueses, sírio-libaneses, além de reservas de Índios Terenas e índios ativos.

Atualmente, atividades relacionadas à agropecuária, serviços e indústria dominam a base econômica da cidade, com destaque para pecuária de corte, em uma área de 949.694ha de pastagem natural, com 810.790 cabeças de bovinos e a lavoura temporária de 9.492 há, com predomínio do cultivo de milho, mandioca e olerícolas¹⁶, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. De acordo com registros da Prefeitura Municipal, os principais ramos da economia são: indústria extrativa, frigorífico de bovinos, beneficiamento e fábrica de laticínios, siderúrgica, madeireira, mecânica, fábrica de massas e biscoitos, Usina de Compostagem de Resíduos Sólidos. A Associação Comercial Empresarial de Aquidauana (ACEA) conta com 172 estabelecimentos filiados e tem como atrativo turístico a pesca, o ecoturismo, turismo rural e turismo histórico, com opções de hotéis, pousadas e equipamentos de lazer rural.

Em 1974 foi inaugurado, na cidade, o Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA)¹⁷, com os objetivos de treinar mão-de-obra qualificada em agropecuária e de formar técnicos de nível médio na área de agricultura, pecuária, agropecuária e outras. O regime de estudo era de internato e o centro era mantido e administrado pelo governo de MS. O CERA foi, por muito tempo, na região, referência no ensino técnico agropecuário de nível médio; contudo, na década de 1990, perdeu prestígio e investimento, vindo a ser extinto em 2000, ano

¹⁶ Legume, olerácea ou vagem é o nome comum para o fruto das leguminosas e que, fecundando dentro de um carpelo, caracteristicamente, se abre em duas fendas. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Olerícolas>

¹⁷ Tese sobre o Centro de Educação Rural de Aquidauana – 2009, autoria de Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

em que suas funções e pessoal foram redistribuídos para o quadro permanente da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), bem como seu patrimônio. Foi criado, então, o Centro de Educação Profissional de Aquidauana (CEPA), o qual oferece curso técnico de nível médio em agropecuária, no regime subsequente, para alunos que já tenham concluído o ensino médio ou, concomitantemente, para estantes matriculados no ensino médio em outra instituição escolar.

Aquidauana possui, segundo censo escolar (2015)¹⁸, 13 escolas com nível médio: quatro particulares, oito estaduais e o Instituto Federal, com 1.905 alunos matriculados nesse nível de ensino, 1.462 nas escolas estaduais e 280 no Instituto. Em relação ao ensino superior, a cidade abriga *campi* da UFMS, UEMS e IFMS, e ainda polos EAD da Anhanguera, UNOPAR, UNINTER, FATEC e Estácio – UNISEB. Essa diversidade de instituições e cursos superiores caracteriza Aquidauana como polo universitário, conforme evidencia Ziliani (2009, 31):

Desde os anos de 1990, em função dos empreendimentos no campo da educação superior, sua configuração vem se modificando. Em decorrência disso, os envolvidos com a educação a ela tem se referido como “cidade da educação”, tentando imprimirlhe uma nova identidade.

Essa característica da cidade, bem como sua posição geográfica, faz com que diversos estudantes venham de outras cidades como Anastácio, Miranda, Bodoquena e Dois Irmãos do Buriti estudar em Aquidauana, fato que vivenciamos no *campus* do IFMS, com o diferencial de que temos estudantes do ensino médio que residem nessas cidades e utilizam transporte escolar, salvo casos de estudantes residentes em Anastácio, que é vizinha, separada apenas pelo rio Aquidauana. A presença de um *campus* do IFMS em Aquidauana se justificou, em parte, por essa característica da cidade e por esta poder atender a toda a região.

Em 2007, a Prefeitura de Aquidauana participou da chamada Pública MEC/SETEC Nº 001/2007 e apresentou a proposta de implantação do *campus* do IFMS na cidade por meio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. O formulário enviado ao MEC continha as características socioeconômicas de Aquidauana e das cidades fronteiriças, as indicações de contrapartidas do município, como terreno para construção do *campus*, maquinários, materiais dos mais diversos, inclusive lotes de terras, e uma recomendação, que destacamos a seguir:

Concomitante a contexto, os arranjos Produtivos Locais, têm foco transversal no setores do Reflorestamento, Agricultura, Pecuária e Turismo, portanto, sugerimos que a Unidade de Ensino da Rede Federal de Educação Tecnológica no município de

¹⁸ <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=500110&idtema=156&search=mato-grosso-do-sul|aquidauana|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>

Aquidauana adote programas de formação profissional e tecnológica dentro dessas áreas. (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007, p.11).

Essa sugestão que a prefeitura apontou para possíveis cursos técnicos ligados à agricultura, pecuária e turismo foi reforçada, em outra parte do formulário, em que reafirma que a base da economia da região é pecuária de corte, turismo rural e agricultura de subsistência, sendo que em Aquidauana as atividades predominantes são pecuária e comércio local. Vale lembrar que os cursos técnicos de nível médio integrado ofertados pelo *campus* Aquidauana da IFMS são de Informática e Edificações, o que pode sugerir uma possível falta de comunicação entre os órgãos municipais e federal.

No processo político de reordenação e expansão da Rede Federal de Ensino Tecnológico consta, entre seus fundamentos e objetivos, o fortalecimento e desenvolvimento dos arranjos locais e regionais, com “geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais [...] na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Lei 11.892, 2009, p.37-41). Esse movimento-processo resulta na escolha dos cursos a serem trabalhados nos *campi* e, desse modo, nas possibilidades, ou não, de articulação curricular entre esses cursos e os arranjos produtivos locais.

Em 2011, o então Deputado Federal Antônio Carlos Biffi, por meio do Requerimento de Informações Nº 001/2011, solicitou informações junto ao MEC a respeito de vários pontos administrativos da reitoria do IFMS, em especial sobre a localização dos *campi* de Campo Grande e Aquidauana, justificando que

a região das moreninhas e Aero Rancho concentra uma população de aproximadamente duzentas mil pessoas e a construção de um Instituto Federal nessa região seria estratégica. No entanto, a reitoria autorizou a construção no Bairro Santo Antônio, numa demonstração, talvez, de dificuldade no diálogo com os poderes constitutivos para obtenção da área para a edificação do *campus*. Em Aquidauana, a situação não é diferente. O *campus* poderia estrategicamente atender às cidades de Aquidauana e Anastácio [...] Todavia a escolha do local pela reitoria recaiu afastada, na região periférica da cidade de Aquidauana e distante do município vizinho, Anastácio. A localização configura dificuldade inicial para o acesso dos estudantes. (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 3).

Esses fatos apresentados podem indicar que algumas escolhas feitas pelo IFMS não consideraram, de forma adequada, as demandas socioeconômicas e arranjos locais e regionais, o que acabou por afetar as práticas curriculares dos *campi*, haja vista que dizem respeito a estruturas de determinados cursos que podem ou não se relacionar, de maneira mais ou menos efetiva, com as práticas locais e os perfis dos estudantes.

Ainda segundo dados da reitoria do IFMS, cada *campus* deveria atender, em média, 1.200 estudantes, quando da sua implantação. De acordo com o estabelecido na Lei

11.892/2008, 50% das matrículas nos institutos devem ser reservadas para o ensino médio integrado à educação profissional. Dessa forma, o *campus* Aquidauana deveria ter 600 estudantes nesse nível de ensino. Conforme os dados do censo escolar (INEP, 2015), o município de Aquidauana teve, nesse ano, 560 alunos matriculados no 1º ano do ensino médio, nas escolas regulares; o município vizinho de Anastácio teve 208 matrículas, o que representa um total de 768 matrículas no 1º ano do ensino médio, nos dois municípios, no ano de 2015. Para atingir o pressuposto legal de matrículas, o *campus* Aquidauana necessita receber, em média, anualmente, 200 ingressantes, no ensino médio integrado, para que em um ciclo contínuo de três anos alcance os 600 estudantes.

Assim, atingir esse quantitativo legal de matrículas no ensino médio integrado significa absorver 26% dos alunos matriculados nas escolas regulares das duas cidades, o que pode provocar o fechamento de turmas nessas escolas. Esse já é um fato percebido por algumas escolas da região, pelas quais o IFMS não é benquisto, já que somos impedidos até mesmo de divulgar as ações do instituto como feiras, eventos, palestras e projetos de extensão.

Em meio a esses movimentos políticos, o IFMS foi implantado e o *campus* Aquidauana começou a funcionar com o ensino médio integrado de Edificações e Informática, em 2011. É desse processo que falaremos a seguir.

2.3.3 O *campus* Aquidauana do IFMS

Figura 3 - Fachada do *campus* Aquidauana



Fonte: Elaboração do autor

O *campus* Aquidauana iniciou suas atividades letivas em março de 2011, com 120 estudantes, dispostos em três turmas de ensino médio integrado à educação profissional, duas de informática e uma de edificações. As aulas eram ministradas nas dependências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Aquidauana Unidade II, que cedeu três salas de aulas para serem utilizadas no período diurno. Toda a parte administrativa e o espaço para os professores ocupavam uma sala de 8m x 6m, com algumas divisórias de escritório. Os professores revezavam carteiras comuns, pois não havia espaço suficiente, na parte da sala que lhes era destinada. Essa condição física de trabalho era motivo constante de descontentamento docente, ao mesmo tempo em que o desafio e possibilidades futuras eram tidos como fatores motivadores para o trabalho, haja vista a perspectiva de participar do momento ímpar de criação do Instituto.

O curso superior de Sistemas para Internet funcionava nas dependências de uma escola municipal, ao lado da UFMS. Muitos estudantes diziam não se sentirem acadêmicos de um curso superior, em decorrência do estado precário das dependências e das salas, além da falta de laboratórios específicos para esse curso, já que os dois laboratórios que havia eram usados de forma compartilhada com os estudantes da UFMS.

Nas reuniões de docentes, que aconteciam às quartas-feiras, praticamente em todas as semanas, tratavam-se assuntos diversos ligados às questões escolares comuns a qualquer outro estabelecimento de ensino, às escolas estaduais e municipais, tais como: indisciplina e falta de motivação e comprometimento dos estudantes; evasão e reprovação escolar; vida funcional e administrativa do *campus*.

Em 2012 ocorreram debates sobre a carreira do professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), com greve e conquistas para a categoria. No entanto, a discussão do discurso oficial de formação integrada ficou relegada a conversas informais entre alguns docentes. Não houve - como ainda não há - discussão curricular aprofundada relacionada ao significado de ser professor nessa modalidade integrada de ensino e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. O que significa promover a integração da Educação Básica à Educação Profissional? Como ministrar educação profissional nos cursos integrados? Como se constituir em centro de excelência na oferta do ensino de matemática geral e aplicada? Esses questionamentos continuam a não fazer parte da agenda do IFMS *campus* Aquidauana. Não existe tempo-espaço destinado a planejamento coletivo, ao estudo teórico do ensino médio integrado, missão e valores do *campus*, perfil do estudante que queremos formar.

De forma natural, sem que houvesse imposição ostensiva, e sem debates acerca de currículos, ocorreu uma divisão velada entre os professores das áreas técnicas, com suas

experiências profissionais, práticas e suas ementas, ou seja, as disciplinas técnicas, e os professores do chamado núcleo comum, ou ensino médio regular, também com suas experiências didáticas e ementas próprias para cada disciplina. Essa prática persiste e colabora para que cada professor veja de forma isolada sua “gaveta” do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Temos evidenciado tentativas pontuais de aproximação entre professores que têm alguma afinidade, por meio de projetos interdisciplinares que visam à apresentação de trabalhos estudantis, ou, ainda, entre professores de disciplinas que compartilham relações mais evidentes, como matemática e física, biologia e educação física e as disciplinas técnicas específicas. No entanto, essas práticas são particulares e efêmeras, sem institucionalização das mesmas, sem formação continuada-específica para os professores a respeito dessa modalidade de ensino.

Essa lacuna teórico-prática detectada no ensino médio integrado à educação profissional torna os professores responsáveis por, eles próprios, atribuírem significações para esse tipo de ensino, uma vez que não há recomendações didático-pedagógicas que visem à ação didática no ensino médio integrado. Temos, desse modo, um hiato no campo da recontextualização (BERNSTEIN, 1984, 1996). Assim, configura-se ainda mais a atribuição de “atores” (BALL, 1992), aos docentes, na prática dessa modalidade de ensino, que faz parte de uma determinada política pública educacional, pois o discurso de integração curricular depende, em última instância, de suas atuações didáticas junto aos estudantes.

Não existem significados a priori, ou significados mais ou menos corretos, melhores ou piores; o que há são significações que os sujeitos (atores) atribuem, na vivência de suas práticas, aos objetos que os rodeiam.

Assim, acreditamos que muitos dos problemas advindos da prática diária docente poderiam ser debatidos e estudados por aqueles que os vivenciam diariamente, a partir de conhecimentos já sistematizados sobre o ensino médio integrado, tendo, como parâmetros, metas e perfis definidos a partir desses estudos. Essa falta de debates curriculares acerca do significado prático e teórico do ensino médio integrado à educação profissional não é particularidade do *campus* Aquidauana, e foi identificada em outros institutos, os antigos CEFETS, como mostram trabalhos de Lopes (2011) e Magalhães (2011).

O *campus* Aquidauana conta com um Núcleo de Gestão Administrativa Educacional (NUGED), composto por Assistente Social, Pedagogo e Psicólogo que acompanham, de forma mais próxima, a vida estudantil dos alunos e seus desdobramentos. Levantamentos

socioeconômicos realizados por esse núcleo evidenciam este perfil geral dos estudantes, delineado na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Perfil socioeconômicos dos estudantes.

Variável destacada	
Idade entre 14 e 17 anos	82%
Cursou o ensino fundamental somente, ou maior parte, em escola pública	79%
Possuem computador ou <i>notebook</i>	88%
Possuem algum tipo de acesso à <i>internet</i> em casa	83%
Renda familiar per capita de até um salário mínimo	84%
A família recebe algum benefício social de transferência de renda	12%

Fonte: NUGED – IFMS – *campus* Aquidauana

De maneira geral, os estudantes do ensino médio integrado do *campus* Aquidauana moram com os pais e/ou responsáveis, não apresentam discrepância entre a idade e a série que cursam, já que mais de 80% têm idade compatível com esse nível de ensino. São oriundos, em sua maioria, de escolas públicas municipais e estaduais, e de famílias que estão entre as classes de extrema pobreza e baixa classe média, das quais apenas 12% recebem benefícios sociais como bolsa família e vale renda. Esses estudantes, majoritariamente, residem em Aquidauana ou Anastácio; há um número deles residente na cidade de Miranda e aldeias indígenas urbanas e rurais.

Figura 4 - Vista lateral dos três blocos que compõem o *campus*



Fonte: Elaboração do autor

No segundo semestre de 2013 foi entregue a sede própria e definitiva do IFMS – *campus* Aquidauana, para os parâmetros da cidade, uma grande obra, com três blocos de dois andares, um para administração, outro com salas de aula e laboratórios de química, física e biologia, e o terceiro com laboratórios de informática e edificações. Ressaltamos que, na época da inauguração, nenhum desses espaços possuía materiais e condições de uso, pois o mobiliário

estava em processo de licitação. Hoje, o *campus* conta com laboratórios instrumentalizados, cantina com almoço para que o estudante possa ficar na instituição todo o dia, quadra de esportes iluminada, biblioteca e independência administrativa e financeira. Recentemente, a instalação do sistema de ar-condicionado foi concluída, fato comemorado por todos do *campus*, tendo em vista o clima característico da cidade, de altas temperaturas o ano todo.

Devido à independência de aplicação de recursos financeiros, começa a existir discussão participativa sobre uso de recursos e aplicação dos mesmos na manutenção e melhoria dos cursos existentes, assim como a previsão orçamentária para abertura de novos cursos, levando-se em consideração os eixos de informática e edificações.

O *campus* começou, em 2013, a oferecer pós-graduação com a especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esse curso assumiu, inicialmente, duas demandas. A primeira é em cumprimento à determinação legal de os Institutos terem de atuar com 25% de suas vagas em algum tipo de licenciatura e formação de professores, na região em que atua; dessa forma, essa especialização está presente em sete *campi* e tem como objetivo fundante formar professores das mais diversas áreas, para atuarem no ensino básico, técnico e tecnológico.

A segunda demanda, de ordem interna ao IFMS, concerne em atender professores que atuam nas disciplinas técnicas e que não possuem licenciatura em cursos superiores, tendo em vista que a legislação estipula prazo de três anos para que professores não licenciados, e concursados no instituto, realizem a complementação pedagógica e/ou especialização de natureza semelhante. Com a implantação dos *campi* e aumento de cursos e estudantes, tem havido concursos públicos que propiciam o ingresso de professores com essa característica na carreira EBTT; dessa forma, o IFMS tem atuado na formação desses profissionais para atender o dispositivo legal de imposição da licenciatura para a docência. Para os demais docentes licenciados que lecionam disciplinas do chamado núcleo comum do ensino médio não há nenhum tipo de formação continuada, ou alguma capacitação para a docência no ensino médio integrado à educação profissional.

Descrevemos essas práticas institucionalizadas no *campus* Aquidauana porque o modo de pensar sobre currículo, ali vivenciado, está para além das disciplinas e conteúdos trabalhos em sala de aula. As práticas sociais da cidade, da região e dos atores que vivenciam o ensino no *campus* delineiam discursos sobre a significação do próprio ato de aprender e de ensinar; portanto, acabam interferindo, em determinado grau, no processo de ensino-aprendizagem, tal como defendido por Apple (1989, p. 37):

as escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/ administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população

Os IFs, de modo especial, têm, em seus objetivos, o desenvolvimento local e regional como meta legal de sua atuação; assim sendo, questões de ordem socioculturais deveriam estar presentes nas discussões curriculares do instituto. Os arranjos locais criam demandas, expectativas e possibilidades para nossos estudantes, e estes, ao buscarem o ensino no instituto, podem ou não se verem em condições de atender tais demandas-necessidades e, nesse processo, podem subverter discursos-práticas institucionais, recontextualizando o ensino médio integrado à educação profissional do *campus* Aquidauana. De forma particular, podemos inferir que exista uma recontextualização do próprio ensino da Matemática, por exemplo, que, por fazer parte desse complexo contexto político, tem experimentado, se não mudanças aparentes em seus conteúdos, reflexões e discussões curriculares sobre seu papel nessa modalidade de ensino.

2.3.4 O ensino de matemática no *campus* Aquidauana do IFMS

No primeiro semestre de funcionamento, o *campus* Aquidauana não tinha professor de matemática, haja vista a não aprovação de candidatos em concurso público realizado no ano anterior. Algumas aulas de matemática eram ministradas de forma provisória pelo professor de física do *campus*, que, por dificuldades relativas à carga horária, não pôde se encarregar de todas as aulas dessa disciplina.

Tivemos, ao iniciar a docência no *campus*, no dia 3 de junho de 2011, dois meses de exaustivos trabalhos com reposições de aulas para encerrar a carga horária prevista para o semestre. Não recebemos orientação e/ou formação alguma para atuar na modalidade do ensino médio integrado à educação profissional, do mesmo modo como ainda acontece nesse *campus*.

De maneira natural, repetimos nossa prática didática adquirida em mais de dez anos em salas de aula do ensino médio regular, tal como sugere Lopes (2011, p. 14), no trabalho encomendado pela 34ª reunião nacional da ANPED:

Considerando que os professores que atuarão nos cursos técnicos são habilitados em Matemática, é provável que a tradição do ensino dessa disciplina, em nível médio, prevaleça também nos cursos profissionalizantes, mesmo que necessitem de um curso de Matemática mais inter-relacionados com as especificidades das tarefas profissionais.

Dessa forma, o ensino de matemática no IFMS *campus* Aquidauana em nada se diferenciava do ensino praticado em escolas regulares de ensino médio, ou seja, nossas aulas

seguiam os mesmos conteúdos já consagrados no ensino médio brasileiro: Funções, Sequências, Trigonometria, Estatística, Geometria Plana, Espacial e Analítica, Sistemas, Matrizes, Determinantes, Financeira, Números Complexos e Polinômios.

Utilizávamos - e continuamos a utilizar - livros didáticos de matemática distribuídos pelo PNLD para as escolas regulares, com pouca ou nenhuma articulação, relação, contextualização com as especificidades da formação profissional; a carga horária também era (e é) a mesma, em média três horas/aulas semanais, em um total de 60 horas/aulas por semestre. Considerando que nosso tempo de aula é de 45 minutos, são 45 horas de aulas de matemática por semestre.

A distribuição curricular da disciplina matemática é igual para os cursos de Edificações e Informática; não existe, sequer, uma reorganização da sequência cronológica dos conteúdos que visem às necessidades específicas para cada tipo de formação profissional, ou seja, não há nenhum tipo de adequação curricular oficial para atender demandas peculiares de cada curso.

O *campus* Aquidauana atua no ensino superior com o curso tecnólogo em Sistemas para Internet, no qual a matemática se insere como disciplina chamada Fundamentos Matemáticos, obrigatória no primeiro semestre, com carga de 5 h/a semanais, perfazendo um total de 75 horas relógio.

O projeto pedagógico desse curso (PPC) prevê o trabalho didático dos seguintes conteúdos: Números reais; Equações algébricas; Sistemas Lineares e Matrizes; Vetores; Funções reais de uma variável; Limites de funções reais; Derivadas; Integral e aplicações. Não há, nesse PPC, recomendações didático-pedagógicas relativas às articulações desse conhecimento matemático para a formação tecnológica pretendida, nem qualquer outra orientação para o trabalho docente.

Essa lista de conteúdo é genérica e extensa; segundo a coordenação do curso, não auxilia os estudantes em suas necessidades para o desenvolvimento de disciplinas técnicas essenciais à formação, uma vez que muitos estudantes apresentam dificuldades em conceitos fundamentais da matemática, como proporção (regra de três), operações com fração e decimais, equações simples, porcentagens, e sistemas numéricos (binário). O trabalho em sala de aula desses conceitos básicos fica relegado, em detrimento aos conteúdos, e se aproxima do que é ministrado no nível superior de ensino, dos conteúdos constantes no PPC do curso Sistemas para Internet.

Temos também a disciplina de matemática em todo curso facultado pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo Governo Federal,

em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no Brasil.

O Guia Pronatec de Cursos¹⁹ apresenta 646 cursos de formação inicial e continuada (FIC), com carga horária mínima de 160 horas. No *campus* Aquidauana atuamos como docente em dois cursos - Operador de Computador e Auxiliar Administrativo -, ambos com carga horária de 16 horas para a disciplina de matemática.

Esses dois cursos do Pronatec foram escolhidos e planejados em âmbito local do *campus*, o que possibilitou a escolha de conteúdos matemáticos que se relacionem com a formação técnica, tendo em vista a falta de uma matriz curricular genérica e institucional para cursos dessa natureza. Por exemplo, para o curso de auxiliar administrativo trabalhamos com matemática financeira e comercial; para o curso operador de computador elencamos proporção (regra de três), sistemas numéricos, confecção e leitura de gráficos utilizando o Excel, numa tentativa de relacionar/integrar o conhecimento matemático à educação profissional de cada curso, considerando a natureza, o objetivo e as especificidades desses cursos técnicos.

Em decorrência do baixo desempenho acadêmico de alguns estudantes egressos do ensino fundamental e que se matriculam no IFMS, institucionalizou-se, na instituição, uma modalidade de reforço escolar denominada nivelamento, com previsão de aulas de Matemática e Língua Portuguesa, para estudantes selecionados por professores dessas disciplinas. Esse nivelamento consiste em aulas no contra turno, nas quais são trabalhados conteúdos de nível fundamental, por exemplo, operações com frações e números decimais, equações, proporção e porcentagem. A duração desse curso é flexível, podendo variar de 4 a 8 semanas, com carga horária de até 2 horas semanais; essa modalidade acontece sempre no início do primeiro semestre de cada ano. Ainda não existe estudo pedagógico no *campus* que discorra sobre possíveis efeitos desse nivelamento, sobre a aprendizagem dos estudantes no decorrer de sua formação.

Não existe, no *campus*, espaço físico que sirva, com exclusividade, ao ensino de matemática, como acontece, por exemplo, para os laboratórios de física, química e biologia. Da mesma forma não há materiais manipuláveis como tangram, material dourado, sólidos geométricos e outros que possam ser usados nas aulas de matemática. Alguns desses materiais já foram solicitados pelos docentes e estão em processo de licitação de compra.

Temos, nos laboratórios de informática, softwares educacionais voltados ao ensino de matemática, como o Geogebra. O acesso à internet, nesses laboratórios, possibilita o uso de

¹⁹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41261-guia-pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192

materiais didáticos vinculados à rede mundial de computadores, como, por exemplo, os recursos disponibilizados no site Educação Matemática e Tecnologia Informática²⁰.

Percebe-se que algumas práticas relacionadas ao dispositivo pedagógico no IFMS estão muito próximas das que acontecem nas outras escolas regulares de ensino médio, por exemplo, os professores são licenciados em matemática, há falta de materiais e espaços para o ensino dessa disciplina, os estudantes são oriundos do ensino fundamental e carregam defasagens de conhecimentos básicos, o tempo das aulas de matemática é reduzido e insuficiente, os livros didáticos são os mesmos utilizados nas outras escolas. Assim, não causa estranheza que o ensino de matemática no *campus* Aquidauana se aproxime do ensino praticado em escolas regulares, tendo em vista que os dois estão atravessados pelos mesmos discursos-práticas educacionais.

Dessa forma, reforça-se a necessidade deste estudo, numa tentativa de se conhecer a macro política (ensino médio integrado à educação profissional) na qual está inserida nossa prática docente, considerada como micro política (aulas de matemática no *campus* Aquidauana). Pretendemos que o conhecimento construído sobre as recontextualizações que ocorrem nos contextos dessa política possa contribuir como fundamento principal de uma reflexão sobre práticas didático-pedagógicas para as aulas de matemática, numa perspectiva de integração curricular que observe, também, possíveis significações locais dessa modalidade de ensino.

Nas análises sobre o contexto da prática dessa política pública educacional, que apresentamos no capítulo IV, são descritos, em detalhes, significados que nossos participantes, estudantes e docentes que atuam nesse contexto, atribuem ao ensino médio integrado à educação profissional, a partir de suas manifestações escritas e faladas, que constituem o material empírico desta pesquisa, tal como são expostos a seguir.

2.4 PARTICIPANTES NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Descrevemos, agora, o processo por meio do qual abordamos os participantes da pesquisa, vistos como atores que atuam no contexto da prática da política investigada. A fim de construirmos os dados que forneceriam os elementos necessários à consecução da pesquisa, utilizamos, como instrumentos, questionários e entrevistas, que foram transcritos e analisados com base nos referências teórico-metodológicos.

²⁰ <http://www.edumatec.mat.ufrgs.br/>. Site reconhecido por educadores matemáticos como depositários de diversos recursos tecnológicos para o ensino de matemática.

Segundo os preceitos sugeridos pela abordagem do ciclo de políticas, buscamos atores que atuam no contexto da prática, para que esses se manifestassem a respeito de nossa hipótese de pesquisa, qual seja: “O discurso político do ensino médio integrado a educação profissional sofre um processo de interpretações, reinterpretações e recontextualização em seus contextos, e esse processo faz com que professores e estudantes atribuam múltiplos significados a esse discurso, alguns deles até mesmo antagônicos”.

Consideramos que por meio dos discursos desses sujeitos encontraríamos ‘pistas’ sobre o processo de recontextualização (BERNTEIN, 1996) do discurso político. Todavia, estamos cientes de que esses discursos ou falas dos professores e estudantes estão imersos em um regime de verdade no qual “não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1987, p. 9). Assim, mais que suas falas propriamente ditas, buscamos, em nossas análises, compreender o sistema discursivo no qual as proposições foram reveladas.

Em suma, que se há coisas ditas – e somente estas – não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que aí se encontram ditas ou aos homens que as disseram, mas ao sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que ele conduz. (FOUCAULT, 1987, p. 149).

Tivemos acesso às falas dos participantes da pesquisa por meio de entrevistas realizadas com cinco estudantes do ensino médio integrado e dois professores de matemática, em dois momentos distintos.

Num primeiro encontro, lançamos o convite para participar do estudo, por meio de uma conversa informal com o participante, na qual informamos sobre o objeto investigado, a condição de participante, os preceitos éticos da investigação, explicando como seria a aparição do participante nesse corpo textual. Nesse momento marcávamos também a data para gravar a entrevista de participação. Nossa percepção acerca do uso de entrevista alinha-se com Silveira (2007, p.118), para quem

As entrevistas são eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise.

Em um segundo momento, reunimo-nos em sala reservada no IFMS *campus* Aquidauana, para proceder à gravação. Para tanto, buscamos criar um ambiente tranquilo e confortável; antes de ligar o gravador voltávamos a explicar um pouco mais sobre a pesquisa, relatávamos a importância da participação para a pesquisa e insistíamos no caráter voluntário com o qual gostaria que ele abordasse o tema. Esclarecíamos as dúvidas, perguntávamos, ao

participante, se ele estava pronto e iniciávamos a gravação, que começava com a informação da data, hora e nome do entrevistado.

Essas entrevistas não seguiram um roteiro rígido de perguntas; de maneira geral, todas elas começavam por perguntar ao estudante sobre a escolha por estudar no instituto e o significado do ensino médio integrado à educação profissional. Aos professores também, não seguíamos rigorosamente um protocolo, pois na conversa informal, antes de ligar o gravador, os assuntos já eram falados e discutidos; então, algumas vezes, as gravações partiam dessas conversas. Quando percebíamos que o participante perdia o “fôlego” da pergunta inicial, questionávamos sobre como percebia a matemática nesse ensino integrado. Por fim, interrogávamos se havia algo mais que gostaria de relatar, e então dávamos por encerrada a entrevista.

Buscamos não interromper a fala do entrevistado, assim como evitamos perguntas pormenorizadas que pudessem levar o participante a dizer “o que queríamos ouvir”. Não procuramos, nas entrevistas, revelações da verdade, mas buscamos investigar sobre “em quais significados estão povoadas as palavras ali usadas, levando em conta o destinatário da entrevista, assim como os sucessivos relatos e regularidades”. (SILVEIRA, 2007, p. 117).

Após cada gravação procedíamos à transcrição dos depoimentos; ao recordar as falas fazíamos uma primeira tentativa de relacioná-las com o tema da pesquisa. Nas transcrições, como previsto no método científico, não corrigimos questões linguísticas e vícios de linguagem, tais como tá (estar), pra (para), né (não é) e outros.

O movimento entrevistas-transcrição-análises permitiu uma profunda reflexão sobre o tema de investigação. Em nossa prática profissional no IFMS temos convivido com os professores e estudantes entrevistados. Tendo em vista esse convívio, acreditávamos conhecer a fala de nossos depoentes; no entanto, durante as gravações percebemos elementos diferentes daqueles que imaginávamos prematuramente.

Elaboramos, também, um questionário inspirado no modelo piloto que descrevemos no capítulo anterior, o qual aplicamos²¹ aos alunos do ensino médio integrado à educação profissional no *campus* Aquidauana, sendo duas turmas do 4º período - uma de Edificações, outra de Informática - e duas turmas do 2º período, semelhantemente, uma de cada curso. Essas turmas foram escolhidas devido à facilidade de contato e ao bom convívio e relacionamento entre os discentes e o professor pesquisador, além de atender aos aspectos da pesquisa, uma vez que trata de estudantes do ensino médio integrado praticado no *campus* Aquidauana.

²¹ Modelo: Apêndice A.

Recolhemos 101 questionários respondidos, por meio dos quais também tivemos acesso aos “ditos” de nossos atores do contexto da prática. A identificação nominal do estudante no questionário era optativa, fato que foi amplamente divulgado. Posteriormente à aplicação do questionário, convidamos os estudantes a concederem entrevista gravada sobre o a temática do questionário, para o que tivemos cinco participantes.

Sentimos a necessidade de ouvir também alguns professores das áreas técnicas, pelo fato de se configurarem como atores da prática do ensino médio integrado. Tendo em vista os bons resultados obtidos com os questionários dos estudantes, optamos por aplicar questionário semelhante²² a nove professores das áreas técnicas. Esses professores tinham formação acadêmica em Análise de Sistemas (um), Ciência da Computação (quatro), Engenharia da Computação (dois), Arquitetura e Urbanismo (um) e Administração (um).

Esses professores²³ não eram licenciados, o que é comum nas áreas técnicas dos institutos. As respostas desses participantes contribuíram significativamente para nossas análises, pois apresentaram, em alguns casos, um olhar mais próximo das relações de trabalho e formação profissional com certa distância de noções que permeiam o discurso pedagógico.

Paralelamente às entrevistas e questionários, buscamos, no sistema acadêmico do *campus*, informações socioeconômicas dos estudantes que pudessem nos fornecer elementos relacionados ao perfil desses participantes. Nessa mesma perspectiva, examinamos informações junto ao IBGE sobre a cidade de Aquidauana e região, com vistas a estabelecer possíveis relações sobre aspectos econômicos, sociais e populacionais e as significações apresentadas e interpretadas das falas dos depoentes.

De maneira geral, o material de pesquisa investigado consistiu em:

- Documentos oficiais publicados pelo MEC, em especial os relacionados à SETEC;
- Documentos oficiais publicados no âmbito do IFMS, em especial do *Campus Aquidauana*;
- Entrevistas e questionários realizados com professores e estudantes do *campus Aquidauana*;
- Informações obtidas no sistema acadêmico e no IBGE.

Os aportes materiais que serviram de suporte às análises foram alocados. Junta-se a isso a abordagem do ciclo de políticas (BALL, 1992; 1994), o conceito de recontextualização de Bernstein (1996) e o entendimento de discurso como prática discursiva proposto por Foucault (1987). Criamos um cenário propício para investigar a política pública educacional que instaura

²² Modelo: Apêndice B.

²³ O perfil desses profissionais foi descrito no Capítulo 4, nas análises do contexto da prática.

o ensino médio integrado à educação profissional como modalidade de ensino dos IFs, no qual atuamos como professor de matemática no *campus* Aquidauana.

Passamos, então, a descrever as análises realizadas, por meio das quais buscamos evidenciar às múltiplas relações construídas e evidências entre os materiais empíricos e o referencial teórico empregado.

3 OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DO TEXTO POLÍTICO

Neste capítulo apresentamos alguns discursos presentes nos contextos de influência e produção do texto político; para isso, tomamos dois documentos legais como fronteiras - conquanto muito mal demarcadas - entre esses contextos: o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº 11.892/2008. O primeiro preconiza a legalidade de as instituições federais de ensino profissional ofertarem o ensino médio de forma integrada à formação profissional; o segundo legaliza a criação da rede de institutos federais nos quais esse ensino integrado pode acontecer.

Agrupamos, para análise, acontecimentos legais que antecederam a política pública educacional que cria os institutos federais nos quais funciona o ensino médio integrado à educação profissional. Um deles é o IFMS, que tem, como um de seus *campi*, o de Aquidauana, no qual atuamos como professor de matemática no curso técnico de nível médio de Edificações e, também, no curso técnico de nível médio de Informática.

Os textos escritos nos documentos citados no parágrafo anterior fazem parte do contexto da produção do texto político. Conforme demonstrado por Ball (1994) e Mainardes (2006), esses contextos são imbricados, não lineares e, por vezes, atravessados por variados discursos que os formam, ao mesmo tempo em que constituem lugares de disputas em busca da legitimação da política pública em análise.

Os contextos de estudo da política pública educacional não estão hierarquizados; a ideia de ciclo de políticas representa o movimento circular que ocorre com agendas e demandas do poder público. Para caracterizar esse movimento, Ball (1994) complementa o ciclo com outros contextos: o de efeitos da política e o de estratégia política, explicitando que a análise pormenorizada desses efeitos pode desencadear, como estratégia, outra agenda, outro programa, outra política. Dessa forma, não faz sentido pensarmos em um contexto inicial no qual a política pública tem origem; o mais apropriado será verificar as condições que a propiciaram nesse tempo. Passamos, então, a descrever o contexto de influência da política pública educacional que cria os institutos federais e que lhes impõe o ensino médio integrado à educação profissional.

3.1 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Ao analisar o contexto de influência buscamos identificar enunciados que se relacionam numa rede discursiva que possibilitou, ao discurso político de ensino médio

integrado à educação profissional, constituir-se em agenda de governo que culminou com a criação dos Institutos Federais. A análise desse contexto

refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política. Há ainda as influências de grupos de pressão e de movimentos sociais. Além dos aspectos do contexto contemporâneo, a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas. Tais considerações sobre o contexto contemporâneo e histórico ajudam a iluminar os motivos que impulsionaram o surgimento da política em um momento específico. (MAINARDES, 2011, p. 158).

Consideramos os “motivos que impulsionaram o surgimento da política” como discursos que historicamente vêm se constituindo e que em determinados momentos ganham força e são, ou não, legitimados por uma série de contingências sociais, políticas, econômicas e culturais. Dessa forma, buscamos, nesse contexto, interrogar:²⁴ Quais os discursos que atravessam a política pública de ensino médio integrado à educação profissional praticada nos Institutos Federais, que antecederam o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº 11.892/2008?

3.1.1 O discurso do dualismo entre formação geral e profissional como influência

De acordo com o texto governamental “CONCEPÇÕES E DIRETRIZES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional no Brasil iniciou-se com 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, instituídas nas capitais dos estados da República pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha. O texto destaca o seguinte:

De um modo geral a formação para o trabalho nas primeiras décadas do Brasil Republicano foi um expediente largamente usado pela classe dirigente como meio de contenção do que ela considerava “desordem social”. Na verdade, sinais presentes em um cenário social dinâmico e em transição, moldado fortemente pelo processo de urbanização, com notável mobilização popular e classista em busca de melhores condições de vida e de trabalho. (BRASIL, 2008, p.13)

Assim, a Rede Federal de Educação Profissional foi instituída no Brasil em um momento histórico caracterizado por transformações sociais, políticas, econômicas e

²⁴ Mainardes (2006) apresenta algumas questões norteadoras para análise do contexto de influência, que sintetizamos nessa interrogação.

culturais, com destaque para os novos arranjos de produção e trabalho. Essa Rede foi estabelecida para atender um público determinado, com objetivos bem específicos:

Considerando o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela sobrevivência, que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna como o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afaste da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909, p.1)

De acordo com esse decreto, as Escolas de Aprendizes tinham por objetivo formar operários e contramestres que atendessem aos interesses do Estado e as necessidades das, ainda incipientes, indústrias locais. Assentou-se, naquele momento histórico, de forma legal, a ideia de formar para o trabalho os “desprovidos de fortuna”, os filhos dos trabalhadores e operários que começavam a se aglomerar nas cidades. O trecho “afaste da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” nos remete às Escolas de Artífices como medidas de segurança pública, implícitas como ações educativas, com o objetivo de qualificar “mão-de-obra e controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletária, jovens em situação de risco social” (BRASIL, 2008, p.13).

O Decreto nº 7.566 institucionalizou a formação profissional rápida, prática e pontual, que atendessem às necessidades específicas do capital industrial que se formava, e que, de certa forma, pudesse isentar o Estado da responsabilidade social e moral pelas condições de sobrevivência dos desempregados e desafortunados, numa tentativa de inclusão social dos jovens carentes.

A formação profissional dos jovens, vista sob o aspecto disposto nesse decreto, caracteriza e exemplifica o “dualismo da educação brasileira entre formação geral e profissional”, discutido largamente por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010); Kuenzer (1996, 2000, 2010); Costa (2011); Santos (2012) e Saviani (1989, 2007).

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2010, p. 21)

O dualismo educacional é expresso, a certo grupo da população, pela existência da formação propedêutica cujo currículo diz respeito aos conhecimentos científicos e culturais transpostos nas disciplinas tradicionais do ensino médio, tais como Matemática, Física, História, Geografia etc.; a outro grupo populacional é destinada uma formação

profissional aligeirada em cursos de curta duração, com o objetivo de formar mão de obra com baixo custo, que possa desempenhar funções restritas nos processos de produção, conforme retratado por Saviani (2007, p. 159):

Constatamos que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Esse dualismo da educação brasileira entre formação geral e profissional se constitui em discurso que, como veremos a seguir, norteou parte das políticas públicas educacionais no Brasil, ora referendando enunciados que afirmavam e objetivavam sua existência, ora tentando caminhos que pretendessem sua superação.

Na década de 30, com o Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931, e com a constituição de 1937, Getúlio Vargas organizou o Ensino Comercial e transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus industriais. A divisão entre educação intelectual para a classe dominante dos meios de produção e educação profissional para a classe menos favorecida se manteve, haja vista, dentre outras questões, a necessidade de exame de admissão e pagamento de taxas de contribuição para frequentar os Liceus. Constata-se, então, que

com o advento da industrialização, comumente datada dos anos 30 deste século, organizou-se o ensino profissional com o objetivo de formar a mão de obra especializada para a indústria (técnicos). Dessa forma, estava instituída a dualidade. (NOSELLA, 2002, p.85).

Nesse mesmo período houve um aumento significativo da atividade industrial brasileira, em especial nos grandes centros. A indústria nacional estava crescendo e se desenvolvendo; a continuidade desse movimento necessitava, dentre outras coisas, de trabalhadores mais preparados e especializados, ou seja, de mão de obra qualificada. Assim, na década de 40, foi possível presenciar grandes reformas na estrutura educacional e na formação profissional:

de 1930 a 1945 a economia brasileira altera definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a indústria. É assim a semente do capitalismo industrial nacional, com pesado apoio estatal [...] a existência das escolas públicas profissionalizantes, de forma explícita, vai ao encontro dos interesses do capital industrial, segundo o novo modelo de desenvolvimento[...] essas escolas vão se posicionando, de forma mais direta, vinculadas às políticas públicas de desenvolvimento econômico, aspecto esse

que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão de obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país. (BRASIL, 2008, p.13).

Percebemos que ao discurso do dualismo na educação estão atravessados outros discursos, como vemos nesse excerto: a influência da economia nas práticas educativas, a necessidade de atender demandas da produção vigente, o Estado como mediador entre um sistema de mercado e o sistema de ensino.

Ao analisar documentos oficiais do período conhecido como Reforma Capanema, é fácil observar a preocupação que o Estado tinha com a formação para o trabalho, em detrimento da educação intelectual, desse modo, colaborando com a dicotomia educação e trabalho. Vejamos: na Organização do Ensino Secundário, disposta no Decreto nº 4.244, de 9 de abril, de 1942, não encontramos menção ao trabalho. Segundo esse documento, o Ensino Secundário disposto em curso ginásial e curso clássico ou científico, tinha por finalidade a “preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial”. No que se refere à formação profissional, destacamos, nessa década, a divisão do trabalho em três frentes: industrial, comercial e agrícola. Constatamos, então, que

havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.32).

Em 1942, com os Decretos nº 4073 e nº 4048, foi organizada a Lei Orgânica do Ensino Industrial e criado o Serviço Nacional de aprendizagem dos Industriários (SENAI), dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias. Cabem algumas considerações sobre esses dois acontecimentos.

O primeiro, de acordo com o Art. 2º do Decreto nº 4048, “Compete ao SENAI organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários”, ou seja, o Estado começou a dividir a responsabilidade pela formação para o trabalho com setores da iniciativa privadas e da sociedade civil. Acreditamos que esse foi um momento em que o Estado tentou se eximir, quase que por completo, da formação profissional para o trabalho. Isso pode explicar a falta de investimentos e políticas públicas nas décadas seguintes e o atual processo de tentativa de resgate, pelo Estado, da formação profissional atrelada à formação intelectual.

O segundo acontecimento diz respeito ao desenvolvimento regional tanto da indústria como da formação para ela. O Art. 4º, §3º determina que “O produto da

arrecadação feita em cada região do país, deduzida a quota necessária às despesas de caráter geral será na mesma região aplicado”. Dessa forma, tivemos - e temos - atraso industrial e de formação para o trabalho em estados como Mato Grosso do Sul, cujo processo de industrialização ainda está ocorrendo de forma lenta.

Em 1943, por meio do Decreto nº 6.141 de 28 de dezembro, o Estado estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Comercial aos mesmos moldes do Ensino Industrial e, em 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), a cargo da Confederação Nacional do Comércio. No mesmo ano, o Decreto nº 9612 estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Essas leis orgânicas, de maneira geral, estabeleciam as seguintes finalidades para o ensino industrial, comercial e agrícola: a) formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalho dos variados setores da indústria, do comércio e da agricultura, b) dar aos trabalhadores qualificação profissional para aumento da eficiência e produtividade em prol da classe detentora dos meios de produção, c) aperfeiçoar conhecimentos dos trabalhadores já diplomados na perspectiva de atualização técnica e tecnológica.

Essas Leis Orgânicas também equipararam o ensino profissional e técnico ao que seria mais tarde chamado de Ensino Médio. No entanto, o Ensino Superior era praticamente inatingível para a maioria dos profissionais advindos dos ensinos industrial, comercial e agrícola, pois, de maneira geral, as Leis Orgânicas de cada um asseguravam, aos egressos dessas modalidades de ensino, “a possibilidade de ingresso em estabelecimento superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído” (BRASIL, 1942, p. 4). Contudo, a oferta de cursos superiores “diretamente relacionados” ao curso técnico concluído era praticamente incipiente, nesse período histórico. Esse fato mudou, todavia, com a “equivalência plena somente da LDB de 1961, podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 32).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), de 1961, a Lei nº 4042 de 20 de dezembro, assegurava legalmente a Educação como direito de todos, até mesmo dos “desprovidos de fortuna”, propiciando formação geral, seguida de formação profissional, mesmo que de forma não concomitante.

No Art. 34, qual seja “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”, observamos o agrupamento do ensino acadêmico e o ensino profissional por meio dos cursos técnico de nível médio, podendo

ser industrial, comercial, agrícola ou de formação para o magistério primário, que deveriam todos ter uma base comum. No entanto, permaneceu a separação entre educação acadêmica e profissional, como é possível observar no §2 do Art. 46, sobre o Ensino Secundário: “A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores”. Dessa forma, o sujeito que pretendesse ingressar no Ensino Superior deveria cursar o secundário; aos “desprovidos de fortuna” havidos por trabalho e manutenção da subsistência, restariam os cursos técnicos. Ainda sobre essa lei, Kuenzer (2001, p.16) argumenta que

A equivalência estabelecida pela lei 4024/61, em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvidas trouxe significativo avanço para a democratização do ensino.

Em meio a essa organização nacional do ensino, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a ser Escolas Técnicas Federais (ETFs), com autonomia administrativa e pedagógica, e tentavam avançar na equiparação do ensino acadêmico ao ensino profissional, como podemos observar no Art. 1º da Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959:

É objetivo das escolas de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura: a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos. (BRASIL, 1959, p. 3).

Essa base de cultura geral tentou aproximar formação geral e formação profissional, ao mesmo tempo em que reafirmava, como objetivo desse ensino, “preparar o jovem para exercício de atividade especializada, de nível médio”. A limitação vertical do ensino profissional ao nível médio, sem preocupação legal com a ascensão dos estudantes ao ensino superior, continuou por legitimar a divisão social de uma educação voltada à continuidade dos estudos e outra para se inserir rapidamente ao mercado de trabalho.

Percebemos que o discurso de dualidade entre educação geral e profissional estava imerso num movimento social, político, econômico e cultural, no qual o Estado tentava mediar múltiplas demandas advindas desse movimento, regulando, por meio de textos políticos, reivindicações de formação geral, para que todos tivessem acesso ao ensino superior, e formação específica, para atender a demandas dos setores de produção.

A profissionalização compulsória no ensino secundário, instaurada pela Lei nº 5.692, de 11 de setembro de 1971, é mais um exemplo da mediação do Estado na tentativa de superação da dualidade no ensino. No Art. 1º essa Lei estabelece, dentre outros aspectos, a qualificação para o trabalho como um dos objetivos desse ensino. No Art. 3º

estimula a oferta, no mesmo estabelecimento de ensino, de modalidades diferentes de estudos integrados, mas não deixa claro quais seriam essas modalidades e não faz referência à formação para o trabalho. Estabelece núcleo curricular comum e obrigatório em todo território nacional, no entanto, deixa a iniciação e habilitação profissional como parte especial e flexível do currículo.

Em seu Art. 6º, essa mesma Lei deixa claras as intenções de, cada vez mais, atribuir a formação profissional para outros órgãos da sociedade civil: “As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas”. Com essas peculiares alterações legais, a formação profissional se distanciava da escola e a dicotomia mantinha-se preservada. Para Kuenker (2012), faltou financiamento para a profissionalização compulsória, o que acarretou, segundo Nosella (2002), empobrecimento da escola humanista e esvaziamento do ensino técnico.

A Lei n. 5692/71 promoveria a superação do dualismo neste nível de ensino. Não obstante, a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.33).

Ball (1994) afirma que o processo de construção de políticas públicas é confuso, caótico e, por vezes, contraditório, pois tenta, no texto político, atender a todas essas pressões exemplificadas no excerto acima. Assim, o discurso político de superar a dicotomia entre a formação geral e a formação profissional foi mais uma vez modificado, os resultados da profissionalização compulsória frente à superação do dualismo educacional não foram satisfatórios, e veio a ser extinta por força da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, alterando a Lei nº 5.692/71. O objetivo educacional de qualificar para o trabalho passou a ser o de preparar para o trabalho; essa preparação foi, então, descrita legalmente como “elemento de formação integral do aluno”, que “será obrigatório no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino”.

Contudo, o que foi estabelecido socialmente por todo o Brasil foi a ideia de cursar o 2º grau científico para prestar vestibular e ingressar no Ensino Superior, ou procurar escolas que disponibilizassem cursos profissionais como Contabilidade, Laboratório de Análises Clínicas, Magistério e outros. Assim, “embora a superação da dualidade entre trabalho intelectual e manual esteja indicada na legislação, na prática, onde a dualidade efetivamente ocorre [...] ela se acentua pelo rompimento da relação entre qualificação e ocupação” (KUENZER; BREMER, 2012, p. 6).

Poderíamos dizer que o ensino médio regular tem contribuído com a formação profissional, uma vez que nos objetivos previstos para essa etapa do ensino, de maneira direta, consta a preparação para o trabalho e, de forma indireta - em especial nas últimas décadas com o aumento/utilização de recursos tecnológicos de comunicação e informação, nas escolas -, os alunos convivem, no contexto escolar, com tecnologias usadas nos mais diversos setores do mercado de trabalho, o que favorece condições para que venham a utilizar esses conhecimentos em empregos futuros, além da formação intelectual em si, necessária, valorizada e imbricada à atuação profissional.

Outro fato que contribui nessa problematização é o grande interesse de organizações privadas ligadas a setores do comércio e da indústria, em discussões curriculares que influenciam e demandam políticas públicas educacionais.

Macedo (2014, p. 1534) discute, em seu artigo intitulado Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para Educação, o modo como grandes conglomerados privados têm participado de discussões educacionais no Brasil e em outros países:

agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerda e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo.

A autora demonstra como esses agentes sociais vêm atuando na definição de currículos, influenciando políticas públicas e criando discursos hegemônicos sobre qualidade de ensino, avaliação e, mais recentemente, a discussão nacional sobre a Base Nacional Curricular Comum.

Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a *qualidade da educação* como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político [...] Grupos políticos distintos se constituem, no entanto, nos processos de significar tanto a qualidade da educação quanto a suposta crise do sistema. Ou seja, as diferentes demandas tornadas equivalentes na luta por uma educação de qualidade também não são unitárias, elas são constituídas e hegemônicas em outras articulações. Há, nas políticas curriculares recentes, demandas por equidade, por representatividade de “grupos minoritários”, por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e a permanência na escola, por profissionalização, entre muitas outras tornadas equivalentes sob o significante qualidade. (MACEDO, 2014, p. 1536-1537).

Tanto a crise do sistema educacional como o movimento de qualidade da educação são discursos criados por agentes sociais públicos e privados, e desses discursos derivam demandas e ações de ordem política, sendo a formação profissional uma delas.

No âmbito do ensino técnico, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), os quais poderiam atuar no ensino superior, em especial na formação de engenheiros de produção e tecnólogos.

De acordo com o Decreto nº 6.545, de 30 de junho de 1978, os CEFETs passaram a atuar como autarquias vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, tendo como objetos os dispostos no Art. 2º:

I – ministrar ensino superior; II – ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; III – promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando atualização profissional na área técnica industrial; IV – realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978).

Para tentar alcançar esses objetivos foi necessário que se fizesse a verticalização da formação profissional com cursos de graduação e pós-graduação em um mesmo estabelecimento de ensino, possibilitando, aos estudantes, a ascensão acadêmica e profissional, concomitantemente. Essa verticalização, que possibilitava trilhar do curso técnico à pós-graduação, na mesma instituição, e em cursos ligados a áreas técnicas, era oferecida em apenas três instituições e em três estados da Federação, com um número ínfimo de alunos, em comparação à quantidade de estudantes que ingressavam no então ensino de 2ª grau do Brasil.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, 34), até meados da década de 1990 os CEFETs “desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social”.

A LDB de 96, instituída por força da Lei 9.394/96, trouxe novamente o debate sobre o dualismo educacional. O texto legal prevê integração entre a formação profissional e a Educação Básica, prevista nos Art. 35 e 36. Contudo,

o Decreto n. 2.208/97 regulamenta os artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional. A chamada “Reforma da Educação Profissional” é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país. As mudanças estabelecidas pela nova legislação são profundas e cortam pela raiz o

movimento de redirecionamento desenhado pelas instituições federais. (BRASIL, 2008, p. 15).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), Bremer (2012) e Kuenzer (1996, 2000), o Decreto n. 2.208/97 institucionalizou a separação entre formação geral e profissional, ao mesmo tempo em que o Estado julgava a formação profissional como essencial ao desenvolvimento do Brasil, mas deixava essa formação, majoritariamente, nas mãos da sociedade civil e fora da escola básica. Exemplo disso é fortalecimento do chamado Sistema “S”²⁵, financiado por organizações da indústria e comércio, e, também, pelo Estado, para atuar com formação profissional.

Dessa forma, a política pública que cria os Institutos Federais sofreu a influência desse discurso dicotômico entre formação geral e profissional, na medida em que se estabelece como tentativa de oferecer um tipo de formação que supere essa dicotomia, com vista a integração formativa e curricular.

Debates acerca da LDB de 96 e seus desdobramentos não só para a Educação Profissional, mas também sobre Referenciais Curriculares, Avaliação em larga escala, Programa de livros didáticos, entre outros, evidenciaram mais discursos, sempre atravessados por outros discursos, que diziam respeito à influência de organizações internacionais de financiamento e que, ao final das contas, transpareciam seus ideais nos textos políticos que tratavam da formação profissional no Brasil.

3.1.2 O discurso da formação profissional influenciado por grupos e organismos de financiamento

Organismos internacionais de financiamento como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), têm, ao longo das décadas, influenciado a formulação de políticas públicas, em países por onde atuam, principalmente nos chamados países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Essa influência acontece na medida em que os organismos internacionais exigem contrapartidas financeiras, com recursos próprios do país, e impõem mudanças em diretrizes socioeconômicas do país que busca os recursos financeiros. No trabalho de Fonseca (1996), a pesquisadora evidencia financiamentos do Banco Mundial e do FMI

²⁵ Nome atribuído ao conjunto das seguintes instituições: SENAR, SENAC, SESC, SESCOOP, SENAI, SESI, SEST, SENAT, SEBRAE.

priorizando reformas na formação técnica-profissional brasileira na década de 1970, e demonstra como esses financiamentos deslocaram-se para a educação fundamental de nível primário na década seguinte:

doravante considerada a mais apropriada para assegurar ás massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 80: primeiramente, enquanto medida de caráter compensatório para “proteger ou aliviar os pobres” durante períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle do crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes (FONSECA, 1996, p.232)

De acordo com Filho (2004, p. 4), as diretrizes impostas pelo Banco Mundial, como condicionantes para obtenção de empréstimos, continham uma série de orientações quanto a políticas públicas para o estabelecimento: da descentralização da gestão educacional, da avaliação de rendimento escolar para o incentivo do financeiro diferenciado conforme os resultados das avaliações, do incentivo a matrículas na rede privada de ensino médio com bolsas estudantis financiados pelo governo, do combate aos altos custos da formação técnica nas escolas federais.²⁶

Em especial a reforma do ensino técnico nacional, pretendida pelo Decreto 2208/1997, foi em grande parte financiada pelo BID, via o Contrato de Empréstimo Internacional N. 1052 – OCBR, firmado no mesmo ano, no qual o empréstimo está condicionado a ações governamentais como o próprio decreto acima mencionado, e a separação institucional entre formação geral e profissional:

Con base a la LDB, y a traves del Decreto Presidencial No. 2.208 y el Decreto Ministerial No.646, promulgados durante 1997, el gobierno estableció su política de Reforma de Educacion Profesional (REP). Entre otros aspectos, la REP introduce la separacion administrativa y curricular entre la enseñanza profesional y la enseñanza media regular, concentrándose esta última en la enseñanza de destrezas cognitivas y competencias básicas, en areas de conocimiento académico. A su vez, la REP permite la institucionalición de una educación profesional moderna mejor vinculada con el mercado de trabajo que, entre otros aspectos, estimule el desarrollo de una educación profesionalizante post secundaria. (BID, 1997, p.2)

²⁶ Segundo relatório do Banco Mundial (1989), o custo médio anual de um estudante das escolas técnicas é 680% maior que das demais escolas regulares de ensino médio.

Segundo o BID, o modelo de formação integrada entre formação geral e profissional é muito oneroso para o Estado, tem pouca eficiência frente as rápidas mudanças nas necessidades do mercado de trabalho, e deve ser gerido pela sociedade civil, sendo de responsabilidade do Estado uma boa formação geral de nível primário e secundário.

El mejor lugar para impartir conocimientos profesionales y técnicos después de la educación general es el lugar de trabajo. El sector privado debe participar directamente en el suministro, financiamiento y gestión de las escuelas profesionales. (BID, 1997, p.108)

O Banco Mundial, por meio de seus interlocutores, BID, BIRD (1980) e CEPAL (1995), tiveram - tem a função de orientar políticas públicas nacionais, as quais são influenciadas por discursos econômicos de livre mercado e ganho de capital. Mais que financiar, essas instituições financeiras buscam disseminar seus ideários sobre como deve ser a educação:

El Banco Mundial está firmemente decidido a seguir dando apoyo a la educación. Sin embargo, aunque el financiamiento del Banco equivale actualmente a la cuarta parte de toda la ayuda para la educación, este financiamiento sigue siendo todavía menos del 0,5% del gasto total de los países en desarrollo en el sector. Así pues, la principal contribución del Banco debe consistir en el asesoramiento destinado a ayudar a los gobiernos a elaborar políticas de educación adecuadas a las circunstancias de sus países. El financiamiento del Banco se diseñará generalmente para fomentar el gasto y el cambio de las políticas por parte de las autoridades nacionales. En las operaciones futuras se adoptará en consecuencia una concentración aún más explícita en las políticas destinadas a todo el sector a fin de apoyar los cambios en el financiamiento y la gestión de la educación (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 17)

Mantendo-se como princípios em suas publicações, a redução do gasto governamental com a educação por meio de iniciativas de parcerias com setores privados, a privatização do ensino superior, para o qual o Estado garanta bolsas de estudos para a população de baixa renda e transferência da responsabilidade pela formação profissional para instituições civis, e setores do comércio e indústria que se servirão dessa mão de obra formada por eles próprios. Assim, “o barateamento do custeio, tanto da educação secundária, quanto da educação profissional se fará, entre outros, pela separação formal das duas e pelo enxugamento dos currículos de cada uma delas” (FILHO, 2004, p. 9). A redução da atuação do Estado no ensino superior e na formação profissional, e a

concentração de recursos na educação básica (destinada a maioria da população), evidencia o caráter seletivo e excludente de políticas públicas oriundas de acordos internacionais com as instituições mencionadas, sendo declarado pelas mesmas que:

A educação formal é geralmente considerada como passaporte para a modernidade e, em cada nível, o ensino prepara os alunos para o nível seguinte, de sorte que os alunos recebem muita formação para os empregos disponíveis [...] os jovens deveriam escolher modalidades de educação que se dirijam ao mercado e não às aspirações pouco realistas e as carreiras mais brilhantes [...] Desde que é necessário selecionar os alunos que passarão aos níveis superiores de ensino, os critérios e procedimentos de seleção adotados se revestem de importância crucial. O Banco apoiará a análise dos mecanismos de seleção utilizados pelo país (BIRD, 1980, p.9-99)

Assim, para essas instituições de financiamento a formação integrada é desnecessária, e deve ser substituída por formações pontuais e especializadas, de preferência no próprio ambiente de trabalho e a baixos custos, para a qual o Estado deve desempenhar o papel de parceiro no financiamento e não de gestor e provedor como acontece atualmente nos Institutos Federais. Para Fonseca (1998, p.10), a orientação política do Banco Mundial na década de 1990 para o Brasil, em especial a tendência de diminuir os custos da educação pública, “remonta a linha redutora de “formação de hábitos e atitudes” para a produtividade, a qual fundamentou o “enfoque de mão-de-obra” nos anos 60”. Essa orientação política é percebida no Decreto 2.208/97, o qual foi construído, segundo Filho (2004, p.15), “no contexto das políticas neoliberais de reformas estruturais do Estado nos países da América Latina e em conformidade com concepções teóricas originárias de documentos dos organismos internacionais” que apresentamos anteriormente.

O Decreto 2.208/97 tentou aglutinar propostas do Ministério do Trabalho, que centravam a discussão da formação profissional no trabalhador, com pretensão de consolidar uma política pública de trabalho, renda, assistência social e educação profissional, para atender às demandas do mercado de trabalho da década de 1990, além de propostas do MEC que discutiam o significado do ensino médio e a possibilidade ou não de integração com formação profissional, fortemente influenciada por princípios neoliberais, tais como a redução do papel do Estado na escolarização e formação profissional, redução de custos da máquina pública, ensino voltado para competências e habilidades, formação profissional pontual e desprovida de formação geral.

A trajetória de influências e construção desse decreto foi descrita em detalhes por Kuenzer (1997), no texto intitulado “O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil”, que demonstra as ações de debates entre grupos do MEC e MTB, com a intenção de legitimar seus discursos. O texto também demonstra como o discurso político sobre a formação profissional foi se moldando, sendo ressignificado e recontextualizado para atender, nesse caso em particular, organizações internacionais de financiamento como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

Em determinado momento da década de 1990, o modelo das escolas técnicas federais deixou, em certa medida, de atentar para as demandas do mercado de trabalho e foi considerado de alto custo para atender uma demanda que originalmente não era do seu propósito. O excerto a seguir é um exemplo de como instituições de financiamento influenciaram mudanças nos textos políticos sobre as escolas federais. Segundo o consultor do Banco mundial, Claudio de Moura Castro,

O problema número um destas escolas é a clássica identificação dos perfis dos alunos. Como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e status, acabaram como excelentes escolas, inclusive na área acadêmica. Em alguns estados menos industrializados, passaram mesmo a ser escolas optadas pelas elites locais. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular... Ora, faz pouco sentido ensinar Maquinas e Motores a custos elevadíssimos a quem nada mais quer do que passar no vestibular de Direito. Mesmo para os que vão para Engenharia, não parece ser um bom uso do dinheiro público, que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica. (CASTRO, 1995, apud KUENZER, 1996, p. 8).

Nesse ideário, o Decreto 2.208/97 instituiu que os CEFETs trabalhassem prioritariamente com a formação técnica, diminuindo, gradativamente, a matrícula no ensino médio regular, prevendo diferenciação no repasse de recursos para as instituições que mais rápido avançassem nessa direção, numa clara influência da

política neoliberal que caracteriza o Estado brasileiro neste momento histórico, e que é a expressão superestrutural da reorganização produtiva, através da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que exige racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo. (KUENZER, 1996, p. 84).

Percebemos uma tentativa, senão de romper, pelo menos de amenizar as influências neoliberais na mudança política nacional de 2003, com a transição presidencial; houve, pelo menos teoricamente, a mudança de um formato Estatal baseado em princípios neoliberais para um modelo democrático popular. Esse modelo ideológico partidário tentou ganhar espaço e notoriedade nos espaços antes demarcados pelo modelo

anterior. No MEC surgiram, ou se reorganizaram, novas comunidades epistêmicas²⁷, dando início ao processo de construção, reconstrução ou manutenção de modelos educacionais, em especial o de repensar sobre a integração da formação geral e profissional.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) fizeram parte de uma dessas comunidades e participaram do conturbado trajeto que levou à elaboração do Decreto nº 5.154/2004, que cumpriu, dentre outras funções, a de revogar o Decreto nº 2.208/97, tendo em vista a tentativa de restabelecer a obrigatoriedade da oferta de ensino integrado à educação profissional.

Mas, que ideia(s) emergira(m) de grupos chamados a participar das reformulações políticas sobre a educação nacional em 2003? Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 35-36), os debates iniciais suscitaram o desejo de

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

Nas discussões fundantes sobre o que fazer com o Decreto 2.208, foram chamados a participar dos debates organizações civis, sindicatos, educadores, lideranças políticas e outros. Três posicionamentos distintos emergiram dessas discussões. O primeiro defendeu a ação de apenas revogar o decreto; o segundo interveio para manter o decreto tal como estava e o terceiro propunha a revogação do decreto e promulgação de outro (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

As ações contraditórias evidenciadas demonstram a arena de disputas que havia no campo de influência e produção dos textos e discursos políticos.

Mesmo após a revogação do Decreto 2.208, permaneceram as bases epistemológicas e pedagógicas para a formação profissional de nível médio, nos textos da LDB/96, da Resolução CNE/CEB nº 04/99 e do Parecer CNE/CEB nº 16/99, os mesmos documentos que davam sustentabilidade para a dicotomia entre formação geral e profissional. Percebemos que, da parte do governo, “não se coloca uma pauta de

²⁷ Grupos e “sujeitos que, com autoridade reconhecida pelo saber que dominam, buscam legitimação (de seus discursos) em periódicos, nas mídias, nas publicações de livros acadêmicos e didáticos (OLIVEIRA e LOPES, 2011, p.30)

mudanças estruturais, pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 26). Contudo, educadores, secretarias estaduais de educação, organizações da sociedade civil, Escolas Federais, sindicatos e Ongs exigiram (influenciaram), do governo federal, posicionamento oficial relativamente à formação profissional. Nesse cenário é que surgiu, depois de sete versões de minutas, o Decreto 5.154/2004, a partir de uma

complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.26).

O sentido híbrido atribuído ao decreto deveu-se ao seu caráter aglutinador de significados para que todos - ou a maioria - dos grupos de interesses responsáveis por sua produção se reconhecessem no texto, e, assim, o discurso político adquirisse legitimidade social.

O Decreto 5.154/2004 não assumiu de forma clara e incisiva os pressupostos de formação integral humana da forma como fora descrita anteriormente, mas refutava a separação plena entre formação geral e profissional, no entanto, manteve essa possibilidade nos termos de cursos concomitantes. Assumiu a forma articulada com o ensino médio, mas permitiu cursos modulares-terminais com certificação pontual, o que vai de encontro com a postura de formação integral. O decreto traduz de maneira contundente os anseios de boa parte de seus articuladores, mas também não refutou, sob todos os aspectos, o modelo anterior, pois continuou a responder demandas do modelo econômico, dos novos arranjos do mercado de trabalho e do setor produtivo, amplamente influenciados por organismos internacionais.

Para Ball (2009, p. 2), as instituições internacionais responsáveis por financiamentos em países emergentes exercem grande influência na formulação de suas políticas econômicas e educacionais:

é impossível pensar em política somente do Estado Nação: as políticas sociais, educacionais, econômicas e ambientais, flutuam entre diversos órgãos internacionais, muitas agências e atores estão envolvidos nesse processo de movimentar as políticas no globo; Banco Mundial, UNESCO, Organização Mundial do Comercio e outras. Agências multinacionais importantes nas políticas educacionais de todo o mundo, por exemplo a Educação Superior financiada com acordo da OMC e acordo geral de comercio e serviço, esse é o mecanismo que a OMC usa justamente para abrir os países para o comércio livre. Incentivo para instituições privadas de ensino superior migrarem para

outros países. As políticas se movendo em termos de mundo (globalização), institutos: Millenium, Liberal, Liberdade, fazem parte da “Rede da Liberdade” de compromisso com o mercado livre e o neoliberalismo, financiado por uma organização americana “Atlas Fundadion for Economic Research” (Atlas Fundação de Pesquisas Econômicas), rede com mais de 500 grupos de trabalho no mundo todo, com compromisso de disseminar as ideias neoliberais em cada um dos países.

O Decreto 5.154/2004 e, posteriormente, a Lei 11.892/2008 são textos políticos que expressam tímida tentativa de romper com essas políticas neoliberais, sendo suas formulações influenciadas por “processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado” (HALL, 2011, p.67), ou seja, globalizado.

Os princípios, normas e demandas das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, e, em especial, do mercado de trabalho, não são estáticos; se em um determinado momento histórico a indústria necessitava de operários desprovidos de formação geral-acadêmica, mas que soubessem “apertar parafuso”, agora, para atender a estrutura da produção de riqueza, calcada grande parte em bens intangíveis como softwares, nos quais o conhecimento é o diferencial de mercado, os profissionais necessitam de visão holística do processo de produção em sua totalidade, devem “saber qual parafuso apertar”. Para tanto, a formação geral-profissional se faz necessária.

Dito de outra forma, os processos econômicos mundiais, na figura de seus interlocutores BM, BID, BIRD, FMI, OMC e outros, continuam a influenciar a produção de políticas públicas voltadas para a formação profissional brasileira e mundial; o que muda são as necessidades para as quais a formação deve se voltar.

Segundo o pesquisador Cavalcanti²⁸ (2009), vivemos uma transformação dos meios de produção da riqueza, de uma sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento. Assim, tornou-se necessário pensar a respeito do “tipo” de trabalhador para atender às demandas dessa sociedade. Tanto o Decreto 5.154/2004 quanto a Lei 11.892/2008 evidenciam a formação integrada como um meio de atender às novas demandas do mercado de trabalho, assim como pode se configurar em superação do dualismo histórico entre formação intelectual e profissional. Dessa feita, tomamos a “formação integrada” como mais um discurso que influenciou a política descrita nesses documentos.

²⁸ Doutor em informática, professor e coordenador do centro de referência em inteligência empresarial da COPPE/UFRJ.

3.1.3 O discurso da formação integrada como influência ao ensino médio integrado à educação profissional.

Ao pensarmos em dualismo de formações distintas (geral e profissional), com objetivos distintos, emerge uma discussão contrária que considera a possibilidade de uma formação única, com objetivos comuns a serem alcançados, que oportunize de maneira igualitária a formação do cidadão apto ao trabalho.

Nessa perspectiva, a partir de 2003, intensificaram-se os debates sobre um modelo de ensino integrado. Determinadas posições políticas e ideológicas foram marcadas nas concepções que atravessam o discurso do ensino integrado, oriundas de grupos de discussões que atuavam na construção dos textos políticos de criação dos IFs.

Como já indicamos, Ramos (2005) fazia parte da SETEC/MEC, nesse período; assim, seus textos influenciaram os “sentidos da integração”, conforme ela mesma declara:

propomos a discussão dos sentidos da integração quando falamos da relação entre ensino médio e educação profissional. Perguntando-nos sobre o que queremos dizer com integração. É integração de que? É só uma questão de forma? São as disciplinas da formação geral junto com a formação profissional? Quando falamos de currículo integrado, do que estamos falando? Propomos, então, a análise do conceito de integração em três sentidos que se complementam, a saber: como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular. (RAMOS, 2005, p.2).

Gramsci (2001, p. 33) concebe um ensino integrado através de uma escola única²⁹ com ênfase na formação humana em todas as dimensões:

[...] uma escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repedidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

²⁹ A forma escolar que melhor corresponde a um novo projeto de sociedade é aquela que procura assegurar uma formação omnilateral às crianças e jovens, abrangendo as dimensões intelectual, corporal e tecnológica. Por intelectual pode ser entendido o conhecimento teórico, o estudo de assuntos que não tenham um caráter imediatamente operativo e instrumental. Por corporal, as atividades físicas, esportivas, o lazer e o lúdico. A dimensão tecnológica deve abranger tanto o conhecimento teórico, quanto prático, capaz de dar as bases científicas da produção, a capacidade de manejar instrumentos e equipamentos de trabalho, ou seja, de trabalhar com cérebro e as mãos, porque isto corresponde à plenitude do desenvolvimento humano (MANACORDA, 1991, p.95).

Esse modelo aparece nos cadernos de formação do MEC, utilizados na Formação de Professores do Ensino Médio ocorrida em 2014, em todo o Brasil, como uma das ações do Pacto Nacional para o ensino médio. A autoria desses cadernos ficou a cargo da UFPR, nacionalmente reconhecida como centro de debates sobre formação profissional, com a participação, inclusive, de Marise Nogueira Ramos, citada em algumas partes deste trabalho. (BRASIL, 2013).

Nessa concepção, a educação se faz pela integração das complexas relações sociais em meio às relações do trabalho, da ciência e da cultura. O trabalho passa a ser o eixo articulador entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem, oriundos da ciência e da cultura. Dessa forma, tem-se o trabalho como Princípio Educativo:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2007, p. 1-2).

Segundo o Conselho Nacional de Educação, essa concepção de integração curricular que tem o trabalho como princípio educativo deve “orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação” (BRASIL, 2011, p. 20). O discurso de ensino médio integrado à educação profissional, pretendido pelos IFs, passa a ser uma política voltada para todo o ensino médio nacional, influenciada pela concepção de formação humana articulada as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O ideário da formação integrada, segundo Ciavatta (2010, p. 85),

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

A concepção de ensino integrado como forma de relacionar ensino médio e educação profissional perpassa a necessidade premente de muitos jovens estudantes, de inserção rápida no mercado de trabalho, para manutenção própria e, muitas vezes, para participação na manutenção da família. Segundo Simões (2007, p. 84),

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada

Nesse mesmo sentido, Ramos (2005, p. 13) reitera a defesa do ensino médio integrado à educação profissional:

posto que a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feita mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área. Não obstante, o que perseguimos não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui. Por isto, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos

Para além de favorecer um emprego de subsistência, essa concepção de ensino integrado objetiva criar condições para que o estudante se perceba nesse cenário de rápidas mudanças do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que possa construir conhecimentos que lhe garantam ascensão aos cursos superiores mais especializados com a manutenção e promoção do trabalho.

O ensino médio integrado, como relação entre parte e totalidade na proposta curricular, tenta superar a forma dicotômica e positivista que compartimentou o conhecimento em disciplinas, que, na formação profissional, são tradicionalmente concebidas na formação geral (Língua Portuguesa, Matemática, Física, História etc.) e formação específica (Mecânica dos solos, eletrônica básica, Banco de dados e outras). Essa prática pedagógica cria a ideia de separação e hierarquização do conhecimento em que o “saber” relaciona-se às disciplinas gerais e a “prática”, às disciplinas específicas. O ensino médio tomado de forma integrada à educação profissional busca relacionar os conhecimentos mais gerais dispostos em variadas disciplinas, percebendo o movimento histórico de produção do conhecimento alinhado a resoluções de problemas, também

históricos, cuja solução possibilitou a criação de novas tecnologias e novos conhecimentos, conforme destaca Ramos (2005, p. 15):

A historicidade dos fenômenos e do conhecimento dá vida aos conteúdos de ensino, pois foram cientistas e grupos sociais do passado que desenvolveram determinadas teorias, mas eles representam o movimento da humanidade em busca do saber. Portanto, expressam a nossa capacidade, como seres humanos, de produzirmos conhecimentos e tomarmos decisões quanto aos destinos de nós mesmos. A compreensão dessa lógica nos permite nos ver como sujeitos e não como objetos de uma trama social que desconhecemos; nos permite nos ver, portanto, como intelectuais e como potenciais dirigentes dos rumos que nossas vidas e que a sociedade pode vir a tomar

De acordo com Berntein (1996), a integração curricular que permitiria ao estudante um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, concebendo maior destaque à perceptiva relacional das disciplinas, perpassa a diminuição das classificações e enquadramentos do conhecimento humano-escolar. No modelo atual de escola temos fronteiras bem definidas entre as disciplinas, ou seja, uma forte classificação, assim como o controle do processo, que está nas mãos dos professores, o que caracteriza enquadramento forte. Nesse cenário, a integração curricular é dificultada.

O texto “Protótipos Curriculares de Ensino Médio Integrado”, elaborado pela representação brasileira da UNESCO, manifesta um ideário sobre a integração do ensino médio com a educação profissional por meio do protagonismo juvenil, no qual “sobressai na exigência de que os jovens definam, planejem e executem projetos que possam modificar a realidade, ou seja, na demanda obrigatória de intervenção protagônica dos jovens” (UNESCO, 2011, p. 268), o que justifica essa proposta, pelo fato de o ensino médio ser o ambiente de milhões de jovens brasileiros. Esse pode ser mais um discurso que atravessa os sentidos sobre o ensino médio integrado à educação profissional.

Nesse texto aparecem também as concepções descritas por Ramos (2005). Essas concepções sobre ensino integrado estão imbricadas, sem fronteiras bem definidas, num movimento relacional e não excludente; são percebidas como possíveis discursos que influenciaram todo um processo político educacional no qual foram criadas instituições que devem atuar com o ensino médio integrado à educação profissional.

Buscamos descrever alguns discursos que influenciaram a política pública educacional que criou os IFs e lhes atribui a função de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados” (BRASIL, 2008). De forma praticamente incisiva, esses discursos, conhecidos ou não, vistos na micro política do *campus* Aquidauana – IFMS, onde ministramos a disciplina de Matemática, podem influenciar práticas pedagógicas e didáticas do instituto e dos professores.

Percebemos, com notoriedade, a preocupação dos autores mencionados em estabelecer uma política que evidencie práticas educativas numa perceptiva de superação do dualismo estrutural entre formação intelectual e formação profissional, ainda que conforme a concepção de Kuenzer (2010, p. 862):

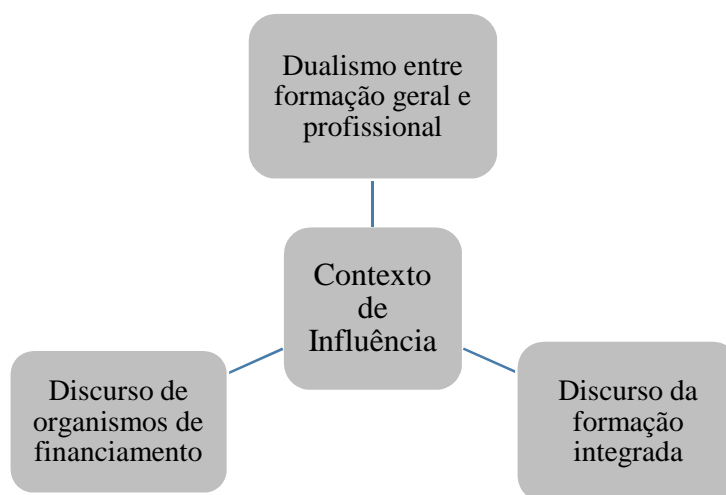
a superação da dualidade estrutural não é uma questão pedagógica, uma vez que é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho. Ou seja, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, que por muito tempo justificou duas redes de ensino médio, uma de educação geral para a burguesia e outra profissional para os trabalhadores, tem sua origem na separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho.

Evidenciamos o discurso de formação integrada como uma possibilidade, mesmo que tímida, de romper com a já mencionada dicotomia, haja vista que esse discurso é atravessado por outros discursos de organizações internacionais de financiamento, de grupos políticos partidários e seus encaminhamentos ideológicos, e do próprio movimento social, político, econômico e cultural, tendo que responder às novas demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo.

Salientamos que os discursos do dualismo e da formação integrada pauta-se na predominância teórica de autores brasileiros que discutem sobre a relação entre educação e trabalho. Esses discursos estão, em grande parte, fundamentados em teorias marxistas, ou seja, ao falar sobre o dualismo entre formações, a própria identificação do discurso está atravessada por toda uma base de pensamento que o fundamenta. O mesmo ocorre com a formação integrada; se abstraíssemos a relação de trabalho entre classes sociais, poderíamos pensar de forma positiva a separação entre uma rede de ensino para quem pretende continuar os estudos acadêmicos e outra para aqueles com maiores interesses profissionais em curto prazo, tal como o discurso do Banco Mundial sobre a formação profissional no Brasil na década de 1990 percebe essa divisão de forma natural.

Mas, então, por que evidenciamos esses três discursos nesta seção do trabalho? Porque a partir de nossos estudos e de nossa trajetória na pesquisa foram eles que mais se destacaram nas relações que construímos com o contexto da produção do texto político e o contexto da prática, constituindo-se como base para a produção de significados do texto político em questão, e, também, porque os compreendemos imersos no que Foucault (2000) chamou de formação discursiva³⁰. A seguir, apresentamos um esquema de síntese do contexto de influência.

³⁰ No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas,



Na próxima seção descrevemos alguns discursos presentes nos textos legais sobre a política pública, que tomamos como pertencentes ao contexto da produção do texto político.

3.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO POLÍTICO

O contexto da produção dos textos políticos permeia a autoria política desses textos, que, sendo oficiais, regulamentam determinado tema educacional. São leis, decretos, pareceres, orientações, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros. O texto escrito, codificado e decodificado, constitui o discurso oficial, que é resultado de debates e disputas entre os grupos epistêmicos, na busca de um consenso geral. Dessa forma, os documentos oficiais procuram agregar, em si, significados diferenciados, até mesmo contraditórios, que podem produzir documentos diversificados de sentido, aceitos pelas comunidades que influenciaram sua elaboração, mas com significado vazio, pois “quanto mais heterogêneos os discursos, maiores as possibilidades articulatórias, favorecendo a constituição de alianças e do projeto hegemônico.” (LOPES; DIAS, 2009, p. 85).

O ensino médio integrado à educação profissional é uma ideia, um conceito, um modelo de educação destinada aos jovens. Essa ideia ganha *corpus* de discurso nos textos políticos, nas leis, nas resoluções que a definem e delimitam, nos pareceres que dão suporte conceitual e instrumental de sua legalidade. Os “textos políticos são resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção

se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2000, p.43)

de textos competem para controlar as representações políticas” (MAINARDES, 2006, p.52).

Com a intenção de conhecer essas “representações políticas” que versam sobre o ensino médio integrado, voltamo-nos para textos legais que discorrem sobre essa modalidade de ensino. Com vistas à organização da escrita resultante desta pesquisa, optamos por apresentar os textos analisados divididos em dois níveis de produção, a saber: textos produzidos em âmbito global (nacional), leis, pareceres e resoluções; textos produzidos em âmbito local (IFMS), projetos de cursos, estatuto e ementas. A tabela a seguir dá destaque a esses textos analisados.

Tabela 3 - Textos analisados

Textos Globais	Textos locais
Decreto Nº 5.154/2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394/1996.	Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Reitoria IFMS, 2009.
Parecer CNE/CEB Nº 39/2004. Aplicação do Decreto Nº 5.154/2004, na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.	Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado. Reitoria IFMS, 2012.
Resolução Nº 1/2005. 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.	Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS. Reitoria IFMS, 2014.
Lei Nº 11.892/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências.	Projeto do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática. Equipe técnica e professores da área, 2010.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2008.	Projeto do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado Em Edificações. Equipe técnica e professores da área 2010.

Fonte: Elaboração do autor

Buscamos, com as repetidas leituras desses textos, compreender o movimento dessa política pública educacional, que, pensada, planejada e, como já mostramos, influenciada por discursos variados, adquire materialidade textual, sendo legitimada pelo Estado em forma de Lei, com vistas à sua implementação, tendo os textos globais como base e suporte para elaboração de estatutos, regulamentos e projetos de cursos no interior dos IFs. Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.159),

A análise do texto refere-se ao exame do conteúdo da política e das pressuposições que fundamentam ou que estão subjacentes às políticas. Envolve a análise dos objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios (o que não é afirmado ou é deixado de lado nos textos), bem como as ideias e conceitos explicitados.

Foi necessário que delimitássemos esses textos, tendo em conta que não existem fronteiras bem definidas entre o contexto de influência e o contexto de produção do texto político sobre a modalidade de ensino que tenta integrar formação geral e profissional, haja vista as discussões sobre esse tipo de formação, que são, como vimos, históricas. No entanto, a transição entre dois decretos presidenciais mostra como o movimento de expansão da oferta do ensino médio integrado à educação profissional foi marcado por disputas políticas, ideológicas e econômicas e, desse modo, permite-nos delimitar o contexto de produção do texto político com os textos apontados como parte desse contexto.

O Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004, regulamenta a Educação Profissional prevista na LDB de 1996, revoga o Decreto nº 2.208/1997 e estabelece que a educação profissional seja, obrigatoriamente, desenvolvida de forma articulada com o ensino médio nas seguintes formas: a) concomitante – com matrículas distintas, uma para o ensino médio e outra para o curso profissional; b) subsequente – para quem já concluiu o ensino médio e deseja a formação profissional e c) integrada, que, segundo Art. 4º, § 1º, Inciso I, é “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matriz única para cada aluno”. Como esclarecido anteriormente, essa foi a principal mudança em relação ao Decreto nº 2.208/1997, no qual estava previsto, para a educação profissional, organização curricular própria e independente do ensino médio regular; tenta-se superar essa ideia com retorno legal da possibilidade de integração entre a formação geral e profissional de forma simultânea.

Ainda no Art. 4º, § 2º do Decreto nº 5.154, a instituição que oferecer o ensino médio integrado deverá “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas”. Ou seja, a política, enquanto texto, afirma a necessidade de que o ensino oferecido nos Institutos cumpra as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Nesse sentido, o ensino de Matemática, nos institutos, estaria regido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Art. 4º, § 2º traz, também, um significado de simultaneidade para o ensino médio integrado, assegurado pelo aumento da carga horária do curso, podendo, essa medida, sugerir a existência de dois cursos distintos - o ensino médio regular que será complementado com determinada carga horária destinada à formação técnica. O texto

político expresso por esse decreto não rompe totalmente com o anterior e traz consigo significações flexíveis para o ensino integrado.

Ainda sobre essa flexibilidade de significações, temos o parágrafo único do Art. 7º, que estatui: “para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio”. Novamente o texto político apresenta, de maneira implícita, a ideia de dois cursos que coexistem de forma simultânea, cuja aprovação final terá que se dar em ambos.

Em consequência do Decreto nº 5.154/2004 foram solicitados, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), esclarecimentos em relação à aplicação do mesmo, o que decorreu no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Segundo o relatório, participaram da elaboração desse parecer o Conselho Nacional de Educação, os Conselhos Estaduais de Educação, instituições de Educação Profissional públicas e privadas, universidades e especialistas em Educação Profissional. Fazemos essa referência a fim de exemplificar o mérito das considerações presentes no referido parecer, bem como seu papel catalizador de sentidos e conceitos, resultantes de debates e disputas em torno do discurso político envolvendo o ensino médio integrado à educação profissional. Dessa forma, o texto político produzido em meio às disputas de variados grupos obtém certo consenso, ao aglutinar significados variados ou possibilidades de múltiplas significações (BALL 1994), o que pudemos verificar nos textos legais que versam sobre o ensino integrado. Sobre a incompletude e falta de significados claros nos textos políticos, Lopes e Macedo (2011, p. 259) esclarecem que

Há, em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que o(s) projeto(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto de influência, seja(m) relidos(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos. Também tal(is) projeto(s) mudam de acordo com diferentes eventos e circunstâncias. No geral, produzem-se documentos genéricos, pouco claros, projetando um mundo idealizado. Ball (1994) tem defendido que inconsistências ou incoerências nesses textos sejam compreendidas como produto das hibridizações que este jogo político propicia e necessita.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004 nos revela a imprecisão de sentido contido no Decreto nº 5.154/2004, referente ao significado de articular ensino médio e educação profissional, e tenta estabelecer um sentido mais claro para essa modalidade de ensino, afastando seu significado do modelo anteriormente previsto na Lei Nº 5.692/1971.

A “articulação” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei Nº 5.692/1971. (BRASIL, 2004, p. 398)

Ao declarar que o modelo de ensino médio integrado previsto no Decreto nº 5.154/2004 não se trata da profissionalização compulsória da LDB de 1971, o Parecer nº 39/2004 busca defini-lo da seguinte forma:

Trata-se de um único curso, cumprindo **duas finalidades** complementares, de forma simultânea e integrada, nos termos do projeto pedagógico da escola que decidir oferecer essa forma de profissionalização a seus alunos, garantindo que todos os componentes curriculares referentes às **duas finalidades complementares sejam oferecidos, simultaneamente**, desde o início até a conclusão do curso. (BRASIL, 2004, p. 404). (grifos nossos).

Os destaques nessa citação evidenciam a aparente inconsistência de significação atribuída ao modelo de ensino médio integrado à educação profissional contido nos textos políticos analisados até aqui. Essa inconsistência é novamente observada na divisão clara e pontual que o mesmo parecer faz, entre a carga horária destinada ao Ensino Médio e outra destinada à Formação Profissional, como etapas distintas, e assegura a necessidade de se cumprirem todas as finalidades e diretrizes estabelecidas tanto para o Ensino Médio quanto para a Formação Profissional.

O parecer utiliza termos como complementar, integrado e simultâneo, para caracterizar o ensino médio integrado, e nega o significado “meio a meio”, ao mesmo tempo em que estabelece classificações fortes (BERNSTEIN, 1996) entre cargas horárias e componentes curriculares destinados ao ensino médio e à formação profissional, o que fortalece a ideia de que se trate de dois cursos distintos.

Imaginemos que o componente curricular de matemática no Ensino Médio poderia, segundo o Decreto nº 5.154/2004 e o Parecer nº 39/2004, proceder seu ensino como previsto nos parâmetros curriculares, sem, necessariamente, estar integrado com áreas da formação profissional. Contudo, o parecer volta a destacar o caráter de formação integrada que tenta estabelecer, ao explicitar que:

Esse curso integrado entre Ensino Médio e Educação Profissional técnica de nível médio não pode e nem deve ser entendido como um curso que representa a somatória de dois cursos distintos, embora complementares, que possam ser desenvolvidos de forma bipolar, com uma parte de educação geral e outra de Educação Profissional. Essa foi a lógica da revogada Lei Nº5.692/71. Essa não é a lógica da atual LDB, nem do Decreto 5.154/2004, que rejeitam essa dicotomia entre teoria e prática, entre conhecimentos e suas aplicações. (BRASIL, 2004, p.406).

Esse curso integrado de que tratam o Decreto nº 5.154/2004 e o Parecer nº 39/2004 estava orientado para ser praticado nos CEFETs e Escolas Técnicas Federais, sem, no entanto, constituir uma regra; o parecer deixa claro que a escolha por ofertar ou não tal modalidade de ensino cabia exclusivamente à instituição, não estando previsto, na lei,

obrigatoriedade de haver matrículas dessa natureza, fato possibilitado pela existência legal das modalidades subsequente e concomitante.

Esses documentos legais prepararam o terreno para a expansão da oferta do ensino médio integrado à educação profissional, expressa pela Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo dados do MEC, em 2003 existiam 140 escolas federais de educação profissional e em 2010 já eram 354 escolas. Atualmente a Rede possui 622 *campi*; só no Estado de Mato Grosso do Sul foram criados 10 *campi*.

A Lei nº 11.892/2008, em seu Art. 2º, define os institutos como instituições de educação superior, básica e profissional, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Esses estabelecimentos de ensino têm como objetivo ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Essa Lei prevê que 50% das vagas devam ser em curso médio integrado. Diferentemente do Decreto nº 5.154/2004, a Lei que cria os Institutos estabeleceu quantitativos de matrículas que devem ser preenchidas exclusivamente pela modalidade de ensino médio integrado à educação profissional, podendo atuar, também, com cursos subsequentes e concomitantes.

O texto “Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008, Comentários e Reflexões”, publicado com o apoio do MEC, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN, em 2009, traz um detalhamento explicativo de todos os artigos da referida Lei, e sobre o Art. 2º, evidencia que

O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção [...]. O que está posto para os institutos federais é a formação para o exercício profissional. (BRASIL, 2009, p. 23).

Por esse excerto é possível evidenciar que a formação profissional seja o diferencial oferecido nos institutos, ao mesmo tempo em que sugere uma hierarquização dessa formação em relação à formação geral, mesmo tendo como base legal o Decreto nº 5.154/2004, que preconiza a formação integrada. Contudo, a integração entre educação básica e educação profissional é uma das finalidades dos IFs, descrita no inciso III do Art. 6º da Lei 11.892/2008:

a questão da integração curricular da educação básica com a profissional (nos termos do decreto nº 5.154/2004), impacta diretamente na escolha e na forma de organização dos componentes curriculares em cada projeto de curso [...] a integração permite a abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e dos específicos da formação profissional pretendida, podendo conduzir a estruturação da capacidade de realizar associações, analogias e conexões necessárias à transposição de saberes. (BRASIL, 2009, p. 39).

A integração curricular pretendida para o ensino médio integrado à educação profissional está associada, segundo o excerto acima, à ideia de contextualização entre conteúdos gerais e específicos, o que configura a existência de estruturas disjuntas que devam se articular de alguma forma. Por exemplo: existe a Matemática e seus objetos, e existem os objetos de determinada formação técnica-profissional. O ensino integrado deve propor relações entre esses objetos; quanto mais profícuas forem essas relações mais próximo estará o ensino da integração pretendida.

As significações sobre o ensino médio integrado à educação profissional estão presentes, também, na publicação no MEC intitulada “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepções e Diretrizes”, de 2008. Segundo esse documento, os Institutos têm função social de ofertar formação humana, cidadã e profissional, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária, constituindo-se como política pública, de acesso universal, com expansão territorial por meio de sua estrutura *multicampi*. O texto apresenta o termo “formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados”, caracterizando-a da seguinte forma:

agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão a luz elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (BRASIL, 2008, p. 28).

A ideia da contextualização como meio de agregar as formações acadêmica e profissional é recorrente, no texto, mesmo sem apresentar orientações explícitas e específicas para a formação profissional de nível médio; no entanto, usa o termo agregar, que indica a união entre formação geral e profissional, tomando o trabalho em seu sentido ontológico. Mostra que algumas rupturas curriculares são essenciais para o modelo de formação, principalmente em relação ao sistema disciplinar predominante hoje nas escolas. A formação integral exige, segundo o texto, postura que supere o modelo hegemônico disciplinar, a fragmentação do conhecimento e a hierarquização de saberes.

a necessidade é da construção de uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar, um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, considerando ainda o modelo rizomático³¹ de redes de saberes, como horizonte. (BRASIL, 2008, p.31).

Para superar o modelo disciplinar, o texto apresenta como alternativa de trabalho didático a transposição didática contextualizada e a pesquisa como princípio educativo. Contudo, esses conceitos não são explicitados. Os conceitos de transposição didática e contextualização estão presentes nos PCNEM, influenciados por estudos e pesquisas desenvolvidas, entre outros, pela Educação Matemática. A pesquisa como princípio educativo é apresentada como alternativa metodológica, pois atribui, ao aluno, papel ativo na busca de conhecer o mundo que o cerca.

Se tomarmos o ensino médio integrado à educação profissional como um discurso construído para os Institutos Federais e disposto nos textos políticos analisados até o momento, percebe-se que esse discurso está atravessado por vários enunciados: a ideia de formação unitária está presente nos textos, assim como o significado de dois cursos distintos que são feitos ao mesmo tempo; há também um sentido mais restrito que prioriza a formação profissional, tomando a formação geral como sua complementação.

A produção do texto político que versa sobre esse discurso do ensino médio integrado segue as características apontadas por Ball (1994), Lopes e Macedo (2011), de incoerências e inconsistências, na medida em que destaca a formação unilateral - explicitada no contexto de influência - e aponta para necessidade de romper com fortes classificações disciplinares, ao mesmo tempo em que estabelece estruturas curriculares divididas em formação geral e profissional e preconiza como objetivo fundante dos IFs a formação profissional, o que pode criar uma hierarquização curricular entre as formações.

A Lei 11.892/2008, decretos, pareceres e documentos de orientação produzidos em consonância com o MEC foram tomados como referências que orientaram e influenciaram a produção dos textos referentes ao IFMS, tais como: Estatuto do IFMS; Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado; Plano de desenvolvimento Institucional do IFMS; Projeto de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Edificações; Projeto de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Informática.

³¹ O modelo rizomático presta-se para mostrar que a estrutura convencional das disciplinas epistemológicas não reflete simplesmente a estrutura da natureza, mas sim que é um resultado da distribuição de poder e autoridade no corpo social.

Buscamos, pelo estudo desses textos políticos locais, compreender os contornos nos quais se constroem significações particularizadas sobre o ensino médio integrado à educação profissional, haja vista que são “produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas, estratégias e iniciativas específicas.” (HALL, 1996, p. 109).

Em coerência com os textos globais, os documentos institucionais do IFMS apresentam as finalidades e objetivos previstos na Lei 11.892/2008, sem alteração. Esses documentos reafirmam, em seus princípios, a valorização da formação integral do ser humano, com organização curricular dinâmica, flexível e enfoque interdisciplinar.

No Art. 42 do Estatuto é mencionado que os currículos dos cursos do IFMS são fundamentados em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais expressas em seu PDI. Os fundamentos estão dispostos de maneira textual em uma lauda e meia e evidenciam o trabalho como princípio educativo, concebido como “processo pelo qual as sociedades e os homens se constituem, os seres humanos criam e recriam a si próprios e suas relações sociais mediados pela ação consciente do trabalho” (IFMS, 2012, p.55). Quanto à metodologia, o documento cita a problematização do real vivido, por meio da pesquisa e da interdisciplinaridade, contudo, sem maiores aprofundamentos.

Observamos, novamente, que os textos são genéricos e trazem ideias vagas de formação humana integral, trabalho como princípio educativo e interdisciplinaridade, sem explicações detalhadas de possibilidades de desenvolvimento dessas ideias na prática escolar. Como vimos, são variadas as significações encontradas nos textos globais a respeito do ensino médio integrado; no momento de traçar caminhos para essa formação, os textos locais também o fazem de forma genérica.

Com relação à estrutura curricular dos cursos técnicos de nível médio integrado oferecidos no IFMS, o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado prevê o seguinte:

Art. 7º. O currículo será estruturado integrado à formação geral e de base comum à formação técnica.

§1º a estrutura curricular da formação geral será organizada por unidades curriculares agrupadas segundo eixos tecnológicos, quais sejam: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciência da natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

§§2º a estrutura curricular da formação técnica será organizada por unidades curriculares de acordo com a área profissional, conforme legislação vigente. (IFMS, 2012, p.10).

A descrição detalhada dessa estrutura curricular encontra-se nos Projetos de cada curso, nos quais consta uma tabela denominada “matriz curricular”, com a distribuição semestral das “unidades curriculares”. Essas unidades são constituídas das disciplinas; os conteúdos previstos para cada uma delas são detalhados em outra tabela, com as respectivas cargas horárias e distribuição semestral. Os Projetos de Curso discorrem sobre aspectos da formação técnica, como objetivos gerais e específicos da profissão e o perfil do profissional que se deseja formar. Não há, nos Projetos de Curso, discussões sobre a formação geral e como esta poderia se estruturar de forma integrada à formação profissional.

Os cursos técnicos de nível médio integrado de Informática e Edificação compartilham das mesmas doze disciplinas de formação geral tradicionais do ensino médio brasileiro. O curso de Edificações organiza-se com doze disciplinas de formação específica e nove disciplinas do eixo denominado “parte diversificada”, estreitamente ligadas à formação profissional e às áreas de gestão e empreendedorismo. O curso de informática tem onze disciplinas de formação técnica e dez da parte diversificada, cuja apresentação, nos Projetos de Cursos, segue o seguinte modelo sob a denominação “ementa do curso”:

Tabela 4 - Ementa da disciplina Matemática 1

Unidade Curricular: MATEMÁTICA 1	4 h/a
Ementa: Conjuntos numéricos. Intervalos. Funções. Domínio de funções reais. Sistema cartesiano ortogonal. Função do 1º grau. Trigonometria do triângulo retângulo.	
Bibliografia Básica:	
DANTE, Luiz R. Matemática Contexto e Aplicações . São Paulo: Ática, 2000. 1 v.	
GIOVANNI, José R.; BONJORNO, José R. Matemática Fundamental: Uma nova abordagem . São Paulo: FTD, 2001.	
IEZZI, G.; HAZZAN, S. Fundamentos de Matemática Elementar . São Paulo: Atual, 2004. 1, 2 e 9 v.	
MACHADO, Antonio dos S. Matemática Temas e Metas . São Paulo: Atual, 1986.	
PAIVA, Manoel. Matemática . São Paulo: Moderna, 2005. 1 v.	
Bibliografia Complementar:	
DOLCE, Osvaldo. Matemática . São Paulo: Atual, 2007.	
FACCHINI, Walter. Matemática . São Paulo: Saraiva, 1997.	
GOULART, Marcio C. Matemática no Ensino Médio . São Paulo: Scipione, 1999. 1v.	

Fonte: Ementa do curso de Edificações – IFMS – 2012.

Matemática 1 é o nome atribuído à disciplina de matemática referente ao primeiro semestre do curso. É a única com 4 horas semanais; as outras disciplinas são trabalhadas em 3 horas aulas por semana e, no 7º semestre, a disciplina de Estatística é inserida, com 2 h/a. Apresentamos, na tabela a seguir, as outras ementas da disciplina de matemática, ressaltando que a bibliografia é a mesma em todos os semestres.

Tabela 5 - Resumo das ementas de matemática

Matemática 2	Produtos notáveis e fatoração. Função do 2º grau. Função Modular Função exponencial e logarítmica. Geometria básica (Área e volume de figuras).
Matemática 3	Trigonometria. Funções circulares. Operações com arcos
Matemática 4	Progressões aritméticas e geométricas. Análise combinatória. Matrizes. Determinantes
Matemática 5	Sistemas Lineares; Geometria plana. Geometria Espacial
Matemática 6	Polinômios. Equações polinomiais. Números complexos. Matemática Financeira
Estatística	Estatística descritiva. Variáveis aleatórias discretas e contínuas. Distribuições de probabilidade. Correlação e dispersão. Regressão linear. Controle Estatístico de Processo.

Fonte: Elaboração do autor com base na Ementa do curso de Informática – IFMS – 2012

A disciplina de Matemática é formatada igualmente para os cursos técnicos de Informática e Edificações, não tendo previsão de possíveis relações com as especificidades curriculares de cada curso. A distribuição cronológica dos conteúdos dessa disciplina é a mesma seguida na maioria dos livros didáticos e nas escolas brasileiras, apesar das naturezas distintas dos referidos cursos técnicos.

Não há discussão, nos projetos de curso, acerca de como deve ser realizada a integração entre disciplinas de formação geral e específica, tampouco existem orientações didático-pedagógicas pormenorizadas por disciplinas, tais como objetivos e sugestões metodológicas; inexistente discussão sobre como ensinar Matemática no ensino médio integrado à educação profissional.

Os planos de curso apresentam criteriosa classificação referente aos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, mas não estabelecem orientações que enquadrem a ação didática, o que aumenta a responsabilidade do professor no que se refere à reprodução do conhecimento escolar em direção à formação integral, conforme disposto nos textos locais e globais.

A inexistência de orientações didático-pedagógicas nos documentos que versam sobre o ensino médio integrado no IFMS pode indicar que essas orientações não se fazem necessárias, ou que são inerentes aos professores, ou que estão dispostas em outros textos ou, ainda, que são responsabilidade de cada *campus*.

Partindo da premissa de que os PCNEM são orientações gerais para o ensino médio, cabendo a cada instituição pormenorizar suas ações curriculares, fica evidente a necessidade de o IFMS debater e se posicionar de maneira explícita sobre o currículo de seus cursos, uma vez que a organização curricular encontrada nos documentos locais tende a se distanciar da formação integral pretendida para os Institutos.

A maneira como os projetos de cursos estão elaborados revela certa primazia da formação técnica em relação à formação geral, tanto que não fazem referência ao papel

que a formação geral desempenha no currículo da formação profissional, ao mesmo tempo em que não discutem possibilidades de integração curricular, o que evidencia um duplo significado entre as formações. Desse modo, o ensino praticado no IFMS compreende dois cursos distintos, que, entretanto, são trilhados ao mesmo tempo; conforme já procuramos evidenciar, essa prática tem sido motivo de críticas em outros documentos governamentais. O Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por exemplo, apresenta os princípios dessa modalidade de ensino, dentre os quais destacam-se:

- I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- VII – interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular. (BRASIL, 2013, p.255)

Esses princípios evidenciam o ensino integrado como proposta de identidade ao ensino médio, por meio de currículo interdisciplinar que relacione formação geral e profissional, tendo a pesquisa inserida como método no processo de ensino e aprendizagem. O currículo prescrito pelas DCN ao ensino médio, praticado no IFMS *campus* Aquidauana, apresenta ideias gerais, embora sem detalhamentos, que podem se tornar práticas didáticas, deixando essa recontextualização a cargo dos professores de cada instituição escolar. Da mesma forma, e também sem pormenores, os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização são recomendados pelos PCNEM como metodologias para o estudo da Matemática, em meio a “documentos genéricos, pouco claros, projetando um mundo idealizado”, (LOPES e MACEDO, 2011, p. 259).

Ainda sobre os textos produzidos no âmbito local do IFMS, em especial os projetos de curso, a predominância textual da formação profissional em relação à formação geral ocasiona a falsa impressão de que a formação geral está inserida e bem definida em textos como LDB, PNCEM e Diretrizes Nacionais e, dessa forma, a discussão curricular local não se faz necessária.

Outro fator que pode ter influenciado para que haja essa escassez de discussão acerca da formação geral, nos textos locais, diz respeito aos autores desses textos, que, majoritariamente, são profissionais técnicos específicos das áreas de informática e edificações, com pouca ou nenhuma experiência docente, sem licenciatura, sujeitos

oriundos de universidades tecnológicas e/ou instituições de Ensino Superior, cuja formação profissional é desvinculada de formação geral.

O estudo do contexto da produção de texto político que discorre sobre o ensino médio integrado à formação profissional evidencia discursos distintos, no que se refere à sua significação. Verificamos, nos textos analisados, enunciados que, ora buscam definir essa modalidade de ensino como uma união indissociável entre formação geral e formação profissional, vista como formação única e inseparável, ora exaltam, como objetivo principal dos Institutos, a formação profissional, numa quase extirpação da base comum e suas possibilidades formativas. Quando tratam de maneira mais pontual desse ensino, dividem-no em dois, que até podem acontecer separadamente, pelo fato de possuírem estruturas curriculares distintas previstas em estatuto; assim, em lugar de ser uma regra, a integração curricular pode ser uma possibilidade, desde que os profissionais envolvidos na prática dessa política busquem-na por si mesmos, haja vista a inexistência, nos documentos oficiais, de orientações didático-pedagógicas pontuais sobre como realizar nas aulas, nos *campi*, o ensino integrado.

Não temos a intenção de definir essas significações sobre o ensino médio integrado; pretendemos, sim, demonstrar os contornos discursivos que evidenciam suas múltiplas existências. Para tanto, passamos, agora, à análise do contexto da prática dessa política, uma vez que é nas aulas dentro do IFMS, *campus* Aquidauana, que essa política se materializa tal como é percebida pelos sujeitos que ali atuam.

4 O CONTEXTO DA PRÁTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO *CAMPUS* AQUIDAUANA

Esta é a parte de nosso estudo que trabalha o Contexto da Prática. Diz respeito às ações que buscam desenvolver ideias, concepções e práticas legalmente estabelecidas nos documentos oficiais que tratam da política pública já referida, aqui, em algumas passagens. Trata-se da tentativa de mobilizar os agentes educacionais da escola a praticar o discurso proposto pela política.

O fazer, na prática, é, em última instância, individual; desse modo, reveste-se do contexto e da subjetividade de quem o faz, atribuindo significados próprios ao discurso oficial e reinterpretando-os. Para Ball (1994), os sujeitos responsáveis por colocar a política em prática são atores que atuam nessa política, muitas vezes reconstruindo-a. Esses “atores estão fazendo sentido, influenciando, contestando, construindo respostas, lidando com contradições e criando representações da política” (BALL, 1994, p. 21).

Professores e outros sujeitos envolvidos na prática curricular da escola interpretam os documentos oficiais e o fazem de acordo com os contextos de vida profissional e pessoal, do ambiente escolar, da relação com seus colegas, com seus dirigentes e de outros fatores mais. Para Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto da prática é uma arena na qual a política não é meramente implementada ou posta em prática; ela é alterada e recriada por meio da criatividade dos autores que atuam nesse contexto. Há sujeitos personificados, ou seja, “há histórias, experiências, valores, propósitos e relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam fixos, ressignificando-os em novos discursos e textos” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p.21).

Nesse sentido, inserimos de maneira mais evidente o ensino de Matemática praticado no IFMS e as interrogações mencionadas no Capítulo I, que deram origem a esta pesquisa. Tomamos a política pública que cria os institutos federais e os incumbe de praticar ensino médio integrado à educação profissional como macro política; o ensino de Matemática praticado nessa modalidade de ensino médio no *campus* Aquidauana do IFMS será a micro política, sujeita aos contextos mencionados.

Seguindo esse raciocínio, podemos considerar que o professor seja, ao mesmo tempo, ator que define, produz e pratica a proposta curricular, uma vez que ele pode recontextualizar a macro política em sua prática docente.

Outro ator relevante para a análise dessa política pública é o aluno, já que o ensino médio integrado à educação profissional atende os estudantes e estes, ainda que

desconheçam documentos legais que regem essa modalidade de ensino, sujeitam-se a discursos propagados pela legislação, pela mídia comunicativa e pela ação de outros sujeitos desse contexto da prática.

Uma vez que essa política visa aos estudantes, estes podem recontextualizá-la, tendo, como fundamento para tal, suas próprias vivências, experiências, expectativas, vontades e perspectivas de futuro. Desse modo, as demandas criadas, transformadas, construídas pelos alunos podem alterar ações didático-pedagógicas de professores do *campus* Aquidauana e/ou práticas institucionais, propiciando possíveis recontextualizações da política no campo da reprodução.

Tomamos, também, como atores do contexto da prática a equipe pedagógica do *campus*, formada por assistente social e pedagogos que desempenham a função de acompanhar o trajeto educacional dos estudantes e apoiar o trabalho didático dos professores, em especial os das áreas técnicas em início de carreira docente, que, na maioria das vezes, não têm licenciatura.

Assim, a base empírica desta pesquisa repousa sobre a materialidade específica da escrita e das gravações realizadas com estudantes, professores e equipe pedagógica do *campus* Aquidauana do IFMS.

Passamos, então, a descrever o processo de construção desse empirismo, seguido da análise relativa às falas dos participantes, organizadas em três partes, conforme as categorias: estudantes, professores de matemática e outros professores.

4.1 ENUNCIADOS DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES, REFERENTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PRATICADO NO CAMPUS AQUIDAUANA DO IFMS

Os estudantes participantes desta pesquisa estavam matriculados no ensino médio integrado do *campus* Aquidauana no ano de 2014, assim divididos: 24 estudantes no 4º período do curso técnico integrado de Edificações – vespertino; 25 no 4º período do curso técnico integrado de Informática – matutino; 38 estudantes no 2º período do curso técnico integrado de Edificações – matutino; 46 no 2º período do curso técnico integrado de Informática – vespertino.

A fim de construir o perfil desses estudantes, buscamos, junto à equipe pedagógica do *campus*, os relatórios de turma gerados pelo sistema de informações estudantis do

IFMS. Com base nos dados desses relatórios construímos a tabela a seguir, por meio da qual será possível identificar alguns traços dos estudantes que participaram da pesquisa.

Tabela 6 - Perfil socioeconômico de estudantes participantes

Variável destacada	
Idade entre 14 e 17 anos	49%
Cursou o ensino fundamental somente, ou maior parte, em escola pública	83%
Possuem computador ou <i>notebook</i>	94%
Possuem algum tipo de acesso à <i>internet</i> em casa	94%
Renda familiar per capita de R\$ 0,00 a R\$ 362,00	60%
A família recebe algum benefício social de transferência de renda	06%
Ensino Superior completo de pais e/ou responsáveis	27%

Fonte: Elaboração do autor com dados da pesquisa.

Os dados revelaram que os participantes moram com os pais e/ou responsáveis. Percebemos certa discrepância na correspondência idade/série, já que mais da metade tem 18 anos ou mais. São estudantes oriundos, na maioria, de escolas públicas municipais e estaduais, cujas famílias pertencem às classes de extrema pobreza e classe média baixa, as quais praticamente não recebem benefícios sociais como bolsa família e vale renda; a grande maioria não possui escolaridade além do ensino médio completo.

Esses estudantes residem nas cidades vizinhas Aquidauana e Anastácio, cuja divisa é o rio Aquidauana. Apenas quatro deles moram na cidade de Miranda, a 70 quilômetros de Aquidauana, e utilizam o transporte escolar de Miranda para se locomover ao instituto; os demais se deslocam de bicicletas, motos, carros e Van escolar.

É válido destacar, com base em nossa prática docente, na capital do estado, por mais de 15 anos, que os estudantes dessas cidades do interior tendem a ter mais respeito pela figura docente e pela própria escola como um todo, haja vista causarem menos problemas de indisciplina escolar.

Durante alguns momentos, nas aulas, conversávamos com os estudantes a respeito desta pesquisa, sobre como eles e nós, os professores, estávamos vivendo uma experiência inédita dessa modalidade de ensino nessa nova instituição. Dizíamos, também, que, nessa ação, nenhuma prática didática poderia se afirmar como bem ou mal sucedida, ou como mais ou menos recomendada para alcançar os objetivos previstos para o IFMS, até porque estavam ali estudantes diversos, com objetivos, expectativas, necessidades, angústias e perspectivas próprias e também diversas em relação aos estudos e ao futuro.

Como relatamos no Capítulo I deste trabalho, nossa constituição de pesquisador foi tecida com diferentes filosofias metodológicas. Assim, de forma natural, optamos por

interrogar esses estudantes, vistos aqui como atores atuantes no contexto prático da política que institui o ensino médio integrado a educação profissional nos institutos federais, em especial no *campus* Aquidauana. E por não ser outro senão um professor de matemática que os interroga, a questão de como a matemática está inserida nessa modalidade de ensino é evidenciada.

Elaboramos um questionário (Apêndice A) composto de três perguntas abertas, construídas em um processo de reflexão sobre nosso tema de pesquisa, que satisfazem nosso referencial metodológico, uma vez que interrogam sobre o aspecto do ensino de que trata a política pública em questão, a exemplo de Mainardes (2006, p. 66), que recomenda questões para explorar o contexto da prática. Nossas perguntas aos estudantes foram as seguintes:

- 1) Quais foram os fatores para escolher o IFMS? Procure explicitar motivos, razões, circunstâncias que levaram você a estudar no IFMS.
- 2) Faça um relato comparando suas expectativas iniciais e atuais quanto a estudar no IFMS. Se elas mudaram, por que mudaram?
- 3) Quais são as suas expectativas com o ensino da matemática? Tente explicar como você vê a importância da matemática para sua formação. Como pensa que deveria ser a matemática ensinada no IFMS? Por quê?

Essas perguntas configuram-se como estratégia para acessar a existência material (FOUCAULT, 2000, p.115) que pode suscitar possíveis enunciados sobre a significação do ensino médio integrado no contexto da prática. Essa materialidade se fez presente nas respostas escritas dadas pelos estudantes às perguntas do questionário, tomadas, tão somente, como indícios de possíveis discursos acerca de nosso tema de pesquisa, às quais não atribuímos *status* de verdades expressas, muito menos como discursos imanentes, conscientes e originais dos sujeitos.

Com anuência do diretor do *campus* o questionário foi aplicado, de forma individual, às quatro turmas já citadas do ensino médio integrado do *campus* Aquidauana, durante a aula de matemática. Todos os estudantes foram convidados a participar, porém, àqueles que não quisessem, foi facultado que entregassem o questionário em branco ou mesmo que não o recebessem. A identificação era facultativa; os estudantes tiveram um tempo aproximado de uma hora e meia para responder e entregar o documento.

Foram devolvidos 101 questionários respondidos; um deles, por apresentar problemas de legibilidade, não pôde ser utilizado. Sete documentos foram devolvidos em branco. Assim, fazem parte desta análise 100 questionários, sobre os quais passamos a discorrer.

Em decorrência do grande número de respostas obtidas, cerca de 300, nossa primeira atitude foi realizar várias leituras das respostas como um todo, seguidas da criação de tabelas com os registros das respostas e suas respectivas perguntas. Novas leituras foram realizadas com o objetivo de identificar possíveis princípios de diferenciação que pudessem correlacionar-se a um enunciado, uma vez que “é no interior de uma relação enunciativa determinada e bem estabilizada que a relação de uma frase com seu sentido pode ser assinalada” (FOUCAULT, 2000, p.103).

As respostas fornecidas pelos estudantes não são enunciados que, agrupados, formam o discurso; no entanto, nessas respostas podem estar as relações singulares dos muitos ditos sobre nosso tema de pesquisa, que atribuem sentidos sobre as coisas ditas, porque “por mais que uma frase não seja significativa ela se relaciona a alguma coisa” (FOUCAULT, 2000, p.103).

Buscamos assinalar, em cada resposta, trechos enunciativos ou simplesmente agrupamento de palavras que evidenciassem, de alguma forma, traços de nosso tema de pesquisa. Desse movimento construímos três tabelas, uma para cada pergunta, nas quais procuramos evidenciar e organizar alguns significados atribuídos-construídos pelas respostas e para as respostas, na medida em que, de forma simultânea, esses significados foram dados, por nós, por meio do trabalho de análise dessas respostas.

As tabelas estão assim organizadas: a primeira coluna sinaliza o significado atribuído; a segunda indica os estudantes que evidenciaram, em seus relatos, esses significados; a terceira aponta o total deles.

Tabela 7 - Significados atribuídos pelos estudantes à primeira pergunta.

Significados atribuídos	Quais foram os fatores para escolher o IFMS? Procure explicitar motivos, razões, circunstâncias que levaram você a estudar no IFMS.	
Estudo no IFMS, pois o ensino é de qualidade.	13, 15, 17, 18, 22, 23, 25, 26, 27, 30, 32, 34, 36, 45, 47, 48, 51, 52, 58, 59, 63, 69, 74, 75, 77, 79, 90, 92, 96,	29
A formação no IFMS garante uma vaga de emprego no mercado de trabalho.	3, 23, 26, 27, 34, 37, 40, 45, 56, 61, 68, 70, 71, 75, 77, 80, 82, 84, 88, 92, 95, 96,	22

Estudo no IFMS para ingressar na universidade.	2; 6, 10, 7, 14, 16, 17, 22, 40, 45, 46, 48, 52, 58, 61, 69, 71, 72, 78, 81	20
Estudo no IFMS pela modalidade de ensino integrado.	3, 9, 10, 20, 21, 38, 45, 49, 50, 62, 63, 66, 67, 68, 71, 77, 80, 85, 91	19
Estudo no IFMS pelo ensino profissional.	4, 11, 12, 19, 26, 29, 31, 37, 56, 64, 70, 72, 82, 83, 85, 89, 95,	17
Estudo no IFMS, pois o ensino é de qualidade com a formação profissional.	7, 8, 35, 39, 40, 57, 61, 73, 78, 81, 87, 97, 98, 99, 100	15
Estudo no IFMS por ter professores qualificados.	16, 38, 51, 60, 68, 78, 89, 96,	8

Fonte: Elaboração do autor com dados da pesquisa.

Tabela 8 - Significados atribuídos pelos estudantes à segunda pergunta.

Significados atribuídos	Faça um relato comparando suas expectativas iniciais e atuais quanto a estudar no IFMS. Se elas mudaram, por que mudaram?	
Devo mudar minha prática estudantil para adaptar-me ao ensino no IFMS	20, 21, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 54, 55, 56, 66, 68, 70, 73, 83, 85, 89, 91, 92, 93, 97, 99,	26
Estudo no IFMS por ter professores qualificados.	5, 14, 23, 31, 37, 51, 69, 71, 72, 74, 78, 80, 100	13
Estudo no IFMS, pois o ensino é de qualidade.	15, 23, 26, 29, 32, 38, 51, 52, 67, 87, 94, 95,	12
Estudo no IFMS para ingressar na universidade.	3, 4, 22, 25, 36, 50, 78, 81, 90, 96,	10
A formação no IFMS garante uma vaga de emprego no mercado de trabalho.	14, 18, 40, 67, 86, 92, 95, 96,	8
Estudo no IFMS pela modalidade de ensino integrado	19, 53, 58, 59, 86,	5
No IFMS existem oportunidades e incentivos diferenciados.	7, 27, 37, 88, 94,	5
Minhas expectativas não mudaram	60, 61, 62, 63, 64, 42, 54	7
Estudo no IFMS pelo ensino profissional.	13, 50, 91, 94,	4

Fonte: Elaboração do autor com dados da pesquisa.

As duas primeiras questões tinham o objetivo de propiciar que os estudantes discorressem sobre as razões de terem escolhido estudar no IFMS. Em virtude de esses participantes já terem certo tempo de vivência no curso, solicitamos, também, que

relatassem acerca dos fatores que os mantêm estudando no IF e como percebem a instituição. Outro objetivo que tínhamos em mente era que esses “atores” escrevessem e se posicionassem em relação ao ensino médio integrado à educação profissional no *campus* Aquidauana do IFMS, sem que tivessem recebido orientação e conhecimento a respeito da integração curricular tratada nos textos legais que discorrem sobre essa política pública dos IFs.

Os estudantes participantes declaram, de forma expressiva, que escolheram estudar no IFMS por visualizarem, nesse local, nessa prática educativa, um “ensino de qualidade” percebido e confirmado por eles ao longo do tempo em que frequentam o Instituto. Destacam, pois, que esse tem sido um fator motivador do ingresso e da permanência nessa modalidade de ensino.

Nas respostas fornecidas por esses participantes, alunos do IFMS, identificamos expressões como: “escola muito boa”, “melhor instituição”, “ensino de qualidade”, “ensino diferenciado”, “por ser federal”, “ensino muito bom”, “nível totalmente superior”, “excelente escola”, “boa educação”, “ótimo ensino”. Tais expressões nos remetem a uma significação para a escolha e permanência desses estudantes no IF, já que eles estão buscando obter uma formação de qualidade. Observem-se, então, estes excertos³².

³³E 17. “*Os motivos que levaram a estudar no IFMS foi para **ter um ensino de qualidade, um ensino mais aprofundado**³⁴ onde eu posso me dedicar mais aos estudos e ter mais conhecimento, para que quando eu entrar em uma faculdade já terei noção de como somos avaliados por semestres*”.

E 18. “*O maior fator foi **incentivo dos meus pais, para conquistar um futuro melhor, obter mais conhecimento, pois as escolas deste município não oferecem muita qualidade de ensino***”.

³² As falas aqui registradas foram transcritas das respostas ao questionário, fornecidas pelos estudantes participantes da pesquisa. Por essa razão, mantivemos a escrita original, retocando, tão somente, os aspectos necessários à inteligibilidade das respostas. Os registros completos e originais, tanto das respostas ao questionário quanto os das entrevistas são disponibilizados em CD, juntamente com este material.

³³ A fim de se garantir o anonimato dos estudantes participantes, eles são identificados, aqui, com a letra E, seguida do número que o representa no universo da pesquisa.

³⁴ Os grifos são nossos, do autor/pesquisador, e visam dar destaque aos aspectos que estão sendo considerados, em cada bloco, nas falas transcritas.

E 25. “*Entrei no instituto em **busca de um estudo melhor, de estudo de alta qualidade e encontrei**, além disso, amigos e professores que se divertem juntos*”.

E 28. “*O principal motivo para a minha decisão é o fato de que **a instituição garante o ensino diferenciado** dando oportunidade para uma pessoa interessada ganhe devidos méritos. Outra razão para escolher a IFMS é o quanto o curriculum é valorizado para o mercado de trabalho e para a entrada numa faculdade*”.

E 48. “*Antes de entrar nessa instituição eu **já ouvia falar que o ensino aqui era bom e que era o mesmo processo de semestre, igual de uma faculdade, por isso resolvi fazer a prova e estudar aqui***”.

Como podemos observar, evidenciam-se enunciados com ênfase na qualidade de ensino, na prática dessa política pública, atribuída por esses atores - os estudantes. Foucault (2000, p.133) destaca que um enunciado tem princípios de diferenciação, ao mesmo tempo em que tem, também, campos associados que permitem que aquele coexista com outros enunciados. O discurso da qualidade de ensino como fator de escolha e permanência no ensino médio integrado no IFMS *campus* Aquidauana é notório e associa-se a outros enunciados, mas indica, sobretudo, uma significação atribuída por esses atores a essa modalidade de ensino. Os estudantes buscam qualidade de ensino independente da formação profissional de que trata a política pública de criação dos institutos. Essa qualidade no ensino está associada a práticas internas do instituto, práticas internas dos estudantes e práticas externas de possibilidades de fazer uso dessa qualidade para alcançar determinados objetivos, o que forma uma rede de enunciados que se isolam e se relacionam simultaneamente.

A atribuição dessa qualidade no ensino, dada pelos estudantes, relaciona-se de forma mais evidente à ação prática de “ingressar na universidade”. Para muitos deles, estudar no IFMS configura-se como forma de adquirir melhores condições de concorrer às vagas e adentrar nas universidades, assim como, em lá estando, situar-se de maneira mais adequada já tendo vivenciado, no Instituto, práticas muito próximas das que são adotadas no curso superior.

A significação atribuída ao ensino médio integrado relaciona-se, também, ao ingresso nos cursos de nível superior, como apontam os fragmentos a seguir:

E 03. *“No começo o que eu queria, ou esperava era só terminar o ensino médio, mas depois de todo esse tempo estudando aqui minhas expectativas mudaram, **agora vou fazer o Enem e quero fazer uma faculdade de engenharia**”.*

E 14. *“Escolhi edificações porque gosto muito desta área, pois **pensava em fazer faculdade de engenharia civil**, então achei que **quando entrar na faculdade já vou saber e ter conhecimento de algumas coisas**”.*

E 46. *“Escolhi estar no IFMS **pelo motivo de oferecer curso de edificações, que é ligado na área de engenharia, na qual eu queria seguir**. Também escolhi, pelo fato de ser uma escola federal”.*

E 52. *“**Primeiramente porque o ensino é bom**. Outros motivos, **vai facilitar o meu estudo na minha futura faculdade**, é um lugar onde eu vou adquirir muitos conhecimentos para a minha vida”.*

E 58. *“**Ainda não sei que faculdade fazer**, mesmo assim busquei o IF, pois **as outras matérias, não específicas, são muito boas também**, ou seja, **no futuro posso ser o que quiser, além das faculdades relacionadas ao técnico**”*

E 78. *“Eu resolvi escolher o IFMS, pois **o seu ensino é muito bom e também oferecem gratuitamente os cursos profissionalizantes**, gostei muito desses cursos, gostei **principalmente que no IFMS tem professores totalmente capacitados**, cada um em sua área. No entanto **o IFMS me capacitou a ter boas notas no Enem, e no ensino superior na área que eu escolher**, um ensino médio completo com professores bons; e excelente porque realmente aprendi aquelas determinadas matérias, **será uma base muito boa para minha longa carreira de estudos e trabalho pela frente**”.*

Essa materialidade específica do enunciado, exemplificada nos trechos acima, auxilia na identificação de práticas, desse contexto, que constituem as condições sociais para este discurso, presente nas falas dos participantes: cursar o ensino médio integrado para ingressar na universidade.

No IFMS, os estudantes do ensino médio mantêm contato com alunos do curso superior de Sistemas para Internet, dividem os mesmos espaços e laboratórios, muitos professores lecionam nos dois níveis de ensino; isso significa que esses estudantes do ensino médio integrado, a todo o momento, vivenciam práticas, escutam falar sobre o ensino superior, sendo lembrados que podem/devem continuar seus estudos. Nesse

sentido, leve-se em consideração que a própria cidade de Aquidauana, como destacado no Capítulo II, é considerada polo universitário com muitas possibilidades de cursos superiores e instituições de ensino, o que pode contribuir para que nossos participantes evidenciem esse discurso em suas falas.

Esse significado atribuído à educação profissional no ensino médio, com vistas ao ingresso no ensino superior nos mais variados cursos, não é novo, como já observado no Capítulo III. Uma das críticas, de órgãos internacionais de financiamento da educação brasileira na década de 1990, em relação à formação profissional federal desenvolvida pelos então CEFETs era exatamente sobre o alto custo da formação profissional, voltado a jovens que, em lugar de buscarem colocação imediata no mercado de trabalho, pretendiam, sim, entrar nas universidades, o que tornava a visão acerca desse tipo de formação profissional apenas de mero “trampolim” entre o ensino médio e o ensino superior. Em 2015, o MEC orçou em R\$2.545,31 reais o custo médio nacional para cada estudante do ensino médio. Em Mato Grosso do Sul esse valor foi de R\$3.669,66³⁵. No IFMS esse custo foi de R\$17.188,09, ou seja, o custo, por aluno, no ensino médio integrado do IFMS é aproximadamente 675% mais elevado que a média nacional.

O significado acima delineado configura-se como uma recontextualização da política pública em questão; no contexto da prática, alguns estudantes revelam justificativas individuais que alteram, modificam, contornam, remodelam aspectos fundamentais dessa modalidade de ensino, declarados em textos legais, como, por exemplo, o da formação para empregabilidade imediata e/ou da continuidade dos estudos em cursos tecnológicos³⁶ nos próprios institutos.

A qualidade do ensino médio integrado no *campus* Aquidauana, relatada pelos participantes da pesquisa como fator interferente na escolha da instituição e permanência nela, é associada à qualificação dos professores, conforme podemos conferir nos enxertos a seguir.

E 22. “O maior fator que me levou para estudar na IFMS foi **melhor ensino de qualidade, pois o instituto possui professor mais qualificado do que na rede de ensino público; este estudo melhor pode me ajudar a conseguir um lugar melhor na vida**”.

³⁵ Diário da União N° 212, 6 de novembro de 2015.

³⁶ Curso técnico de nível superior.

E 23. “*Os professores são totalmente dedicados a aprendizagem do aluno, pois tem horários disponíveis no contra turno para atender o aluno, tem projeto de iniciação científica, feira e diversas outras coisas*”.

E 60. “*Eu escolhi estudar no IFMS por sair com uma profissão e por achar que o ensino é melhor, pois a maioria dos professores tem mestrado e doutorado e por trabalharem somente no IF dando uma atenção maior aos alunos*”.

E 71. “*Os professores explicam muito bem, melhor do que na escola estadual regular, e só não tira nota melhor quem não quer*”.

E 72. “*Quanto a capacidade de ensino dos professores minhas expectativas se mantem as mesmas, excelentes professores capacitados e com um ótimo método de ensino*”.

E 80. “*Minha expectativa era de uma instituição muito bem preparada com profissionais bem qualificados. Bem, os profissionais daqui são ótimos e na maioria se dão muito bem com os estudantes*”.

E 82. “*A minha expectativa seria eu estudar em uma instituição que seria chata, mas com o tempo foi mudando minha perspectiva, conheci novos colegas, e a instituição foi ficando legal, os professores ‘super zoados’, legais e explicam super bem, é impossível você não aprender*”.

E 89. “*Pelo fato de que é uma instituição séria e federal, os professores altamente capacitados e com altos níveis de escolaridade para passar com uma boa qualidade o ensino que nos é dado. Segundo fator seria por causa que esta instituição de ensino oferece cursos profissionalizantes que quando terminados já estará pronto para ser colocado em prática nas empresas. Terceiro fator seria também o auxílio permanência que é ofertado, não é muita coisa mas ajuda muito*”.

No contexto prático do ensino médio integrado à educação profissional, no campus Aquidauana, existem aspectos diferenciados que favorecem condições sociais para que os participantes se manifestem dessa forma a respeito de seus professores. Os estudantes fizeram destaque de alguns desses aspectos, como, por exemplo, horário de atendimento, horário reservado por todos os docentes para atender os estudantes no contra turno, uma prática que é institucional, prevista no horário docente e amplamente divulgada pela NUGED.

De forma natural, os estudantes tecem comparações entre suas vivências nas escolas estaduais e municipais nas quais cursaram o Ensino Fundamental, e destacam o fato de a maioria dos docentes exercerem regime de trabalho de dedicação exclusiva, dando a impressão de maior dedicação dos mesmos.

Os estudantes referem-se ao fato de que, porque os docentes, em sua maioria, realizam pesquisas e orientação de TCC eles se envolvem constantemente com apresentação de trabalhos em eventos, muitos dos quais acompanhados de estudantes orientandos do médio integrado; ao mesmo tempo, os participantes percebem docentes sendo afastados de suas atribuições profissionais para realizar mestrado e doutorado. Essas práticas fazem emergir o enunciado de que o ensino no *campus* Aquidauana é de qualidade devido a “Professores Qualificados”. Destacamos que a análise discursiva proposta por Foucault

não se trata de identificar um discurso em sua aparição, não o discurso pelo discurso, porém estabelecer uma problemática que parta do próprio discurso como prática [...] a normalização emergente de uma suposta verdade colocou os sujeitos do discurso na relação com o sentido que lhe é dado, pois o sujeito dispõe de marcar, de traços e de letras, um conjunto de signos. (SINÉSIO, 2014, p. 43).

As supostas verdades enunciadas nos traços de nossos participantes e suas significações pertencem ao campo social no qual eles estão inseridos, e não aos sujeitos que falam. Os conjuntos de signos que formam o discurso deles manifestam determinados significados do campo e da forma como a sociedade compreende a prática desse discurso. Alguns de nossos participantes sinalizaram como a vivência e a experiência de novos/diferentes discursos acabaram por alterar suas práticas.

O enunciado de mudar as práticas estudantis foi delineado a partir das respostas de nossos participantes, ao identificarem algumas dificuldades encontradas no decorrer do curso, percebem a necessidade de mudar a própria postura em relação aos estudos. Os trechos enunciativos a seguir evidenciam essa assertiva.

E 39. *“Minhas expectativas foram que eu ia ter que me esforçar e estudar de "verdade" e isso temos que fazer porque aqui se você não estudar você não passa e fica de DP.*

E 41. *“No começo achei que seria igual a escola pública, mas depois percebi que para alcançar a média no IFMS tem que se esforçar o dobro do que eu estudava antes”.*

E 44. “*Eu pensava que ia ter um pouco de dificuldade pois a média e sete, e o ensino é um pouco puxado, mas consegui me adequar rápido ao IFMS, e o professores explicam muito bem*”.

E 45. “*O plano de ensino mudou totalmente porque no IFMS é muito mais puxado do que na outra escola onde estudava, principalmente nessa questão de semestre tem que estudar muito e mais rápido do que nos bimestres da outra escola*”.

E 46. “*Ao entrar no Instituto, já sabia que seria puxado, porque pessoas que estudavam aqui haviam me falado. Mas já estou acostumando com a rotina de estudar todo dia, e isso está sendo bom para mim*”.

E 50. “*No começo achei ruim, mas depois vi que se quero algo a mais, é só eu correr atrás e estudar por si mesma*”.

E 55. “*No início pensava que eu teria sim que estudar mais no IFMS do que eu estudava na escola que eu estudava. Mas vi que no IFMS ou estuda ou estuda e pensei que não seria assim, por isso uma escola muito boa, pois pensa além de tudo no aprendizado dos alunos*”.

E 85. “*Mudaram um pouco, pois antes de entrar no IF eu achava que a única diferença das escolas "normais" era que aqui havia o ensino técnico, mas agora aqui percebo que as regras são mais severas e que se eu não me esforçar de fato não consigo terminar meu ensino médio, nem o técnico em 7 anos e meio. Mas se tudo for realmente levado a sério por todos os estudantes não haveria nenhum tipo de problema*”.

E 91. “*Desde que entrei já sabia que não era qualquer coisa, que o ensino seria diferente das demais escolas, um pouco mais "puxado". Que para quem deseja um futuro digno é maravilhoso, mas para quem quer viver na "mordomia" é um "saco de pancadas". Ao entrar nesta instituição pude perceber a grandeza do ensino profissionalizante num futuro adiante. E que para suportar a "grande batalha" como dizem muitos é preciso se entregar de coração aos estudos. Só para alguns bastaram um simples ensino médio de escolas públicas, para nos alunos de IFMS é uma glória ser aprovado nessa instituição federal de qualidade é claro para quem deseja realmente estudar*”.

Nossos participantes revelam que o ensino médio integrado no instituto é “difícil”, tem “regras mais firmes” e que se não “estudar de verdade” o aluno não conclui essa fase da educação básica. Interessante que, ao mesmo tempo, declaram a solução para superar

essas dificuldades: “se dedicar mais”, “se esforçar”, “se adaptar”, “se entregar de coração aos estudos”. Nesse cenário, a atuação mais dedicada e consciente desses atores modificam suas práticas de estudo em busca de sucesso, de aprovação e construção de conhecimentos, o que colabora com a qualidade do ensino como um todo.

Ao declararem a qualidade do ensino médio no Instituto, os estudantes percebem, paralelamente, que eles próprios têm participação para que assim aconteça, na medida em que reconhecem a necessidade de estudar mais e de modificar suas práticas, o que representa uma recontextualização do próprio significado do ato de estudar, de adaptação a uma nova vivência, com novas experiências e exigências.

Os estudantes do *campus* Aquidauana participam de pesquisas, projetos, oficinas, minicursos, palestras, orientações, eventos de natureza acadêmico-científica, e muitos são beneficiados por editais de fomento, com possibilidades de bolsas de iniciação científica júnior e/ou bolsa de auxílio permanência. Essas, pelo que podemos perceber, são ações institucionalizadas que contribuem para que os participantes considerem o ensino, no IFMS *campus* Aquidauana, de qualidade. A experiência de vivenciar essas ações de forma institucionalizada é percebida como oportunidades que o instituto oferece, como incentivo ao estudo, e são tomadas como práticas didático-pedagógicas que diferenciam o ensino ministrado no instituto em relação a outras instituições escolares, como podemos perceber nas falas a seguir.

E 94. *“Minhas expectativas iniciais eram que o curso não seja nada de tão especial, se compararmos as outras escolas/instituições. Porém, logo nas primeiras semanas de aula foi possível perceber que o ensino era bem diferente ao meu ver de melhor qualidade se comparando com escolas estaduais, foi possível perceber também que o instituto é realmente um lugar cheio de oportunidades”.*

E 61. *“No IFMS você pode realizar projetos, o que contribui com seus conhecimentos e seu desenvolvimento ao longo do curso, podendo levar esses projetos para várias pessoas, nas feiras realizadas. Oferece um ótimo ensino.”*

Para alguns de nossos estudantes participantes, outro fator que, agregado ao enunciado da qualidade no ensino, diferencia os institutos federais é a oferta de formação profissional que acontece de forma concomitante e, isocronicamente, corrobora essa qualidade no ensino. Vejamos alguns trechos desse tipo de enunciado.

E 7. “**Porque o ensino é melhor que o da rede estadual e municipal e também por causa do curso que é diferente e talvez por influência dos meus pais**”.

E 35. “**Por querer o melhor dos estudos possível, por sempre querer me dedicar e como o IFMS dá várias oportunidades de vários minicursos posso avançar cada vez mais meu conhecimento e conseguir lá na frente ter algum destaque profissional**”.

E 40. “**Bom, pessoas que estudam no IFMS me falaram que o ensino era bom e já sai formado para atuar no mercado de trabalho, e com futuramente espero fazer uma faculdade de engenharia civil, me interessei pelo curso de edificações, pois assim me dá uma base para faculdade que quero**”.

E 57. “**Meus motivos para escolher o IFMS foi o ensino melhor do que a escola aonde eu estudava, o ensino técnico e a oportunidade de sair com diploma de técnico**”.

E 73. “**Porque amigos me falaram do ensino de boa qualidade, estava em busca de cursos na área de informática, então isso me fez querer entrar no instituto e sair daqui um bom técnico em informática e fazer a faculdade também no ramo da informática**”.

Nas partes deste trabalho em que analisamos os contextos de influência e produção do texto político sobre a reestruturação da rede federal de ensino profissional que culminou na criação dos institutos, nos quais deve ser oferecido o ensino médio integrado à formação profissional, demonstramos a influência política que permeou a implantação desse tipo de formação, com o objetivo de contrapor a severa cisão que havia, entre formação geral e profissional, por exemplo, nos antigos CEFETs. Ao mesmo tempo, essa modalidade serviu de modelo alternativo ao ensino médio brasileiro de caráter predominantemente propedêutico, constituindo, também, uma reivindicação de setores da economia que tratam da formação de mão de obra para os mais diversificados campos do mercado de trabalho, o que significa dizer que a integração curricular pretendida foi influenciada por variados setores, cada um deles com suas práticas discursivas na macro política na qual se insere nosso tema de pesquisa.

Tal como Ball (1994) já havia vislumbrado, no contexto da prática podemos identificar influências e produções que recontextualizam a política e/ou elementos da política. Os participantes da pesquisa que aqui descrevemos têm indicado esse movimento de influências, na micro política vivenciada no *campus* Aquidauana, percebidas na materialidade escrita dos estudantes sobre o ensino médio integrado, quais sejam: buscam um tipo de ensino diferente do que tiveram no ensino fundamental; buscam um ensino de

qualidade, independentemente da formação profissional propriamente dita, e percebem essa qualidade de variadas formas; buscam a profissionalização para inserção no mercado de trabalho; buscam melhores chances de enfrentar as avaliações que precedem o acesso ao ensino superior, nos próprios institutos, mas, sobremaneira, nas universidades, pois o discurso da formação tecnológica ainda não é observado nas falas. O que vemos é uma referência, de forma expressiva, ao curso de Engenharia Civil e não de Tecnólogo em Edificações.

Essa diversidade de objetivos leva a que esses atores, os estudantes do IFMS *campus* Aquidauana, participantes desta pesquisa, atribuam variados significados às suas vivências no Instituto, ao cursarem o ensino médio técnico na forma integrada.

Apresentamos, até aqui, alguns enunciados que formam discursos (FOUCAULT, 2000) sobre nosso tema de pesquisa, que trazem consigo as significações e/ou ressignificações atribuídas pelos atores que atuam nesse contexto da micro política – os estudantes do IFMS do *campus* Aquidauana.

Apontamos que, no contexto da produção do texto político, a formação profissional se destaca, na medida em que os institutos devem desenvolver mão de obra qualificada para atuação no mercado de trabalho, de preferência levando em consideração arranjos econômicos e sociais, locais e regionais, visando ao desenvolvimento dos mesmos.

O discurso acerca do emprego, ou melhor, da qualificação para o emprego é observado nas manifestações de nossos estudantes participantes, ao declararem que buscam, no Instituto, um ensino profissional que lhes possibilite essa oportunidade.

Transcrevemos, a seguir, algumas manifestações enunciativas que evidenciam a significação que os estudantes participantes atribuem à questão da formação profissional oferecida no *campus* Aquidauana, no ensino médio integrado, com vistas ao preparo e conquista do emprego.

E 18. “Ao ingressar no IFMS, somente queria **concluir** o ensino médio formado **como técnico e já ingressar na área de trabalho**. Nesse período que estou aqui aprendi a dar mais valor aos meus estudos podendo obter ainda um futuro muito melhor do que minhas expectativas”.

E 23. “Buscando ensino de melhor qualidade, e que iria **me preparar para o mercado de trabalho, pois ele está muito concorrido, e só quem tem ensino de qualidade consegue engrenar nele**”.

E 26. *“O principal fator para que eu entrasse no IFMS foi ter um estudo de qualidade e por ainda ter um curso profissionalizante que pudesse abrir portas na área de trabalho”.*

E 34. *“Pelo ensino médio de qualidade, se comparar o ensino da IFMS com outras escolas da cidade o IFMS é melhor e também porque com um curso técnico já vou aprender a fazer alguma coisa e trabalhar com isso enquanto faço faculdade”.*

E 37. *“Fiz a escolha do IFMS, pois aqui temos oportunidades diferentes, saímos daqui já com a possibilidade de mercado de trabalho, com uma profissão”.*

E 44. *“Porque o ensino é de qualidade e oferecia um curso e já nos preparava para o mercado de trabalho, e vi uma boa oportunidade, o ensino é diferenciado das outras escolas”.*

E 56. *“O principal motivo para que eu optasse por estudar no IFMS foi o fato de querer me profissionalizar em algo, para sair daqui com uma noção a mais do que o mercado de trabalho exige”.*

E 67. *“O IFMS irá preparar os estudantes para o mercado de trabalho. No IFMS você pode realizar projetos, o que contribui com seus conhecimentos e seu desenvolvimento ao longo do curso, podendo levar esses projetos para várias pessoas, nas feiras realizadas. Oferece um ótimo ensino”.*

E 75. *“Na pequena cidade de Aquidauana não há escolas de muita qualidade, visando o ensino médio e o curso técnico. Decidi escolher o IFMS para ter uma boa educação, maiores chances no mercado de trabalho e também sempre me interessei por matérias exatas, então decidi fazer a prova. Outro motivo foi a pressão dos meus familiares para entrar no ramo da informática por ser bem remunerado”.*

E 84. *“Como meu irmão já havia entrado no IFMS, nem deu uma certa dúvida em entrar, depois veio em minha mente que, assim que eu terminar o curso, já estarei com um emprego garantido, terei um currículo mais amplo que dos meus colegas que estarão na rede pública, e sem contar que também fiquei sabendo que eles pagaram para mim estudar. Então por esses e diversos outros fatores eu entrei no IFMS, um lugar que eu odeio, mas que aturo para ter um bom estudo e R\$150,00 todo mês em minha conta, sem contar o dinheiro da iniciação científica”.*

E 88. *“Eu penso que com o término do curso, várias oportunidades de emprego vão aparecer porque hoje em dia, ainda faltam técnicos em empresas, e muitas delas estão precisando de pessoas qualificadas para o cargo”.*

E 95. *“Escolhi estudar no IFMS-Campus Aquidauana por ser uma instituição preparativa para o mercado de trabalho. Seus cursos técnicos, projetos entre outros, faz com que os alunos daqui saiam mais preparados e bem mais vistos no mercado de trabalho. Seu estudo é forte e sua principal característica é a diferença de ensino comparada a outras escolas. Escolhi ser aluna do IFMS pela oportunidade de ter um ótimo futuro não só pelo certificado mas pelo aprendizado que levo comigo e que será muito útil para mim daqui para frente.*

Como é possível observar, os participantes sinalizam que vão para o Instituto em busca, também, de formação técnica profissional que lhes favoreça empregabilidade, que os capacite para determinados postos de trabalho e nível de renda; eles percebem que a passagem pelo ensino médio integrado à educação profissional pode agregar diferencial ao currículo para emprego, destacando-os em relação a outros trabalhadores, o que pode, na visão deles, garantir a tão desejada vaga no mercado de trabalho.

Essa enunciação elaborada pelos estudantes enfatiza a possibilidade futura do emprego por meio da qualificação profissional. A maioria desses estudantes não trabalha e vive com a família; muitos são bolsistas da própria instituição e desejam, como já ressaltado, cursar o ensino superior, além de, como manifestado em suas falas, terem preocupação com a questão do emprego. Para esses estudantes, a conclusão do curso técnico de nível médio no Instituto pode lhes garantir uma oportunidade de emprego.

Esse enunciado é atravessado pelo discurso social/oficial da qualificação profissional para a empregabilidade, discurso que, cada vez mais, tem sido destacado na mídia nacional, nos últimos anos, como é possível conferir nestas manchetes jornalísticas que trazemos aqui: “Mercado oferece oportunidades, mas falta mão de obra qualificada”³⁷; “Por que é difícil encontrar mão de obra qualificada no país”³⁸; “Falta de mão de obra especializada se agrava e atinge 91% das empresas”³⁹; “A importância da

³⁷<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/04/mercado-oferece-oportunidades-mas-falta-mao-de-obra-qualificada.html>

³⁸ <http://exame.abril.com.br/economia/noticias/por-que-falta-mao-de-obra-qualificada-no-brasil>

³⁹<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,falta-de-mao-de-obra-especializada-se-agrava-e-atinge-91-das-empresas-imp-,1117456>

mão de obra qualificada”⁴⁰; “Enfrentando a falta de mão-de-obra”⁴¹; “Brasil com emprego, mas sem mão-de-obra qualificada”;⁴² “Falta mão de obra qualificada no mercado”⁴³.

Manchetes como essas e seus respectivos conteúdos constituem ‘práticas sociais’ que são observadas pelos estudantes e suas famílias, que contribuem para que eles criem a expectativa de que o ensino médio integrado pode ser uma condição para o acesso ao mercado de trabalho, mesmo que presenciem um período de alta do desemprego nacional, em uma cidade mediana que, como já informado, tem baixo desenvolvimento econômico e industrial, fator que pode não empregar a “mão de obra qualificada” provida pelo IFMS.

O discurso da qualificação profissional como garantia de emprego é significativo, nas falas dos participantes. Nesse sentido, nossa atenção se volta para o que Foucault (2000) considera: que o sujeito fica sujeitado a práticas discursivas. O participante E 84, por exemplo, afirma que o IFMS é “um lugar que eu odeio, mas que aturo para ter um bom estudo e R\$150,00 todo mês” e, ainda, para “garantir um emprego”. Em outro trecho de sua escrita esse estudante participante revela o seguinte:

E 84. *“Assim que entrei, imaginava que tudo seria uma desordem total, que os professores eram relaxados e preguiçosos, que os conteúdos eram muito fáceis, que iria poder matar aula sempre que eu quisesse, mas logo minha opinião mudou. Bem no primeiro dia de aula, já comecei com matérias técnicas e também já fui conhecer a CEREL, pois não estava copiando os conteúdos, minha mãe já foi chamada duas vezes e já peguei raiva de todos os professores, inclusive do professor de matemática que acha que se pode colocar filosofia em matemática.”*

Podemos inferir que o “ódio” desse estudante frente à prática do IFMS foi estabelecido na medida em que suas próprias práticas escolares passaram a ser vistas, por ele, como inadequadas para essa modalidade de ensino. O discurso acerca da escola, que norteava sua prática estudantil, foi alterado e o levou à condição de sujeitado a outros discursos. Conquanto não seja foco desta pesquisa descrever graus de sujeição dos sujeitos que atuam na prática do ensino médio integrado, esse exemplo nos chama a atenção pela maneira como o estudante se relaciona e atribui significado a essa modalidade de ensino.

⁴⁰<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/a-importancia-da-mao-de-obra-qualificada,3b03438af1c92410VgnVCM100000b272010aRCRD>

⁴¹http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8086-tecnicos-240511&Itemid=30192

⁴² <http://opiniaoenoticia.com.br/sem-categoria/brasil-com-emprego-mas-sem-mao-de-obra-qualificada/>

⁴³ http://www.techoje.com.br/site/techoje/categoria/detalhe_artigo/1172

O discurso da qualificação profissional como garantia de emprego não passa, para alguns dos participantes, necessariamente, pelo ensino médio integrado à educação profissional, pelo fato de terem buscado essa qualificação em cursos técnicos oferecidos por outras instituições públicas ou privadas, ou mesmo no Sistema S. Assim, interpretamos o enunciado do Ensino Profissional como uma significação para o ensino médio integrado, atribuída pelos participantes da pesquisa. Vejamos os excertos a seguir:

E 11. *“Minha mãe pediu para que eu tivesse a experiência de um concurso, e um ano antes de entrar no IFMS estava com minha mãe, vendo como melhor **poderia ingressar na marinha e na aeronáutica**, eu tinha pensando inicialmente **fazer técnico de enfermagem** no Paulo Freire mas lá só podia aos 18 anos, com isso eu estava no instituto mirim em campo grande e apresentaram o papel do IFMS. Em Campo Grande nenhum dos cursos que oferecia me interessava, daí **decidir o técnico em edificações**”*

E 19. *“No 9º ano do ensino fundamental eu **queria muito fazer um curso de informática e não me importando a área. Muitas escolas faziam anúncios**, a maioria mentirosos, e eu procurava essas escolas, mas felizmente não entrei em nenhuma. Nessa **procurava por um curso de informática bom**, meus parentes me falaram sobre uma escola nova que precisava fazer um **miniconcurso para entrar lá**. Fiz a prova, passei, e **no primeiro dia de aula fiquei sabendo que era do IFMS**”.*

E 29. *“Ao ter oportunidade e ao me inscrever no IFMS **eu não sabia bem e nem entendia bem o que era o IFMS**, foi me apresentado através de minha tia que havia se mudado do Paraná para Campo Grande e ela **já conhecia a instituição de lá de Curitiba/PR**. Então ela me falou que tinha aberto vagas e eu entrei no site para ver se **tinha um curso na área de informática** e como sempre me interessei por informática me motivei estudar para estudar passar na prova.”*

E 31. *“Eu escolhi o IFMS porque hoje em dia quem faz um ensino médio do tipo técnico consegue emprego mais facilmente, mas **esse não foi o principal motivo**. O outro motivo foi por gosto, desde pequeno eu **gosto de informática** e quando abriu os técnicos eu quis entrar porque **obrigatoriamente eu teria que fazer o médio** e com o técnico eu já iria sair mais preparado para fazer um curso superior”.*

E 64. *“Acredito que, **em qualquer profissão que seja eu tenho que ser o melhor**, e o IFMS me dá mais recursos **para que sejamos bons técnicos**, até mais preparação para o*

*nosso futuro. Então escolhi o IFMS para que **futuramente possa ser muito competente em meu emprego**, e claro, junto com a dedicação no meu estudo”.*

E 82. *“Porque **eu desejava obter uma qualificação, capacitação e futuramente obter cargos em empresas. E também por pressão em casa, que o IFMS era o melhor lugar para jovens como eu e também por indicações de professores, amigos da família entre outros**”.*

Evidenciamos, mais uma vez, a forte presença do discurso da qualificação profissional para acesso ao mercado de trabalho, o que colabora para que pais, familiares e os próprios estudantes busquem o ensino profissional, que pode, inclusive, não ser no ensino médio integrado do IFMS.

Existem muitas instituições que fazem propaganda da oferta de cursos diversos, por meio do discurso da qualificação profissional. Esse cenário é favorável para que nossos participantes atribuam, à política pública do ensino médio integrado dos institutos federais, a significação da formação profissional, de forma independente do ensino médio, ou seja, mesmo que o IFMS não oferecesse o ensino médio, ele seria, como já foi evidenciado nos antigos CEFETs, referência no ensino profissional, seja pela qualidade, perspectivas de empregabilidade e/ou diferentes oportunidades ali contidas.

De forma relacionada, imbricada e associada, porém com princípios de diferenciação, a significação de Ensino Profissional é atravessada pelo enunciado que chamamos de Ensino Integral, visto nesta análise como o enunciado próximo das determinações políticas e legais demonstradas no contexto de produção do texto político. Vejamos como os participantes materializam essa enunciação:

E 9. *“Ao fazer a prova para entrar no IFMS, pensei que essa rede de instituição seria uma ótima escolha para **terminar o ensino médio, já fazendo um curso técnico**. Pensei em fazer geografia e como esse curso ajuda em alguns assuntos sobre a geografia, pensei que aprenderia melhor. A instituição para mim foi uma boa escolha”.*

E 20. *“Porque era uns dos **únicos cursos integrados na cidade**. Para falar a verdade não esperava nem passar na prova, pois havia somente poucas opções para escolher então vim para aqui”.*

E 21. *“Basicamente foi **pela qualidade de ensino técnico integral** e por ter uma estrutura física muito boa, mas eu tive um fator que foi eu gostar de informática”.*

E 38. *“Bom, devido a minha irmã estudar no IFMS foi um dos motivos de eu entrar, ela sempre falou bem dos professores e dos métodos dos estudos, e também eu tinha de fazer o ensino médio pensei comigo vou fazer a prova, passei, e no IFMS você faz o ensino médio e também o curso sempre é bom ter um curso e o diploma”*.

E 50. *“Quando me formar nesta instituição já terei adquirido o ensino médio e o curso técnico, então pensei que seria o melhor p/ mim”*.

E 60. *“Porque além do ensino médio há também o técnico, e também está na área que eu quero me especializar no futuro”*.

E 63. *“Eu escolhi o IF porque achei que seria uma boa oportunidade, pois quando eu terminar o médio eu também teria o técnico e também porque o ensino é de melhor qualidade”*.

E 67. *“Devido a oportunidade de fazer o ensino médio com o curso técnico de edificações”*.

E 68. *“Eu sempre achei o instituto federal uma escola boa, mas só há uns 3 anos atrás que chegou aqui em Aquidauana. Quando chegou, eu fiquei muito entusiasmada, porque eu achava os professores excelentes. Vim estudar aqui também pelo fato de sair do ensino médio já com um curso técnico profissionalizante. Aqui é uma escola onde nós aprendemos o verdadeiro significado de estudar, e eu amo estudar. Me interessei pelos cursos e escolhi Edificações porque engenharia é minha segunda opção de faculdade”*.

E 71. *“Eu já perdi um ano e como aqui eu já saio com o técnico, eu optei em fazer o curso no IFMS, por mais que possa ser complicado eu vou fazer em três anos”*.

E 77. *“É uma excelente escolha por oferecer um curso técnico integrado; outro motivo é o ensino médio de alta qualidade e a oportunidade de sair com uma profissão do IFMS, enquanto estamos no IFMS são oferecidas palestras, oficinas, minicursos, isso pesa muito na decisão”*.

E 80. *“O motivo foi o técnico integrado que não oferecia somente o ensino médio mas também o técnico que funcionam juntos em apenas um turno, assim não ocupando tempo demais, e por ser um mercado muito valorizado nos dias de hoje”*.

E 85. “Escolhi ir para o IF, pois há uma grande repercussão sobre a qualidade do ensino aqui. Além do que, **quando eu me formar vou sair daqui com o ensino médio e o técnico, com uma profissão**”.

Conforme podemos observar, para os estudantes participantes o ensino médio integrado à educação profissional no IFMS *campus* Aquidauana significa uma oportunidade de conquistar duas formações de forma simultânea. Muitos veem no instituto a possibilidade de complementar o que já seria obrigatório com outra formação. A perspectiva de dois cursos distintos está mantida e corroborada pela estrutura curricular do *campus*, o que auxilia a formação desse discurso, ou seja, o ensino médio integrado é composto de dois cursos de naturezas distintas cujo ensino se dá, concomitantemente, no mesmo espaço/tempo, sob uma mesma matrícula em uma mesma instituição escolar.

A formação profissional vista como complemento ao ensino médio descaracteriza o significado omnilateral de escola, o mesmo que influenciou debates políticos cuja culminância foi a política de criação dos institutos federais. O ensino médio integrado à formação profissional, se considerado como dois cursos que ocorrem de forma simultânea, pode representar uma superposição de formações, uma hierarquização na qual, para alguns, o essencial é o ensino médio como ponte para o ingresso no ensino superior, ao mesmo tempo em que, para outros, a formação técnica se destaca como a possibilidade de acesso mais rápido ao mercado de trabalho.

Todavia, essa superposição pode se configurar em dificuldade para que o estudante perceba as inter-relações e suas diferentes aplicações, visto que as disciplinas continuam sendo trabalhadas na forma de compartimentos isolados, tendo, nesse caso, além daquelas já previstas no currículo do ensino médio, as outras pertinentes à área técnica de cada curso. Lembramos que essa significação muito se assemelha à profissionalização compulsória da LDB de 1971, que, devido às muitas críticas, foi revogada em 1982, tornando-se prática institucionalizada nos CEFETs, na década de 1990.

Esse significado - que podemos chamar de “2 em 1” - é uma reconstrução, uma outra ordem imposta ao discurso oficial, que melhor responde à realidade política e social vivenciada por nossos participantes. Eles estabelecem, para o ensino médio integrado, um reordenamento pedagógico que “se constitui em um princípio de recontextualização, que, seletivamente, se apropria, recoloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para construir sua própria ordem” (BERNSTEIN, 1996, p. 46).

Como foi visto, no Capítulo II, na cidade de Aquidauana funcionou por muitos anos o Centro de Educação Rural de Aquidauana (CERA), que ofertava curso técnico de nível médio, e que ganhou notoriedade social; mesmo com outra denominação, essa instituição ainda se faz presente nas práticas sociais da cidade, colaborando para que nossos participantes percebam o ensino médio integrado como interseção de duas formações distintas.

Conquanto as discussões curriculares de nível teórico-epistemológico a respeito de significações do ensino médio integrado não façam parte das práticas sociais de estudantes do ensino médio, nossa prática docente permite afirmar que muitos estudantes, nessa fase da educação básica, questionam sobre por que têm que estudar determinados conteúdos e/ou disciplinas. Esse questionamento reflete um determinado nível de pensamento sobre o currículo, e mostra que, independentemente de objetivações fundantes da política pública educacional, estão as práticas, desejos, necessidades e anseios dos estudantes.

Ball (2009) afirma que esses múltiplos significados atribuídos pelos atores, na prática da política, escapam aos elaboradores dos textos da política. Ainda de acordo com o autor, é muito provável que a implementação das políticas aconteça de maneira diferente, nos diferentes contextos e instituições. A forma como a política é estruturada é única para cada instituição, haja vista que a transformação da política, enquanto texto para ação prática, depende das interpretações dos atores e de uma base material, social, física, política e econômica da instituição na qual os estudantes estão inseridos.

A terceira pergunta feita aos estudantes que participaram de nossa pesquisa diz respeito ao ensino de matemática no ensino médio integrado à formação profissional: *Quais são suas expectativas com o ensino da matemática? Tente explicar como você vê a importância da matemática para sua formação. E como pensa que deveria ser a matemática ensinada no IFMS? Por quê?*

Ressaltamos que essa pergunta configura-se como estratégia metodológica com a qual pretendemos levar os estudantes a se manifestarem, por meio da escrita, acerca do ensino de matemática no *campus* Aquidauana. Construimos uma nova tabela a fim de organizar e ilustrar os significados atribuídos, pelos estudantes, ao ensino de matemática no contexto prático do ensino médio integrado.

Tabela 9 - Significados atribuídos pelos estudantes à terceira pergunta.

Significados atribuídos	Quais são suas expectativas com o ensino da matemática? Tente explicar como você vê a	
-------------------------	---	--

	importância da matemática para sua formação. E como pensa que deveria ser a matemática ensinada no IFMS? Por quê?	
A matemática é importante para a vida cotidiana, pois está presente em nosso dia-a-dia.	3, 4, 5, 11, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 28, 30, 34, 38, 44, 45, 53, 59, 61, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 73, 78, 79, 82, 86, 88, 90, 91, 92,	34
O ensino de Matemática no IFMS é de qualidade.	13, 14, 15, 19, 22, 24, 26, 32, 35, 37, 38, 40, 42, 43, 45, 46, 49, 50, 51, 54, 55, 58, 61, 63, 64, 67, 77, 80, 85, 88, 95, 96, 100	33
A matemática é importante, pois relaciona-se de maneira constante com a formação técnica.	3, 5, 8, 9, 10, 14, 26, 27, 31, 45, 48, 54, 55, 56, 58, 60, 62, 66, 67, 72, 76, 82, 89, 92, 93, 98, 99, 100	28
A matemática é importante para o acesso e permanência ao ensino superior.	1, 5, 11, 13, 25, 27, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 46, 47, 52, 59, 64, 66, 67, 68, 75, 81, 87, 94,	24
Não gosto de matemática, pois não percebo sua importância para minha formação.	7, 9, 12, 27, 30, 32, 33, 36, 70, 74, 76, 79, 84, 93, 95, 97, 98,	17
As aulas de matemática deveriam ser mais práticas, detalhadas e dinâmicas, com atividade diferenciadas que saiam da rotina e proporcionem descontração e estímulo aos estudantes.	2, 3, 4, 7, 8, 18, 20, 23, 24, 29, 71, 75, 76, 80, 97,	15
O ensino de matemática deveria primar por situações de aplicação de conceitos aos cursos técnicos.	10, 57, 58, 62, 66, 77,	6

Fonte: Elaborada pelo autor com dados da pesquisa.

O discurso da qualidade do ensino praticado no *campus* Aquidauana é atravessado por mais um enunciado, o da qualidade do ensino de Matemática, ou seja, muitos estudantes consideram que o ensino de matemática desenvolvido pelos professores e vivenciado por eles próprios é “bom”, está dentro das expectativas que tinham em relação à disciplina de matemática e/ou superou-as. Vejamos alguns excertos que corroboram essa interpretação:

E 14. “*A matemática tem uma grande parte, na vida e no trabalho. Como havia dito me interessei por engenharia e sei que a matemática é fundamental para isso. Acho que deve continuar assim, pois os professores são muitos bons, explicam de forma clara e objetiva, colocando exemplos do dia a dia e isso torna mais fácil*”.

E 22. “*As expectativas é que a matemática é uma das melhores matérias e que também ela é essencial em qualquer área de ensino que for estudar. A matemática do IMFS é muito boa, pois tem ótimos professores que ensinam bem, é fácil de compreender ela*”.

E 26. “Antes de entrar no IFMS não sabia nada e tinha dificuldade, mas ao entrar aqui eu aprendi muito rápido, pois **possuem professores de ensino de qualidade**. No dia a dia estamos sempre usando os conhecimentos de matemática para algo, na maioria das matérias se utiliza a matemática. **Do jeito que a matemática é usada aqui está bom**”.

E 35. “Eu amo matemática, apesar de às vezes sentir alguma dificuldade nada me faz desistir de fazer faculdade de matemática. **Bom, acho o ensino bom**, os professores dão seu máximo para nos transmitir seu conhecimento, ou seja, a **matemática está sendo aplicada de forma correta**”.

E 38. “Expectativas as melhores, a importância e fundamental para o curso e na minha vida. **O ensino da matemática é excelente**, mais devido estudar sempre em escolas municipal sinto um pouco de dificuldade”.

E 46. “**Pensava que seria como em outras escolas, chato. Mas é diferente**, consigo aprender muitas coisas que não conseguiria em outras. E a matemática é importante, principalmente para mim que vou seguir na carreira de engenheiro civil e vou ter que usar muitos cálculos”.

E 51. “**A matemática que estou aprendendo aqui no IF é totalmente diferente da matemática que estudei no ensino médio que fiz**, o professor explica muito bem, tira nossas dúvidas, nos apresenta curiosidades da matemática, nos faz interessados em aprender. **Excelente!**”

E 55. “A matemática é de tremenda importância principalmente no curso de edificações em que temos que calcular muito. **Eu acho que a matemática ensina no IFMS não deveria ser mudada pois o ensino é de excelente qualidade** e só não aprende quem não quer”.

E 85. “Pelo que eu vi até agora, o ensino de matemática não é fácil, nas outras escolas sempre tinha um pontinho extra ou um trabalho para ajudar. **Mas aqui é diferente**, se não estudar, reprova mesmo. **E isso é bom para os alunos**, que tem que aprender, para os professores que ficam satisfeitos ao verem seus alunos bem e para a escola (IF), pois mostra que quem está aqui, não está para brincadeira. Na minha opinião a matemática teria que ser mais vista durante a semana, pois para a informática a matemática é uma base para criação de programas, softwares, etc.”.

E 96. “*A matemática de antes do IFMS eu não gostava. Mas quando entrei e recebi as aulas mudei; percebi que a matemática está relacionada em tudo o que fazemos. O ensino dos professores é excelente eles se dedicam a nos ensinar de verdade se não entendemos buscam uma forma de nos ensinar o que não entendemos os professores se dedicam cada dia a nos ensinar e preparar para a vida de trabalho em frente. A matemática ensinada ou passada no IFMS está de parabéns pelos professores e desenvolvimento*”.

Os participantes, pelo que podemos perceber, qualificam o ensino de matemática, no *campus* Aquidauana, pelo fato de presenciarem, ali, práticas diferenciadas daquelas que vivenciaram no ensino fundamental. Podem-se evidenciar múltiplas relações discursivas que atravessam a enunciação do ensino da Matemática de qualidade, quais sejam:

a) A relação que estabelecem da matemática com disciplinas específicas dos cursos técnicos, ou seja, os estudantes percebem a presença/relação da matemática com aplicações úteis em outros contextos, em outras situações⁴⁴ para as quais atribuem uma significação mais efetiva para conceitos ensinados e teorizados nas aulas de matemática, o que podemos identificar como possível princípio da contextualização prescrita nos PCNEM.

As disciplinas técnicas possibilitam que os estudantes vivenciem situações palpáveis de aplicação de conteúdos matemáticos em campos profissionais e conceituais diferentes, para além de contextos como a física, química e outras áreas das disciplinas regulares do ensino médio, nas quais, muitas vezes, os contextos utilizados são artificiais e generalizados, como, por exemplo, relacionar movimentos da física com funções matemáticas.

b) Como evidenciamos anteriormente, os estudantes do *campus* Aquidauana, ao perceberem práticas diferentes daquelas a que estavam habituados, modificam sua própria prática estudantil, pois, como vimos em um dos discursos, “aqui é diferente, se não estudar, reprova mesmo”; isso faz com que o processo de ensino-aprendizagem seja mais significativo⁴⁵, a partir do maior grau de comprometimento do próprio estudante, que não consegue perceber-se nesse processo e, desse modo, atribui, às diferenças e progressos alcançados em sua aprendizagem de matemática, a qualidade de ensino.

⁴⁴ A teoria dos campos conceituais de Vergnaud (1990) corrobora a ideia de que conceitos matemáticos devem ser vistos nas mais variadas situações e contextos, para facilitar o processo de aprendizagem.

⁴⁵ Não se refere a possíveis interlocuções com a Teoria da Aprendizagem de David Ausubel (1978, 1980).

c) Práticas institucionais do *campus*, como, por exemplo, o horário de atendimento dos professores, criam contexto favorável para que os estudantes atribuam qualidade na relação docente/discente. Esse horário de atendimento, em muitos casos, funciona como aula individualizada, na qual a atenção do docente está voltada para as dúvidas do estudante e para o auxílio na resolução de atividades e problemas. Junte-se a isso as próprias condições de trabalho desses professores, em sua maioria concursados, com dedicação exclusiva. Tal fato tem sido considerado, nas falas de nossos participantes, um fator decisivo para que o ensino seja bem qualificado por eles.

Todavia, a despeito de todos esses discursos positivos em relação à disciplina de Matemática e o ensino dela, no *campus* de Aquidauana, não se pode considerar que exista unanimidade, haja vista que 17% desses estudantes revelaram, de forma explícita, descontentamento em relação à disciplina e ao ensino, tendo em vista históricos de fracasso no processo de aprendizagem.

E 97. “*Elas eram boas, mas eu não consigo entender direito a matemática, tenho muita dificuldade por isso não estou dando muita importância. A matemática deveria ser ensinada, para interessar mais os estudantes, ela deveria ser ensinada com mais dinâmica*”.

E 76. “*Minhas expectativas com a matemática em relação ao meu curso é de que ela possa de certa forma ajudar, pois há muitos conteúdos relacionados à matemática. A importância da matemática para minha formação é de que qualquer coisa que eu for fazer, qualquer curso que eu seguir eu irei usar a matemática. Eu particularmente não gosto, não me dou muito bem com a matemática, mas querendo ou não ela tem importância para tudo. Acho que o seu ensino deveria ser mais dinâmico pois para alguns aprender a matemática é difícil, talvez um pouco de "dinamismo" ajudasse*”.

E 74. “*Para a sociedade futura a matemática é de muita importância, aliás para se ter uma sociedade tecnológica é necessário a matemática. Nas minhas expectativas eu espero saber lidar com a matemática, embora eu não goste dessa disciplina, mas também isso não quer dizer que eu não reconheça a sua importância eu quero me formar sabendo a matemática. Na minha opinião o ensino da matemática deve-se fazer exercícios na sala de aula, e depois eles serem corrigidos. E nos horários de atendimento a sala inteira deveria estar presente*”.

E 70. *“Não gosto de matemática, mas estou aprendendo a lidar com ela. Afinal a matemática faz parte do nosso dia a dia, é a matéria que mais tenho dificuldade, mas não é nada contra o professor, falta de estudar as matérias em casa, pelo contrário o professor explica muito bem. Tenho que aprender a lidar com a matemática apesar de que meu curso do ensino superior exige um pouco. O ensino de matemática é muito bom no instituto e não precisa de mudança”*.

E 32. *“Honestamente a maioria das coisas ensinadas em matemática não terão muita utilidade na minha vida a não ser que eu siga carreira na área de exatas. Acho que a maneira que está sendo ensinada está bom”*.

E 30. *“O ensino da matemática é ótimo e bem "puxado". Eu não vejo nenhuma importância para minha formação, pois eu não gosto de matemática porque eu nunca consegui entender qualquer raciocínio envolvendo cálculos, e não pretendo usar em nada na minha vida, devida a esta dificuldade pessoal. A matemática no IF é boa, porém muito complexa”*.

E 12. *“Nenhuma. A matemática não tem muita importância na área que quero seguir. A forma que a professora ensina”*.

E 9. *“A matemática é o fundamento do curso de Edificações tudo visto nesse curso é introduzida a matemática. Mas para minha real formação a matemática não seria parte do meu cotidiano, tentarei fugir dela o máximo possível. O método que a professora utiliza nas suas aulas seria o melhor método para o instituto federal de Mato Grosso do Sul”*.

E 7. *“Na verdade não gosto de matemática, não tenho muito interesse em aprender, isso faz com que não tenha vontade em aprofundar a matemática. Mas a aula do professor é descontraída que faz ficar legal um pouco”*.

Podemos observar que o discurso de “não gostar da matemática”, produzido pelos estudantes participantes, é atravessado por suas práticas e vivências anteriores com o ensino da disciplina; as dificuldades que sentiram no decorrer do processo de ensino-aprendizagem levaram, pelo que é possível perceber, a que esses estudantes não compreendessem, de forma satisfatória para si próprios, os conteúdos da disciplina e passassem a “não gostar” da matemática, ainda que, conforme demonstrando em suas falas, reconheçam a importância da construção de conhecimentos matemáticos para o

acesso/permanência no ensino superior, para o sucesso no curso técnico, tendo em vista as relações que existem entre as disciplinas técnicas e a matemática, e ao próprio enunciado social de aplicabilidade de conceitos matemáticos na vida cotidiana.

Os estudantes participantes têm vivenciado, no IFMS, práticas que evidenciam/enaltecem a importância da matemática, por exemplo, no contexto tecnológico com possíveis aplicações-relações em disciplinas técnicas; no acesso ao curso superior via ENEM-vestibulares, em cuja prova 25% das questões estão ligadas à matemática; nas práticas didáticas dos professores de matemática que, de forma natural, tendem a exaltar a presença da matemática em “tudo”; na mídia, com a divulgação da OBMEP, da qual são incentivados a participar.

Dessa forma, podemos observar, nas falas dos participantes, que, mesmo assumindo não gostarem de matemática; ainda que não vejam importância desse conhecimento para sua formação e mesmo querendo “fugir dela”, ainda assim reproduzem o discurso⁴⁶ social vigente de que a matemática está presente na vida cotidiana⁴⁷, sendo de extrema importância para sua formação pessoal e profissional.

Ao descreverem sobre o ensino de matemática no *campus* Aquidauana, em especial sobre as expectativas que têm quanto aos usos e importância dessa disciplina, nossos participantes atribuem significados ao próprio ensino médio integrado à educação profissional que vivenciam no contexto prático dessa modalidade de ensino, o qual, para muitos estudantes, configura-se como oportunidade de formação com vista ao ENEM, para acesso ao ensino superior. Podemos observar esse fato nos excertos a seguir:

E 87. *“Bem, do modo que ela é ensinada não há problema algum, pois o meu professor não só ensina a matemática, mas ainda aplica no nosso dia na maneira de lidar com as coisas. Então com essa baita aplicação que ela faz, não tem como você não ver que em tudo usamos a matemática, e **minhas expectativas com o ensino da matemática no E.M.**”*

⁴⁶ “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar” (FOUCAULT, 2012, p. 9).

⁴⁷ Como evidenciamos, 34 estudantes relataram que a matemática é importante para o cotidiano, usaram também expressões como “a matemática está presente em tudo”, “a matemática é importante para o dia-a-dia”.

é prestar um bom Enem, passar, fazer uma ótima faculdade e ser bem sucedido com a ajuda da matemática e com a matemática”.

E 81. *“Com o ensino da matemática minha expectativa é aperfeiçoar meu raciocínio lógico. Na minha formação a matemática é muito importante, pois em **qualquer concurso público ela é usada para eliminar competidores**. Devemos ter mais aulas, pois acho três muitos poucos”.*

E 75. *“As expectativas são as melhores, pois é nesse caminho que **quero tentar minha faculdade** no IFMS; penso que o assunto matemática deveria ser mais incentivada, ter mais projetos, gincanas são só aula, aula, aula e também deveria ser mais profundo o conteúdo, porque não vemos em detalhe cada conteúdo porque tempo e corrido”.*

E 68. *“A matemática está presente em todas as áreas do nosso dia-a-dia. Acho ela muito importante para mim, **porque quero fazer engenharia**. Isso sem contar que, no curso, utilizamos muito essa matéria. Em minha opinião, o professor de matemática **deveria montar um cursinho** no contra turno **para** aqueles alunos que vão prestar o **ENEM**. Acho que ele deveria fazer isso porque o cursinho nos ajuda muito principalmente a relembrar alguns conteúdos básicos da matemática”.*

E 66. *“As minhas expectativas são que o ensino de matemática daqui **me ajude muito mais no Enem** do que minha escola antiga e **ajude na hora que estiver fazendo minha faculdade**. A matéria mais importante para a formação que eu queria é a matemática, **quero fazer engenharia petrolífera** e acho que exige muito a matemática de mim. Acho que o IF deveria **ensinar a matemática para a gente tirar uma boa nota no Enem** e deveria ser voltado também ao curso que a gente faz aqui. Porque acho que uma instituição federal de ensino técnico a matemática deveria ser completamente boa na matemática que é usada em matérias específicas”.*

E 64. *“Além da matemática ser usada no cotidiano, **a matemática é decisiva no ENEM**, pois de certa forma ela é mais desafiadora para o nosso raciocínio. Para mim a matemática ensinada no IFMS é muito produtiva, e no decorrer das aulas, trabalhamos bastante com o gráficos, o que é muito importante para desenvolver o raciocínio”.*

E 59. *“Eu gosto muito de matemática, tenho facilidade para entender, acho que ela é muito importante na sociedade **para quase tudo nos usamos ela em provas como Enem, concurso ela é sempre cobrada**. Eu gosto do jeito que é ensinada a matemática, só acho*

*que a prova deveria ser mais difícil que **deveria ser cobrada mais coisas na prova porque em vestibulares a matemática não é nem um pouco fácil, o uso da calculadora é bom, só que nós acabamos nos acostumando e ela não pode ser usada em provas como Enem por exemplo. Eu não vou fazer faculdade na área de exatas, por mais que eu goste da matemática, eu quero fazer medicina, só que em tudo ela é usada, de alguma forma ou outra***”.

E 41. “*A **matemática é importante, porque no Enem ou concursos públicos e a matéria que seleciona aluno, ou seja, muitos reprovam por ter ido mal em matemática. Deveria ser mais organizada, porque a matemática exige 100% de concentração e alguns da sala não colaboram e acabam atrapalhando***”.

E 36. “*A matemática é importante primeiro para o dia-a-dia, **não tem como viver sem a matemática, e depois, cai em vestibulares, concursos, etc. O ensino aqui é bom, mas a sala é muito dividida, em termos de conteúdo uns sabem muito, outros nada, umas pessoas acham fácil e as outras difícil, acho que nenhuma aprende da maneira correta***”.

E 27. “*É de extrema importância, pois em tudo usamos ela, **deveria ser ensinada a partir de situações reais do nosso dia a dia por exemplo concurso vestibulares em áreas específicas de profissões, pois assim seria mais fácil e muito mais útil***”.

É possível perceber que, na visão desses participantes da pesquisa, a importância do ensino da matemática tem relação ou se volta para o ensino superior. Nesse caso, a matemática, ou melhor, a aprendizagem dela no ensino integrado tem dupla função: facilitar o acesso à faculdade por meio de possível sucesso nas avaliações do ENEM e do vestibular; favorecer a permanência nos cursos superiores, de modo especial nos cursos ligados a engenharias ou computação, uma vez que, de acordo com os participantes, o ensino de matemática praticado hoje no IFMS pode minimizar as dificuldades dessa disciplina, no decorrer de seus cursos universitários.

Assim, mais uma vez, parece haver evidências de que o IFMS seja, sim, um ambiente⁴⁸ escolar diferenciado, em relação às experiências escolares anteriores dos participantes, no qual eles buscam um ensino diferenciado, também com o objetivo de entrarem entrada nas universidades, para cumprirem esse nível de ensino em cursos

⁴⁸ Como já destacamos, condições locais e regionais do *campus* Aquidauana contribuem para que estudantes o percebam como a instituição pública de ensino que melhor os preparem para realizar o ENEM e similares.

muitas vezes distantes das áreas tecnológicas com as quais, legalmente, os IFs devem operar.

O texto legal que trata da formação técnica para ingresso imediato no mercado de trabalho é alterado, modificado, recontextualizado pelas expectativas e anseios pessoais de cada estudante, que, mesmo que vivenciem, em suas práticas escolares, discursos que evidenciam tais textos, como as disciplinas técnicas, estágio profissional, eventos e palestras sobre cursos tecnológicos, utilizam essa estrutura para outros fins. A possibilidade da empregabilidade imediata facilitada pela formação técnica é deslocada para a futura carreira que deseja seguir com o curso superior escolhido, vislumbrando, também, como opção de acesso ao trabalho, o concurso público, para o qual destacam o importante papel da matemática.

Outros estudantes consideram a matemática de vital importância para a formação técnica, ou melhor, percebem conexões entre conceitos matemáticos aplicáveis em suas disciplinas técnicas. Vejamos:

E 3. *“no curso de edificações quase todas as matérias técnicas são envolvidas pela matemática; é de extrema importância esta matéria para o nosso curso, pois não só no dia a dia de cada um mas para o nosso curso é fundamental. De preferência teria que ser bem detalhada, pois tenho dificuldade em aprender quando explicada muito rápido”.*

E 45. *“a matemática é muito importante para meu curso, para mim e para a sociedade, pois ela está presente em tudo no mundo, mas **infelizmente a matemática para mim é muito difícil, eu gosto mas, não consigo entender** algumas coisas as vezes e acho que o ensino da matemática no IFMS está bom assim do jeito que está”.*

E 54. *“Minhas expectativas são boas, **a matemática tem tudo a ver com o curso de edificações, portanto é muito importante saber.** Acho que o professor tem que ser muito próximo dos alunos porque a matemática é uma matéria difícil”.*

E 55. *“A **matemática é de tremenda importância principalmente no curso de edificações** em que temos que calcular muito. Eu acho que a matemática ensinada no IFMS não deveria ser mudada, pois o ensino é de excelente qualidade e só não aprende quem não quer”.*

E 56. *“A **matemática é talvez a matéria mais importante para o curso, porém acho que deveriam ter mais questões relacionadas a área de edificações**”.*

E 58. *“A matemática é importante, muito mais ainda neste curso de edificações. Eu gosto do método do professor no IF, antes não, mas aqui no IF é legal, pois ele além de realmente explicar ele ainda coloca-nos em exemplos reais”.*

E 62. *“É muito importante, porque está na área da nossa formação técnica o uso de cálculos do jeito que é, porque o professor sempre procura desenvolver atividades ligadas a edificações”.*

E 92. *“Assim como a leitura tem sua importância a matemática também tem seu lugar, e está presente não só no dia-a-dia como principalmente a área da informática. A matemática é como um algoritmo nos ajuda a pensar e colocar nossos pensamentos em ordem assim fazemos uso principalmente da lógica”.*

E 99. *“Bem, a matemática está bem no centro da informática, sei que sem a matemática a informática não seria nada. Então a matemática seria de muita importância, apesar de ser muito difícil para mim entender, estou fazendo meu máximo. Mas não esqueça, não vou desistir”.*

Nesses trechos enunciativos os participantes dão a perceber o quanto consideram importante o ensino de matemática para sua formação técnica, e o fazem porque veem, nas disciplinas técnicas, múltiplas possibilidades de relação entre os dois campos de conhecimento. A área técnica da formação profissional funciona como contexto de aplicação de conceitos matemáticos; estudar matemática se justifica não só para sucesso no Enem e/ou para cursar o ensino superior, mas, sobremaneira, para o estudo, compreensão e aprendizagem das disciplinas técnicas do curso médio integrado.

O discurso legal de integração curricular é percebido pelos sujeitos-atores do contexto prático da política analisada, ainda que as disciplinas isolem e compartimentem o conhecimento a ser ensinado. Ao mesmo tempo em que práticas institucionais asseverem uma divisão curricular, ao estabelecerem disciplinas de formação geral e técnica, alguns estudantes percebem relações intrínsecas no conhecimento humano construído historicamente e suscitam, como possibilidade metodológica de ensino, a exploração dessas relações, com vemos nos trechos a seguir:

E 69. *“Pessoalmente, eu acho que o bom ensino da matemática e aquele que é feito de forma contextualizada e multidisciplinar. A matemática é uma das bases para o conhecimento. Digamos se "pegarmos" as demais disciplinas e particiona-se cada vez mais, sempre chegaremos na matemática. Se você tem domínio sobre ela, sempre*

encontrará uma maneira de **associar esse conhecimento prévio com disciplinas exatas e até não exatas** que vier ou quiser aprender. O ensino atual da matemática no IFMS atualmente está passando por sua fase "experimental". Os demais estudantes não conseguem se adaptar facilmente à novas metodologias de ensino, e quando isso é associado à falta de interesse, é uma receita perfeita para o fracasso acadêmico. Muito me surpreendi por nosso atual professor estar experimentando novas maneiras de ensinar com o objetivo de separar o **“joio do trigo; nas escolas comuns o aluno que tem interesse sempre tem o mesmo valor daqueles que não tem, o que as vezes acaba desestimulando os primeiros”**.

E 90. “São fortes, a matemática em si é uma grande aliada no cotidiano de todos, as minhas expectativas hoje são tão grandes, que ela me fez parar para pensar e observar mais o sentido dessa área. Eu espero tê-la a matemática daqui para frente como minha fonte de refletir bastante, pensar muito no que está sendo pedido, entre outros. **A matemática no IFMS deveria ser mais detalhada, mais contextualizada para entendermos melhor** do que está sendo pedido de fato, e assim poderemos fazer a matemática o nosso melhor! Mas fora a isso, não tenho razões para reclama da matemática ensinada no IFMS”.

E 94. “A matéria de matemática aqui no IF foi ensinada à mim pelo professor, aqui eu não tive outros professores. Para mim foi possível perceber que **as aulas em comparação à outras que eu tive são muito mais contextuais acho de mais fácil entendimento**. Eu tenho a opinião que **a matéria de matemática deverá ser o mais contextualizado o possível e envolver questões e atualidades do Enem e de concursos também**”.

E 10. “A matemática é importante para os rumos que eu quero seguir, em engenharia civil usa-se muitos cálculos. Gosto do método atual, com a dinâmica sobre o cotidiano, **penso que poderia ser um pouco mais levada pelo campo de estudo, a edificação, mostrando algumas situações a qual a matéria poderia ser aplicada nas edificações**”.

E 62. “É muito importante, porque está na área da nossa formação técnica o uso de cálculos do jeito que é, porque o professor sempre procura **desenvolver atividades ligadas a edificações**”.

Esses fragmentos de falas dos participantes apontam a contextualização e a interdisciplinaridade como aspectos necessários às práticas didáticas, no contexto prático do ensino no IFMS *campus* Aquidauana, não como imposição documental de orientações

curriculares generalizadas, mas como meio-processo-método pelo qual o ensino possa ocorrer de forma mais eficaz e significativo.

Paralelamente, é possível perceber a significação dada pelos estudantes, ao enunciarem que o ensino de matemática deveria se apoiar na apreciação de aplicações nos enredos técnicos de cada curso, ou seja, conceitos matemáticos deveriam ser trabalhados a partir de situações aplicáveis em práticas profissionais ligadas a Edificações e Informática.

Mas, isso não parece óbvio? Não. Lembremo-nos das grades curriculares dos cursos, em especial a de matemática, idêntica para cursos distintos, com praticamente todos os conteúdos socialmente tradicionais para o ensino médio nacional, devendo ser ministrada, por completo, em três aulas semanais de 45 minutos cada uma, por professores licenciados em matemática, possivelmente sem conhecimentos sobre especificidades de disciplinas técnicas ligadas aos cursos de Informática e Edificações.

Isso significa que, mesmo sendo os conceitos de contextualização e interdisciplinaridade orientados por documentos oficiais, como princípios metodológicos para o ensino médio integrado à educação profissional, na prática do *campus* Aquidauana esses princípios não influenciam a prática docente de maneira geral, mesmo sendo suscitados pelos estudantes.

Vemos, aqui, como a micro política estabelecida dentro das práticas sociais desse *campus* é atravessada pelos contextos prescritos por Ball (1994), ou seja, na prática da política do ensino médio integrado à educação profissional têm-se, também, contextos de influência e produção. Documentos e práticas institucionais influenciam a prática docente, o que pode fazer com que o professor produza textos (aulas) que indiquem direções controversas ao contexto de influência da macro política, devido a determinadas relações de poder que se estabelecem na micro política, em particular nas práticas curriculares de matemática no curso médio integrado do *campus* Aquidauana do IFMS.

Os fragmentos textuais anteriormente registrados nos direcionam à angústia profissional que originou esta pesquisa, qual seja, como ensinar matemática no ensino médio integrado à educação profissional.

Para além da resposta, aparentemente óbvia, descrita pelos estudantes participantes, torna-se mais evidente, então, a necessidade levantada inicialmente de conhecer o desenvolvimento dessa política pública educacional na qual esse ensino de matemática está contido, pois, desse modo, podemos construir conhecimento que nos permita compreender as muitas práticas sociais (discursos) que atravessam o ensino no

interior do *campus* Aquidauana, interagindo e interferindo sobre essas práticas, na busca da própria qualificação profissional enquanto professor de matemática atuante no ensino médio integrado.

Em busca de outras materialidades enunciativas sobre o ensino médio integrado à educação profissional, convidamos os estudantes que responderam o questionário para serem entrevistados, e tivemos assim cinco estudantes do IFMS *campus* Aquidauana que se voluntariaram. As entrevistas foram gravadas e digitalizadas. Apresentamos, a seguir, as entrevistas bem como suas análises.

Entrevista com estudante A. Turma Edificações - 2º Período

Data da gravação: 12/03/2014 – vespertino

- **Pesquisador:** Estudante A, de quem foi a opção para você estudar no Instituto Federal?
- **Estudante:** ⁴⁹*É, um pouco foi mais pela minha mãe que me forçou, porque teria o ensino médio e o curso. Mas pelo curso não me importei tanto; foi mais pelo ensino médio mesmo, porque na escola onde eu estudava eu tinha muito professor qualificado. Mas era muito assim, pela questão da minha família sempre ter estudado lá tinha uns professores que ficavam em cima, pegavam em cima. Aí eu vi o Instituto e pensei que poderia ser uma oportunidade do ensino médio ser melhor, porque o ensino médio tem que ser uma base para universidade. Então, foi mais por minha mãe ter me forçado, mas não foi tanto pelo curso, mais pelo ensino médio mesmo.*

⁵⁰O ato de estudar no IFMS foi escolha da mãe, acatada pela estudante, pois a família julgou haver, no instituto, um ensino médio de melhor qualidade do que o ensino regular das escolas da região. Para a estudante, o ensino praticado no IFMS é de qualidade por ter professores qualificados, e essa “qualidade” foi a razão principal de ter escolhido

⁴⁹ No processo de transcrição das entrevistas, tal como é previsto dentro do cientificismo, comprometemo-nos, ao máximo, com o modo original como os participantes se manifestaram em suas falas. Contudo, a fim de tornar inteligíveis as partes nas quais identificamos ininteligibilidade, retocamos alguns aspectos que julgamos pertinentes e necessários.

⁵⁰ Seguidamente aos registros das entrevistas e respectivas respostas, registramos, no formato de quadros, o resumo enunciativo destacado pelo pesquisador.

estudar no instituto. Notamos que o fato de a instituição ofertar formação profissional não influenciou a escolha.

- **Pesquisador:** Quando você começou o processo de fazer a prova você já vinha aqui preencher documentos; então você já começou a olhar para o Instituto. Você criou alguma expectativa sobre como seria o ensino aqui?
- **Estudante:** *Era isso mesmo que eu falei, eu quis sair da escola devido a umas coisas de lá, o professor também não qualificado, eu esperava que fosse uma coisa bem melhor, né? Tanto em relação às escolas, pois muitas não prestam e assim, quando eu fiz a prova eu fiquei muito nervosa porque pra mim eu não passaria. Quando eu vi a minha pontuação, então, eu não tinha chegado nem a 75%; eu desesperei, e meu pai falava para todo mundo: “não sei se vai passar”. E eu, super para baixo. E ainda consegui passar, fiquei em 4º lugar, eu não esperava isso, mas eu criei muita expectativa em relação ao ensino médio.*
- **Pesquisador:** E aí você entrou e está no 4º período. Aquelas suas expectativas como estão hoje? O que você poderia falar sobre isso?
- **Estudante:** *Em relação aos estudos, nas matérias todas bateu, até passei em muitas. Em relação a física e matemática a gente aprendeu muita coisa que eu vejo hoje. Por exemplo: Uma pessoa que faz engenharia civil e estudou aqui não entende sobre derivada integral, que é o básico aqui. Mas em relação ao curso, eu não me interessei muito não, foi mais pelo ensino médio mesmo. Todas as expectativas bateram.*

A expectativa em torno da qualidade do ensino foi confirmada, assim como o foco de interesse da estudante, que é a formação propedêutica no ensino médio, visando ao ingresso na universidade.

- **Pesquisador:** E para você, o que significa ensino médio integrado à educação profissional?
- **Estudante:** *É isso, a base pra Universidade. Uma coisa é que eu não saio; eu já pensei em desistir devido ao curso, pois não era uma coisa que eu queria, mas eu não desisti devido a isso. Aqui eles têm muito isso de acolher e levar você a pensar*

que vai ser mais fácil na Universidade. E isso supre a necessidade da gente ter uma base para entrar na Universidade e não entrar perdido.

Ao ensino médio integrado praticado no *campus* Aquidauana é atribuído o significado de ensino de qualidade que prepara o estudante para ingresso e permanência na universidade. Para essa participante da pesquisa, o fato de existirem disciplinas ligadas à formação profissional é irrelevante e até mesmo desanimador. Tem-se a recontextualização do discurso político em uma prática pessoal que contradiz, em certo grau, objetivos legais estabelecidos para o ensino médio nos IFs, ao tempo que esse ressignificado aproxima-se da crítica posta por instituições internacionais de financiamento a esse modelo de ensino, qual seja, oferecer um ensino com uma qualidade que acaba por afastar o estudante do emprego imediato, ao aproximá-lo do acesso à universidade.

- **Pesquisador:** Você pretende ter uma formação técnica de nível superior?
- **Estudante:** *Não, eu estava até tentando... Porque eu gosto eu amo matemática de paixão, eu pensava até fazer uma engenharia mais relacionada, ou astronomia ou mecatrônica, mas uma coisa que eu sou mais apaixonada é a área da saúde, pretendo fazer medicina ou algo do tipo.*

A estudante não pretende continuar seus estudos na área técnica cursada. Ou seja, nesse exemplo pontual não se aplica a verticalização proposta aos institutos por meio de cursos tecnólogos. O estudante, como sujeito que pratica a política pública, recontextualiza-a para atingir seus objetivos e anseios próprios, e não para atender ao texto político.

- **Pesquisador:** Você falou da matemática; como você vê a matemática no seu curso? Eu queria que você falasse um pouco sobre isso.
- **Estudante:** *Fundamental, acho que deveríamos ter uma base lá dos cálculos, estes de derivadas e integral, mas nas matérias do curso mesmo não tem muito cálculo, mais nas matérias do ensino médio mesmo. Tem uma amiga minha que faz engenharia e fica boiando reprovou de cálculo, tudo é coisa que a gente já sabe.*

A matemática é fundamental e deveria se aproximar de conhecimentos que serão necessários no ensino superior.

- **Pesquisador:** Mas você teve este conhecimento via curso técnico ou ensino médio?
- **Estudante:** *No ensino médio com os professores de matemática e física também.*
- **Pesquisador:** Você gostaria de falar mais alguma coisa?
- **Estudante:** Não.
- **Pesquisador:** Então, muito obrigado. Fim da entrevista.

Estudante G. – Turma Edificações - 4º período

Data da gravação: 13/03/2014 – vespertino

- **Pesquisador.** O que o levou a querer estudar no Instituto Federal?
- **Estudante:** *Pessoalmente o ensino médio e a parte técnica ajudaram um pouco, porque quero me formar numa área de engenharia, e como o curso de edificações é passo para engenharia civil foi o que me puxou mais. Só que o ensino médio todo mundo falava que principalmente era o melhor, era ótimo, então foi o que me chamou atenção. Os meus pais também falaram que além de sair técnico o ensino médio era o melhor de todas as escolas que eu poderia entrar, que tinha chance. As pessoas me falaram, minha família; o primeiro a me falar foi um primo que me falou sobre o IF, como era esse ensino médio integrado que ninguém sabia por lá; ele falou que ia ser bom, já saía técnico e principalmente a parte do ensino médio que era melhor e se a gente quisesse ter um futuro, seguir carreira também seria ótimo.*

O estudante destaca o enunciado da qualidade do ensino ofertado pelo instituto, por meio do qual pode ter acesso ao ensino superior e também a possibilidade da formação técnica de forma concomitante, ou seja, com o investimento, têm-se duas formações, dois diplomas. Contudo, em sua fala, destaca o ensino de qualidade, razão pela qual estuda no

IFMS. Novamente, o estudante destaca a significação que o ensino médio integrado à educação profissional tem para ele, qual seja, a de um ensino médio de qualidade que o ajude a entrar na universidade; desse modo, subverte os objetivos previstos nos textos legais sobre a referida política.

- **Pesquisador:** E o ensino, o que você entende, o que você imaginava antes de você entrar no instituto? Você veio, fez a inscrição, a matrícula etc. Você tinha alguma expectativa de como seria esse ensino integrado?
- **Estudante:** *Eu esperava que fosse o ensino médio normal, assim, com todos os anos certinho e só acrescentava as matérias específicas, só que mais intenso nas matérias específicas do que o ensino médio. Que as específicas fossem melhor do que ensino médio normal, que as específicas fossem mais, vamos dizer, mais intensificadas do que o ensino médio.*
- **Pesquisador:** E hoje, o que você acha, é assim que você está vendo o curso hoje?
- **Estudante:** *Hoje eu já mudei um pouco, a minha visão é que o ensino médio aqui é totalmente diferente do ensino específico. O ensino médio é muito mais intensificado do que o ensino específico; pode ser bom, pode ensinar, só que o ensino médio é muito mais intensivo e você capta mais.*

As práticas curriculares institucionais já mostradas podem corroborar para que o estudante visualize a distinção entre dois cursos de naturezas distintas, que ocorrem no mesmo tempo-espço, e até mesmo diferenciar a “intensidade” percebida em cada “tipo” de ensino.

- **Pesquisador:** E essa parte da integração; por que o ensino é chamado integrado. Você percebe alguma integração do ensino médio com o ensino técnico?
- **Estudante:** *Algumas matérias os professores pegam unidade de medidas alguma coisa que tem a ver com o que vamos usar na área, física Pascal, essas coisas. Eles mudam para a gente poder juntar depois com alguma matéria específica, mas a maioria das matérias do ensino médio não fazem ligação com as matérias do ensino específico.*

- **Pesquisador:** Especificamente em relação à matemática, como você acha que a disciplina deveria ser tratada, ou como ela é tratada já está bom? O que você diz em relação ao ensino integrado da matemática?
- **Estudante:** *Eu acho que o ensino integrado da matemática, não como a matemática do ensino médio, é ótimo, ensina bem, você entende, capta todas as matérias, mas ela sintoniza com o ensino específico, talvez não tenha aquele ligamento, ela não pega toda matemática da matéria específica, ela fica meio que separada*

A integração curricular acontece de forma tímida com alguns conteúdos que se relacionam, aparentemente, entre as disciplinas técnicas e regulares. Na matemática tem-se a mesma situação, algumas tentativas pontuais, por parte dos professores, em relacionar, contextualizar o ensino de conceitos matemáticos com áreas técnicas da formação profissional.

- **Pesquisador:** Falou tudo que você queria?
- **Estudante:** *Tudo.*
- **Pesquisador:** Muito obrigado.

Estudante L. – Turma Edificações - 4º período

Data da gravação: 20/03/2014 – vespertino

- **Pesquisador:** O que levou você a estudar no Instituto Federal?
- **Estudante:** *Bom dia professor. Quando eu me inscrevi, na verdade eu iria me inscrever pro centro Paulo Souza, iria fazer outro curso integrado do ensino médio. Porque o objetivo dele é formar um profissional para o trabalho e isso é na teoria, certo? Então é por isso, e também porque os professores na teoria também têm mais qualidade. Aí, como não deu pra mim ir pra lá, eu optei pelo Instituto Federal, que é um curso que é voltado mais para exatas, que é a informática e a edificação.*

Nosso participante procurava formação técnica para o ingresso no mercado de trabalho; optou pelo IFMS por conta desse tipo de formação pretendida.

- **Pesquisador:** Então, quando você optou por estudar aqui no instituto você tinha algumas expectativas; pode falar um pouco sobre essas expectativas? O que você esperava?
- **Estudante:** *Vamos dizer: acredito que aqui é o maior colégio da cidade, então, por ter um ensino que tem professores mais capacitados, tem mais uma bagagem. Acreditava eu, quando optei em vir, que a metodologia de ensino também seria diversificada e diferente. E aconteceu não com todos, mas aconteceu, por exemplo, na matéria do senhor que é matemática. Eu sou repetente já 2 anos; no oitavo ano, a matemática então era uma matéria que eu tinha muita dificuldade. Mas quando eu vim para o Instituto eu acreditava que não era só culpa minha as repetências. Eu acreditava que a metodologia do professor era muito militarizada, vamos dizer, naquele sistema antigo ainda. Então quando eu vim para cá o senhor sempre dava aulas bem dinâmicas, brincava, né, é sempre trazia coisa de fora, e aumentou o meu interesse, melhorei muito na matéria. E foi isso que eu vim buscar, uma metodologia de ensino diferenciada das que a gente tem aí, e encontrei. Não em tudo, mas encontrei.*

Mesmo tendo declarado, anteriormente, a opção pelo IFMS devido à formação profissional, suas expectativas dizem respeito a uma possível metodologia de ensino “diversificada e diferente”, por acreditar ou perceber que os professores são mais “capacitados”. Essa maneira diferente de ensinar e, portanto, de aprender foi percebida por nosso participante em algumas disciplinas estudadas no IFMS.

- **Pesquisador:** O que significa para você ensino médio integrado à educação profissional?
- **Estudante:** *Significa ir além do ensino médio. Além da gente se preparar pra uma Universidade você também sai preparado para o mercado de trabalho. Formar mão de obra qualificada a um curto prazo.*

A fala de nosso participante enuncia um tipo de formação para além da propedêutica, atravessada pelo discurso de formação de trabalhadores qualificados para acesso imediato ao mercado de trabalho.

- **Pesquisador:** E aí, quando você vê a matemática... vamos falar especificamente na matemática. Como é que você pensa a matemática inserida nesse ensino integrado?
- **Estudante:** *Aqui no nosso campus, que é como eu falei, mais de exatas, acredito que é uma das matérias que tem como base a matemática, física, né? Aqui no nosso campus, acredito que no ensino técnico integrado como um todo, por exemplo, a gente tem curso técnico integrado, eu já vi de marketing, temos de laboratório; acredito eu que não seria tão objetiva não precisava ser tão voltado, mas aqui no nosso campus tem que ser bem voltado.*
- **Pesquisador:** Quando você diz “bem voltado”, gostaria que explicasse um pouco mais sobre como vê a matemática em relação ao curso integrado.
- **Estudante:** *É, voltado, tem que ser mais aplicado, não mais difícil, nem mais rígido e sim mais aplicado. Acredito que no final do curso, de todas as matérias que a gente tem, tanto as mais específicas como as de ensino médio, a matemática e a física têm que ser as que mais o aluno aprendeu e que mais o aluno domina, pelo menos na teoria.*
-

Para nosso participante, o ensino de matemática deveria se dar por meio de aplicações desse conhecimento aos conhecimentos profissionais das disciplinas técnicas, numa perspectiva de contextualização.

- **Pesquisador:** Aplicado, o que você quer dizer com isso?
- **Estudante:** *Aplicado tem que ser mais, vamos dizer, mais aproveitado. Poderíamos ter mais projetos, mais coisas assim, para que o aluno possa se interessar mais, né? Mais atividades voltadas à matemática, atividade dinâmica para gente se interessar mais. Não só do professor, mas também a administração, todos tinham que dar uma força a mais nessa área, inventar, sabe? Inventar*

projetos e atividades, mais atividades interessantes também que a gente vê e goste e queira.

De maneira inicial, nosso participante declara ter percebido, no ensino de matemática do *campus* Aquidauana, práticas diferentes daquelas a que estava acostumado; contudo, reafirma a necessidade de o professor “inventar” mais, e buscar atividades “dinâmicas” que provoquem interesse nos estudantes.

- **Pesquisador:** Gostaria de falar mais alguma coisa?
- **Estudante:** *Não, não, acho que é só isso.*
- **Pesquisador:** Muito obrigado.

Estudante M. – Turma Informática – 3º Período

Data da gravação: 19/03/2014 – vespertino

- **Pesquisador:** De quem partiu a ideia de você estudar no Instituto Federal?
- **Estudante:** *Da minha mãe.*
- **Pesquisador:** Como assim? Conta como foi.
- **Estudante:** *Porque eu queria continuar na escola normal, só que ela queria que eu tivesse uma formação técnica porque ela pensa que hoje em dia achar um trabalho com um técnico é mais fácil do que uma pessoa graduada.*

A fala de nosso participante demonstra como discursos podem modificar práticas, numa relação em que ambos se relacionam e se constituem. Conjecturamos que por meio de propagandas, reportagens em telejornais e mídias em geral infere-se que tenha acontecido a disseminação do discurso da formação de mão de obra qualificada para acesso imediato e garantido no mercado de trabalho, em detrimento das formações universitárias tidas como demoradas e onerosas. Esse discurso, tomado talvez como verdadeiro, pela família de nosso participante, modificou a prática pessoal do estudante, que gostaria de continuar na “escola normal”. Lembremos, também, que o discurso da qualificação profissional como necessidade do mercado de trabalho foi e é utilizado pelo Estado para justificar o fortalecimento e ampliação da política pública dos IFs.

- **Pesquisador:** E você aceitou tranquilo?
- **Estudante:** *Ela queria que eu fizesse Edificações, daí eu não aceitei eu mudei para informática.*
- **Pesquisador:** Mas veio, fez a prova...
- **Estudante:** *Vim fiz a prova.*
- **Pesquisador:** Quando você fez a prova, a inscrição, você tinha alguma expectativa de como seria o ensino aqui?
- **Estudante:** *Eu achei que o ensino médio seria mais profundo.*
- **Pesquisador:** Mais profundo?
- **Estudante:** *Nas matérias do ensino médio, porque eu vi que eles aprofundam mais na parte profissional do que algumas matérias do ensino médio; em Biologia a gente estuda um conteúdo muito grande em quatro semestres. O que a gente aprende é bem profundo, mas o que a gente não aprende, a gente não aprende nada, entendeu? Eles focam em alguns conteúdos e tornam eles bem explicados, bem direitinho, mas outros são deixados por fora. São resumidos para poder aumentar o tempo, para pôr a matéria semestral.*

Novamente nossos participantes declaram expectativas em relação à maneira como ocorre o ensino médio regular, e não em relação à formação profissional. Nessa fala notamos a preocupação com uma possível falta de conteúdos trabalhados nas disciplinas do currículo de formação geral, por conta da divisão semestral praticada no *campus*.

- **Pesquisador:** E aí você entrou e já está no 3º semestre de curso; eu queria que você falasse um pouco sobre o que está achando, perspectivas de futuro...
- **Estudante:** *Olha, eu não gosto muito não. Eu preferia estar na escola normal, mas eu estou fazendo de tudo, estou me dedicando direitinho, e eu queria seguir alguma coisa na área mas não tão ligada assim, fazer alguma coisa tipo biotecnologia, que exija conhecimento de informática. Mas não algo muito na área, eu acho que mexe muito na parte lógica, para mim pelo menos dá muita dor de cabeça.*

- **Pesquisador:** E quando você diz “ah eu não estou gostando muito”, por que você gostaria de estar na escola normal?
- **Estudante:** *Olha eu não sei. Eu acho que eu sinto falta dos meus amigos também, e eu não gostei muito do conteúdo de informática, não gostei da matéria, não me identifiquei. Informática, se você não se identifica você pega uma raiva dela.*

Nosso participante demonstra a insatisfação de estar praticando um discurso que não lhe pertence, que lhe foi outorgado de forma impositiva, com significado contraditório às suas vontades, que se aproximam da formação universitária e não da preparação e ingresso imediato ao mercado de trabalho.

- **Pesquisador:** O que você poderia dizer sobre o ensino médio integrado, o que está acontecendo, na maneira que acontece aqui? Por que você está inserida num curso de ensino médio integrado à formação profissional? Eu queria que você tentasse falar um pouco o que significa para você esse ensino médio integrado?
- **Estudante:** *Você juntar a educação profissional e a educação que é básica, do ensino médio, e tudo num período só num turno. É tentar articular, juntar as coisas das matérias com o ramo que eu estou entrando com a parte profissionalizante.*

Nosso participante atribui, ao ensino médio integrado à educação profissional, o significado de unir educação básica e profissional por meio de possíveis articulações curriculares entre as duas formações.

- **Pesquisador:** E agora, falando um pouco de matemática, como é que você está vendo a matemática, essa questão da integração com o curso técnico, como é que você vê, como é que você acha que deveria ser?
- **Estudante:** *Olha, não integra muito assim porque não tem como você ligar uma parte, a gente vê ainda mais em matemática, eu vi muita matemática no técnico: ah, você usa isso lá na parte tal tal tal. Mas a gente reconhece que tem situações que a gente vai usar aquilo. Mas está bom agora, a matemática.*

Para nosso participante, integração curricular da matemática com disciplinas da formação profissional não ocorre, na prática; existe apenas uma percepção de possibilidade futura de aplicabilidade de conceitos matemáticos.

- **Pesquisador:** Gostaria de falar mais alguma coisa?
- **Estudante:** Não.

Estudante W. – Turma Edificações - 3º período

Data da gravação: 13/03/2014 – matutino

- **Pesquisador:** Por que você escolheu estudar no Instituto Federal?
- **Estudante:** *Eu escolhi estudar no IFMS pelo ensino de qualidade e pelo aprendizado que todos os alunos têm. Além de você estar estudando o ensino médio você está recebendo um curso de graça no seu currículo; terminando esse curso já vou sair daqui como futuro técnico, já mexendo em obras, já ganhando. O incentivo veio da parte dos meus amigos que queriam fazer informática; eu já tinha feito a prova só que não tinha dado certo a parte de informática, tinha sobrado vaga na edificações aí eu decidi entrar na edificação para conhecer um pouco sobre a área da engenharia. Atualmente eu estou gostando do curso. Quando eu tinha entrado não estava muito gostando, porque tinha um pouco de matemática e estava meio complicado para mim; também peguei muitas DPS. Agora vou tentar diminuir a quantidade delas, eu conheci muita gente de boa aqui, fiz alguns inimigos mas alguns já saíram. Aqui está faltando algo muito precioso mesmo para a gente, além do ar-condicionado, o transporte escolar que é meio difícil; o acesso aqui quando chove a gente tem que dar um jeito de vim de carro ou tem que faltar aula. Outra questão é de alguns professores que explicam de uma forma e os alunos acham que eles não estão explicando do jeito que eles querem, aí eles entendem por mal. Também tem uns professores que ficam de cara com os alunos e colocam nota por problemas pessoais, vai lá desconta no aluno que tem nada a ver na história; e também tem os problemas da escola que tem a*

falta de cobertura, o alojamento daqui não está autorizado, faltam alguns materiais aqui para os alunos, os livros.

Nosso participante declara que o ensino médio integrado à educação profissional significa cursar o ensino médio de qualidade ao mesmo tempo em que adquire formação técnica para o ingresso no mercado de trabalho; atribui à formação técnica uma espécie de bônus, ou seja, faz-se o ensino médio de qualidade e como bônus ganha o diploma de técnico. Algumas dificuldades levantadas, na fala de nosso participante, são decorrentes da mudança para o *campus* definitivo, como evidenciamos no Capítulo II.

- **Pesquisador:** Quando você começou a tomar consciência do que era um instituto veio saber da prova, se inscrever, fazer matrícula, coisa e tal. Quais eram suas expectativas com esse ensino integrado?
- **Estudante:** *Já aprender um pouco mais daqui, já sair para mercado de trabalho, já pronto, já sair, vamos dizer assim, já meio empregado para a faculdade; se caso não der certo a faculdade já tenho aquele curso já para me ajudar na minha vida.*

A formação profissional é vista como alternativa ao ensino superior para a inserção no trabalho, visando à sobrevivência. O discurso da formação universitária se mantém; contudo, no caso de não acontecer o acesso à universidade, a empregabilidade pode ser garantida com o ensino médio integrado.

- **Pesquisador:** E hoje, depois desse um ano e pouco que você está aqui, como estão essas expectativas?
- **Estudante:** *Continuam que nem o início, está meio complicado mas eu comecei a interagir um pouco com a área que estou fazendo, estou gostando muito. Futuramente pretendo provavelmente fazer engenharia, depois da medicina, se tudo der certo. Eu vejo que a engenharia é meio concorrida, mas tem poucos engenheiros no Brasil e é uma área que te dá muito dinheiro e te dá um respeito por estar construindo moradias para as pessoas.*

Está presente a vontade de cursar universidade, o discurso da necessidade de ter o nível superior para o sucesso profissional. A verticalização, tal como colocada por nosso participante, não diz respeito aos cursos tecnológicos.

- **Pesquisador:** Para você, o que significa ensino médio integrado?
- **Estudante:** *Ensino médio integrado para mim seria você estar fazendo o ensino médio básico mais um curso que vem de presente para você, para poder ter sua formação pronta, já para seu currículo; essa é a minha visão sobre ensino médio integrado.*
- **Pesquisador:** Como você acha que a matemática deveria ser nesse ensino médio integrado?
- **Estudante:** *Ela deveria ser um pouco mais rígida, vamos dizer assim, na parte do meu curso, porque a gente está mexendo com um pouco de construção, altimetria, nível, então está um pouco leve, tinha que ser um pouco mais rígida para aqueles que querem fazer informática já ter a base mesmo, já saber que aquilo lá vai ter na faculdade. Na área de edificações para mim a matemática devia ser um pouco mais leve, porque pelo que eu ouvi, segundo as pessoas que falam para mim é que lá tem álgebra, sistemas operacionais, aí já puxa um pouco mais a matemática; tem algoritmos. Para eles fica um pouco mais pesado, para nós até que está mais leve.*

Novamente o ensino de matemática é tomado como “algo” necessário para o futuro curso universitário pretendido, devendo ser mais explorada nas disciplinas técnicas, justamente para servir de base aos estudantes que possivelmente farão graduações ligadas à engenharia ou à informática.

- **Pesquisador:** Quer falar mais alguma coisa?
- **Estudante:** *Não*
- **Pesquisador:** Então, fim da entrevista, muito obrigado.

A materialidade enunciativa das falas gravadas de nossos estudantes participantes pode corroborar alguns enunciados sobre o ensino médio integrado à educação profissional.

O discurso da qualidade de ensino se destaca novamente, em detrimento ao da formação profissional. Desse modo, podemos analisar que a busca por estudar no IFMS relaciona-se, de maneira mais evidente, com a possibilidade de ter, ali, um ensino de qualidade que propicie sucesso no ENEM, a fim de ingressar nas universidades em busca de cursos, muitas vezes, distantes na verticalização profissional pretendida pelos textos legais que regem os institutos. A educação profissional é tida como um complemento, um bônus, um “algo” a mais que essa modalidade de ensino oferece e que possibilita ingresso no mercado de trabalho.

O contexto local da cidade colabora para que o *campus* Aquidauana seja visto com potencial de qualidade, diferenciando-se de outras instituições de ensino da cidade e região. É importante salientar as relações entre os enunciados, os quais se constituem princípios de diferenciação, ao mesmo tempo em que se cruzam, se atravessam, se confundem e se associam uns aos outros, formando discursos-práticas sociais, como buscamos destacar nas análises dos materiais empíricos oriundos de nossos estudantes.

Em nossa ação de pesquisador, faz-se necessário contrapor o discurso da qualidade do ensino no *campus* Aquidauana, tão destacado nas falas e escritas de nossos estudantes, e que, como vimos, está patente também na mente de suas famílias e, de modo geral, na cidade de Aquidauana.

Como salienta a ordem do discurso de Foucault (2000), procuramos evidenciar práticas sociais, no contexto do *campus* Aquidauana e região, que permitiram que os participantes dissessem o que disseram, tivessem o direito de falar; a nós, foi propiciado que analisássemos essas falas como materialidades específicas de variados discursos que se fazem presente em diversos contextos da experiência desses participantes.

Nesse sentido, existem discursos educacionais que escapam ao domínio estudantil. Ao conceberem o ensino médio integrado como um ensino de qualidade, fizeram-no em virtude de outros enunciados que se relacionam, tais como o de professores qualificados e com dedicação exclusiva; de práticas diferenciadas, no instituto, quando comparado a outros modelos escolares; de incorporação, em si mesmos, da necessidade de dedicação maior aos estudos e conseqüente mudança da própria prática.

A despeito de todas essas falas, o IFMS tem apontado alguns índices que contrapõem a “qualidade” no ensino enaltecida pelos estudantes; trata-se de índices que,

mesmo construídos pelos estudantes, estes não os percebem em suas manifestações linguísticas.

O Relatório de Gestão do IFMS, publicado em 2015, exhibe o resultado dos Indicadores de Desempenho do Instituto, um relatório que é apresentado ao TCU, anualmente, e está disponível para consulta pública. Dentre os indicadores destacamos três: Relação Concluinte/aluno; Índice de Eficiência Acadêmica; Índice de Retenção do Fluxo Escolar.

O primeiro diz respeito ao quantitativo de estudantes que conseguem concluir o curso, e é obtido dividindo o número de concluintes pelo número total de matriculados, chamado RCA, para o qual tivemos, em 2014, o resultado de 7,31%.

O segundo refere-se à eficiência acadêmica, aferida da razão entre número de concluintes e número de matriculados no final do curso; para 2014 esse índice foi de 24,38%.

Por fim, o índice de retenção do fluxo escolar, obtido na divisão entre o número total de retidos e o número total de matriculados, que resultou, no mesmo ano, em 15,13%. Nesse mesmo ano o índice de aprovação nacional do ensino médio foi de 80,2%⁵¹, muito superior aos 7,31% do IFMS.

Esses indicadores podem sugerir um possível fracasso escolar que ocorre no contexto prático do ensino no IFMS *campus* Aquidauana, o que vai de encontro às falas de nossos participantes. Ou seja, ao evidenciarmos o enunciado da qualidade do ensino praticado no *campus*, fizemo-lo como manifestação de alguns de seus atores, quais sejam, os estudantes, e tão somente estes. Entendemos que “não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237). Assim,

a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política. A prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser integrante de qualquer processo de produção de políticas.

É nesse sentido que tomamos as significações que os atores do contexto prático da política atribuem ao ensino médio integrado à educação profissional. Passamos, então, à análise de materializações discursivas de outro ator dessa modalidade de ensino - o professor.

⁵¹ Dados do INEP para o ano de 2014.

4.2 ENUNCIADOS DE PROFESSORES TÉCNICOS, REFERENTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PRATICADO NO *CAMPUS* AQUIDAUANA DO IFMS

Participaram desta pesquisa nove professores, que passamos a nomear como docentes das áreas técnicas, e são identificados, aqui, pela letra D seguida do número correspondente a cada um deles: D1, D2, D3..., D9. Trata-se de professores cuja característica comum é a de serem bacharéis, não licenciados. São as seguintes áreas de formação desses docentes participantes: Análise de Sistemas (um), Ciência da Computação (quatro), Engenharia da Computação (dois), Arquitetura e Urbanismo (um) e Administração (um).

Esses participantes responderam a um questionário (Apêndice 2), com base no qual pudemos identificar algumas características de seus perfis: a) são todos pós-graduados e seis têm mestrado; o tempo médio de exercício na área profissional de formação é de 8,7 anos⁵². b) Oito deles atuam, em média, 5,8 anos como docentes em cursos superiores ligados à área de formação, em instituições públicas e privadas; três deles tiveram experiência como professores no ensino médio. c) No *campus* Aquidauana esses professores lecionam no ensino médio e superior, em especial nas disciplinas técnicas dos cursos técnicos de nível médio integrado de Informática e Edificações, todos concursados para o regime de 40 horas com dedicação exclusiva. O mais experiente atua, há mais de 17 anos, em cursos de administração, em universidade privada. Um deles nunca lecionou antes de entrar no IFMS.

O questionário respondido pelos docentes das áreas técnicas, participantes desta pesquisa, foi composto de duas perguntas elaboradas apenas como estratégia metodológica para que esses professores se pronunciassem sobre o ensino médio integrado à educação profissional: 1) Faça um paralelo entre suas expectativas antes e depois de ter atuado como professor no ensino médio integrado. 2) O que significa para você o ensino médio integrado?

Quanto à significação que atribuem ao ensino médio integrado à educação profissional, evidenciam-se dois enunciados que atravessam o discurso sobre essa modalidade de ensino praticada no *campus* Aquidauana: o ensino integrado é visto como

⁵² Com desvio padrão de 5,8 anos.

possibilidade para adquirir duas formações ao mesmo tempo; a “vantagem” dessa modalidade está no fator tempo.

D4. *“Ensino Médio Integrado onde **o aluno cursa ao mesmo tempo**⁵³ o ensino médio em 3 anos e meio e cursa matérias específicas do curso técnico. **Ao mesmo tempo** que o estudante **faz o ensino médio também adquire uma profissão**”.*

D8. *“Como curitibano, formado em curso técnico integrado, já tinha uma opinião formada sobre essa modalidade de ensino. **Naquele contexto, os cursos do IF são reconhecidos pelas empresas, estudantes e população como cursos de excelência.** No IFMS não consegui reconhecer as características atribuídas ao IF do Paraná. **Acho que o ensino médio integrado, aqui em MS, não passa de um curso de ensino médio com disciplinas técnicas**”.*

D5. *“É uma modalidade de educação que oferece ao aluno a possibilidade de fazer o ensino médio com a educação profissional. No meu ponto de vista **é bastante interessante, pois possibilita a otimização do tempo**”.*

D1. *“**Significa reunir em um único curso** o ensino médio normal, grade normal, com um curso técnico para ter, assim, **uma formação concomitante.** O curso **deveria ser integral.**”*

O Docente 1 terá usado a palavra “concomitante”, não com o significado de se tratar de outra modalidade de ensino ofertado nos IFs, em que o estudante pode, por meio de duas matrículas, cursar o ensino médio regular em uma instituição e a formação técnica em outra. No *campus* Aquidauana ainda não temos essa modalidade de ensino médio; o termo concomitante terá sido utilizado, neste caso, com o significado de “fazer ao mesmo tempo”, “reunir em um único curso”. O fator tempo aparece, também, no momento em que o docente afirma que o curso “deveria ser integral”, ou seja, para esse participante, como se trata de dois cursos feitos simultaneamente, o tempo deveria ser maior, o que sugere o ensino em período integral.

Para esses docentes participantes, em sua maioria com formações em áreas exatas do conhecimento, o ensino médio integrado à formação profissional significa garantir, aos estudantes, duas formações pelo “tempo” de uma, sendo a formação técnica o “bônus” dessa modalidade, ou seja, ao concluir o ensino médio regular o aluno “também adquire

⁵³ Os grifos são nossos. Destacam dados que correspondem à ênfase que estamos dando na análise e nos comentários que acompanham os enunciados.

uma profissão”. Como já destacamos anteriormente, essa significação vai ao encontro da profissionalização compulsória estabelecida na LDB de 1971, o que foi criticado por grupos participantes de discussões e debates que influenciaram a política pública de criação e expansão dos IFs.

Outro destaque percebido nos relatos de nossos participantes diz respeito à forte influência do discurso da empregabilidade como fundamento a essa modalidade de ensino, ou seja, o ensino médio integrado à educação profissional significa preparar o estudante para a imediata inserção no mercado de trabalho. Vejamos.

D2. *“É uma modalidade de ensino que visa ofertar o ensino médio convencional, mas, com um **direcionamento profissional**. Este direcionamento é alcançado por meio da oferta de **disciplinas técnicas que visam preparar o aluno ao mercado de trabalho**”.*

D3. *“Oportunidade de melhorar e se **aperfeiçoar para o mercado de trabalho**”.*

D7. *“Uma oportunidade de formação educacional que contempla os **requisitos mínimos para a conclusão do ensino médio** de acordo com as exigências legais instituídas pelo governo federal, **agregada** a uma orientação profissional que abrange o ensino técnico em uma área específica, **viabilizando e agilizando o desempenho desses estudantes em um segmento específico do mercado de trabalho**”.*

D8. *“O significado está ligado ao objetivo. **Capacitar profissionais aptos a atender as demandas do mercado de trabalho. Atender e contribuir para o desenvolvimento da região na qual estão inseridos**”.*

D9. *“Capacidade de proporcionar **a preparação ao estudante do ensino médio, tanto das matérias pertinentes ao ensino médio quanto para o mercado de trabalho, formando profissionais aptos a preencher importantes vagas do nicho de trabalho**”.*

É possível evidenciar o caráter utilitário dado ao ensino médio integrado como meio para conseguir emprego. A formação de mão de obra qualificada para determinados postos de trabalho se destaca como fundamento dessa modalidade de ensino. Pelo veemente destaque dado, pelos docentes participantes, à formação técnica como preparação para o mercado de trabalho, em determinados postos específicos, somos induzidos a conjecturar a iminência de uma hierarquização dessa formação sobre a formação básica, “convencional”. Dessa forma, corremos o risco de atribuir tanta especificidade à formação técnica que acabemos por perder a generalidade dos fenômenos

sociais, culturais e científicos, desprovido os estudantes das relações teórico-práticas que possibilitam a construção de conhecimento via articulação de saberes.

Além do mais, esse excesso de valorização do aspecto técnico pode reforçar uma ação didática institucional semelhante à que ilustra o filme *Tempos Modernos*⁵⁴, de Charles Chaplin, em 1936 - “formar para apertar parafuso”.

Os professores participantes parecem considerar o ensino médio integrado como o meio pelo qual os estudantes podem se preparar e acessar o mercado de trabalho, tomando, como razão fundamental dessa modalidade de ensino, o emprego. No entanto, parecem considerar, também, a possibilidade da não existência desse emprego, dessa vaga no mercado de trabalho. Atentemos para suas falas.

D1. *“Confesso que antes da entrada no IF não tinha uma expectativa quanto a isso. Esperava apenas que pelo menos o interesse por informática fosse maior nesta faixa etária. Depois de estar aqui **percebo que, por ser interior**, também pela maior oferta que procura de vagas, o desinteresse é muito grande; impossível incentivar os alunos, pois eles não têm uma visão de aplicabilidade prática real dos conceitos trabalhados. **Não existe localmente mercado de trabalho para o que ensinamos**”.*

D3. *“Antes atuava no ensino superior privado, sendo que os estudantes do superior, **na cidade de Campo Grande, tinham uma expectativa de oferta de emprego na área do curso**, sendo alguns atuantes. Isso fazia com que o rendimento e a vontade de obter o conhecimento até os deixava competitivos. Depois **encontrei estudantes sem preparo de estudo, sem base, e sem expectativas**. Devido a uma nova oportunidade, vejo que eles não percebem a grande oportunidade de melhoras.”*

D4. *“No ensino médio integrado à educação profissional percebo que muitos dos estudantes não possuem maturidade para estarem em um curso profissionalizante, percebo também que mesmo para os alunos do superior **falta perspectiva em relação à profissão na cidade de Aquidauana**.”*

Na breve apresentação da cidade de Aquidauana, descrita no Capítulo II deste estudo, mostramos que a cidade é considerada mediana, com arranjos econômicos ligados à pecuária, turismo e comércio local; apontamos, ainda, que, mesmo tendo sido solicitado pela prefeitura, os cursos ofertados pelo *campus* Aquidauana não se relacionam diretamente a esses arranjos locais. Esse possível distanciamento entre os cursos técnicos

⁵⁴ https://www.youtube.com/watch?v=ieJ1_5y7fT8

integrados de nível médio do *campus* Aquidauana e as práticas econômicas do município e região parece desfavorecer, institucionalmente, o momento do estágio profissional obrigatório dos estudantes. Segundo relatos da coordenação de estágio, o *campus* tem tido dificuldades para encontrar empresas (locais) disponíveis para que os estudantes cumpram essa atividade curricular obrigatória. Esse fato tem levado à criação de vagas internas para estágio, ou seja, alguns estudantes selecionados fazem o estágio profissional obrigatório no próprio IFMS *campus* Aquidauana.

Para além dos objetivos deste estudo, nossos participantes, docentes de áreas técnicas apontam, em seus relatos, dificuldades didático-pedagógicas em reação à prática docente nesse nível de ensino, tendo em vista suas experiências, em geral, com o ensino superior.

D5. “No ensino médio integrado é um **outro público**, jovens. Desta forma se **faz necessário alterar a didática** para que haja um aprendizado eficiente”.

D6. “Primeiro que eu não sabia muito sobre o ensino médio integrado. Quando comecei a lecionar pensava num ensino semelhante ao de nível superior. Quando comecei a lecionar percebi que **deveria compreender a parte pedagógica**”.

D7. “Minhas expectativas transformaram-se em **um desafio e uma novidade enquanto professor de estudantes mais novos**, distanciados do mercado de trabalho e/ou sem contato com este, haja vista minha área de atuação explorar essa área”.

Ressaltamos, mais uma vez, que o IFMS não ofereceu - e ainda não oferece - algum tipo de formação docente⁵⁵ para a prática didático-pedagógica nessa modalidade de ensino; nossos participantes, em sua grande maioria, têm atuado apenas no ensino superior e, dessa forma, é possível que tragam, para sua prática docente atual, ações, posturas e metodologias utilizadas em suas experiências nessa modalidade de ensino. Sincronicamente, os participantes percebem a necessidade de adaptar suas práticas docentes a um novo “tipo” de estudante, a essa nova modalidade. O modo como esses professores não licenciados realizam suas aulas no ensino médio integrado à formação profissional pode, inclusive, configurar-se como objeto de outra pesquisa sobre o ensino nos IFs.

⁵⁵ Existe um projeto de formação continuada em discussão; será obrigatória para docentes recém-concursados ou contratados, e optativa aos docentes mais antigos do IFMS.

Participaram também de nossa pesquisa dois professores de matemática do *campus* Aquidauana. Relatamos, a seguir, seus posicionamentos em relação às nossas questões.

4.3 ENUNCIADOS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, REFERENTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PRATICADO NO CAMPUS AQUIDAUANA DO IFMS

No contexto da prática do ensino médio integrado à educação profissional no *campus* Aquidauana, o professor de matemática é um dos principais atores, uma vez que ele opera na micro política, na qual pode ocorrer todo o processo do Ciclo de Políticas proposto por Ball (1992, 1994), e já que é nesse contexto prático que os sujeitos ali envolvidos recriam a política, à qual atribuem seus próprios significados e contextualizações.

A ação prática da política no interior da instituição escolar foge ao controle dos legisladores e idealizadores dessa política. De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), os autores dos textos políticos não controlam os significados que esses textos terão na prática escolar, pois eles são submetidos à interpretação de sujeitos não ingênuos, que têm suas próprias histórias, experiências, vivências, conhecimentos, crenças e atitudes. É nesse processo de interpretação e atribuição de significados que pode ocorrer o que Bernstein (1996) chamou de recontextualização, a qual se evidencia, de maneira mais contundente, no Campo da Reprodução, que textos gerais da instituição e/ou orientações gerais de instâncias locais, regionais e nacionais são modificados e transformados em práticas, em procedimentos didáticos, atitudes e maneiras de agir em sala de aula, visíveis no modo como o professor se posiciona e se organiza para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, tomando a capilaridade da macro política do ensino médio integrado à educação profissional como política pública educacional delegada ao interior dos IFs, o professor que ensina matemática nessa modalidade de ensino configura-se como coprodutor dessa política, e não apenas como um reproduzidor passivo de textos e orientações sobre a política em questão, uma vez que sua prática no interior da sala de

aula é, em última instância, uma criação pessoal-profissional construída de diversas formas no decorrer de seu desenvolvimento⁵⁶.

Na formação discursiva⁵⁷ que temos evidenciado sobre o tema do ensino médio integrado à educação profissional, a prática do professor de matemática é atravessada por variados discursos, ao mesmo tempo em que impõe seus (outros) discursos, transformando e sendo transformado por esses discursos/práticas. Vejamos, então, alguns enunciados que atravessam o discurso de professores de matemática do *campus* Aquidauana, a respeito do ensino desse conhecimento na modalidade integrada à educação profissional.

Os professores de matemática que participaram desta pesquisa são licenciados na área e possuem outra formação universitária: um em Física e outro em Engenharia Elétrica. Ambos possuem mestrados nessas áreas. Esses docentes têm, em média, 14 anos de experiência como professores de matemática, tendo atuado nos níveis fundamental, médio e superior, em instituições públicas e privadas. Os dois docentes trabalham no IFMS *campus* Aquidauana em regime de 40 horas com dedicação exclusiva, e serão identificados, aqui, com as siglas DM1 e DM2.

Inicialmente, solicitamos que respondessem o mesmo questionário aplicado aos professores técnicos e, em seguida, realizamos com eles entrevistas gravadas, no mesmo modelo com o qual abordamos os estudantes.

A seguir, apresentamos as respostas desses professores às duas perguntas constantes no questionário.

Pergunta 1: Faça um paralelo entre suas expectativas antes e depois de ter atuado como professor no ensino médio integrado.

DM1 – *Antes: eu ⁵⁸esperava uma carga horária que proporcionasse formação digna tanto ao ensino médio quanto ao técnico. Esperava também que as ementas contemplassem especificamente cada curso técnico em suas particularidades. Depois: a carga horária é insuficiente para formar um estudante no ensino médio e técnico. Os*

⁵⁶ Referências sobre o tema, desenvolvimento profissional do professor de matemática, podem ser encontradas no link: http://www.apm.pt/files/_09_lq_47fe12e32858f.pdf

⁵⁷ “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados [...] os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlação, posições e funcionamentos), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*” (FOUCAULT, 2000, p.43).

⁵⁸ Seguindo o mesmo recurso utilizado no registro das falas de participantes anteriores, fazemos destaque, em negrito, nas falas dos professores, dos aspectos relacionados às perguntas a eles dirigidas,

cursos deveriam ter maior carga horária semanal. As ementas do ensino básico são as mesmas, desprezando as particularidades do ensino técnico.

DM2 – *Antes: acreditava que independentemente do eixo tecnológico, a matemática a ser ensinada era única com suas múltiplas aplicações, envolvidas pelos conceitos prévios e clássicos podendo ou não se interconectar com a especificidade a ser tratada. Depois; acredito que, apesar dos conceitos prévios e dos clássicos dentro da grade curricular da matemática do ensino médio, quando este passa a ser integrado, para cada eixo ela deverá ser desenvolvida de forma diferenciada como o intuito de formar e capacitar um profissional da área tecnológica com todas as possibilidades intelectuais que o indivíduo deverá possuir para estar apto para o mercado de trabalho.*

Pergunta 2: O que significa para você o ensino médio integrado?

DM1 - *Significa oferecer ao estudante que terminar o ensino fundamental, cursar o ensino médio regular aproveitando para aprender uma profissão. Mas para isso esse estudante deve ter em mente que deve se dedicar, com carga horária maior.*

DM2 – *O ensino médio integrado ainda é um conceito a ser tratado com cautela, pois, no que tange às grades curriculares de matemática, este contexto precisa ser diferenciado para cada eixo tecnológico específico. Não deveria ser trabalhado e dividido igualmente como ocorre para o currículo do ensino médio normal. Portanto, ensino médio integrado significa na matemática e em minha opinião trabalhar conceitos do EM que possuam aplicação direta ou indireta com as atividades que estes profissionais irão desenvolver após a sua formação concluída; fazendo as interconexões necessárias para que esse processo ocorra de forma integrada e não descontínua e isolada.*

É possível notar uma diferença de significação em relação aos professores técnicos, para alguns dos quais a formação profissional evidencia-se, hierarquicamente, no ensino geral, como se o conhecimento construído por meio das disciplinas constantes no currículo da formação geral estivesse a serviço da formação técnica.

Para o participante DM1, a formação técnica constitui-se como “algo” a mais, como um bônus que o estudante recebe por trilhar essa modalidade de ensino. Destacamos, na fala desse professor, sua preocupação com o fator “tempo” que tem sido destinado ao ensino de matemática.

DM1 declara que o ensino de matemática, nessa modalidade integrada, deveria considerar as particularidades curriculares de cada formação profissional pretendida, articulando conceitos matemáticos às especificidades de cada curso, de cada profissão, e não conter uma grade de conteúdos gerais e comuns, como acontece atualmente na prática do *campus*. Nesse sentido, seria fundamental que houvesse o aumento da carga horária geral de estudo, com incremento de mais aulas de matemática, para além das três aulas semanais de 45 minutos, a fim de que o trabalho didático privilegiasse relações entre a matemática e a formação técnica específica.

É nessa perspectiva de integração curricular que o participante DM2 se posiciona, mesmo declarando que “O ensino médio integrado ainda é um conceito a ser tratado com cautela”; quanto a sua significação, destaca a necessidade urgente em se pensar um currículo de matemática que se relacione de forma particularizada com a formação técnica de cada curso ofertado no *campus*, buscando situações que evidenciem aplicações de conceitos matemáticos no campo das disciplinas de formação técnica. Contudo, como evidenciamos nas falas de nossos estudantes, para muitos deles o ensino médio integrado à educação profissional no *campus* representa a possibilidade de ingresso e de permanência no ensino superior, com pouca ou nenhuma relação com a formação profissional; assim, o ensino de matemática, nesse caso, deveria se aproximar dos mecanismos de acesso ao ensino superior, privilegiando um currículo geral da matemática.

Cabe, aqui, uma consideração fundante das análises desta pesquisa, que não pretende configurar-se como diagnóstico seguido de recomendações prognósticas específicas sobre como devem se portar sujeitos atuantes no processo de ensino-aprendizagem, na modalidade integrada de ensino médio, mas evidenciar as multiplicidades discursivas envolvidas nas significações que esses sujeitos atribuem a essa modalidade de ensino, na qual a matemática está enredada, pois acreditamos que a discussão curricular do ensino de matemática no *campus* Aquidauana esteja imbricada com esses discursos.

Seguimos, agora, com a apresentação das entrevistas realizadas com DM1 e DM2.

Entrevista com docente DM1.

Data da gravação: 20/03/2014 – vespertino

Pesquisador: Quais eram suas expectativas referentes ao ensino da matemática quando você resolveu fazer o concurso do Instituto Federal?

Docente: *Vamos ver, primeiramente, que quando fui fazer o concurso eu não tinha ideia de que eu iria trabalhar com o ensino médio; como vim de uma escola de ensino médio puro, aonde o ensino técnico ainda estava começando e o primeiro contato que eu tive com ensino técnico integrado ao médio foi num colégio particular em São Paulo, 2006, era uma prática para mim nova, então, quando fiz o concurso aqui basicamente achei que fosse aula para cursos superiores tecnólogos, porque em São Paulo já trabalhei na FATEC, que é faculdade de tecnologia, então, quando fiz o concurso minha expectativa era de que eu fosse dar aula para faculdade de ensino técnico, como eu trabalhei em São Paulo, em São José dos Campos, com a FATEC, com a ETEPI, com faculdades que trabalham com a Anhanguera, faculdades que trabalham com ensino tecnológico superior então até nem sabia que iria trabalhar com ensino médio não sabia. Ao assumir a primeira carga antes do concurso, que foi a carga contratada em Nova Andradina, é que eu descobri que tinha ensino médio integrado ao técnico; a palavra concomitante, integrado, não entendo bem essas palavras e aí eu descobri que então tinha que ensinar matemática para alunos que iam fazer ensino médio e também tirar o título de ensino médio técnico, então, não tinha muita expectativa antes de eu entrar no sistema, mas ao entrar, o discurso pelos colegas de trabalho pelas pessoas responsáveis, tanto de gestão quanto os mais idealistas, o discurso era: você vai dar o curso de matemática como você deveria dar mais voltado para as necessidades de cada ensino técnico separadamente, ou seja, nós temos um curso de agropecuária e o curso de informática; então minha ideia era que tivesse uma ementa para o pessoal de agropecuária e o curso para o pessoal de informática ou seja matemática aplicada ao mesmo tempo. Com o tempo fui percebendo que o 'cara' sairia com o ensino médio, então, daí, a necessidade também de focar nas ementas do ensino médio básico do ensino regular o que o ENEM cobra, o que se cobra do ensino médio, porque senão, na emenda curricular dele, no histórico dele, não iria constar matemática como matéria componente do ensino básico. Então entrei num conflito, eu mesmo fiquei: mas 'pera' aí, o cara precisa do ensino básico e precisa do ensino técnico ou então essa matemática é focada como me disseram a matemática básica como deveria ser em qualquer escola do ensino médio eu percebi que nenhuma das coisas são feitas de fato você fica no meio de campo. Então, por exemplo, você tenta aplicar para a informática uma aula específica, mas não pode fugir*

*porque os alunos às vezes eram ensalados, quer dizer, juntavam-se as turmas de agropecuária e informática por uma questão de logística, e é totalmente contrário ao que eu havia escutado de pessoas mais experientes; como que eu ia dar nota mais caprichada numa turma que tinha dois cursos totalmente diferentes e **então a gente acaba voltando a trabalhar a matemática básica, matemática regular das ementas regulares** e ao mesmo tempo você vai pegar um currículo do ensino médio do estado ou colégios particulares, os caras têm em média de 5 a 7 aulas de matemática por semana e **você se depara com um curso que divide ensino médio com técnico e a carga horária eles querem que seja a mesma por uma questão de evasão de lógica, entendeu?** O ‘cara’ estuda 30 horas por semana porque é um período só, basicamente não tem o ensino integral de manhã e de tarde e o ‘cara’ sai com um currículo de ensino médio, **tendo 3 aulas de matemática por semana; então não consigo trabalhar nem a matemática básica nem a matemática aplicada, fica uma matemática deficiente, indigna, como descreveu; o ‘cara’ não sai com uma formação digna de ensino médio; então a minha expectativa era bem maior do que eu estou aplicando hoje; é isso então, **percebo que a carga horária não dá nem para ensinar o básico, o que dirá o aplicado ao técnico.*****

Pesquisador: Você já tem um tempo no Instituto, agora trabalhando aqui em Aquidauana. Isso que acabou de falar você sente aqui também ou não?

Docente: *É, aqui ainda é novo, mas basicamente **as ementas de matemática não são separadas por curso; é uma ementa, só o que me leva a crer que não é um ensino integrado. Eu penso mais em duas escolas em uma; você entra aqui e faz dois cursos, sai com o título de técnico e ao mesmo com o ensino médio.***

Pesquisador: Na sua visão o que seria esse ensino médio integrado e como seria uma matemática integrada?

Docente: *Ideal, você diria?*

Pesquisador: Na sua concepção.

Docente: *Na minha concepção sobre **o que deveria ser, eu acho o seguinte: eu sei que a logística atrapalha um pouco, os alunos hoje têm outras atividades que são bem dinâmicas; os estudantes têm trabalho, ou então fazem atividades como inglês, informática, atletismo. Mas **para você ter dois títulos em 3 anos ou 3 anos e meio você tem que ter carga horária digna para isso; então, para mim, o ensino médio integrado*****

ao técnico **deveria ter**, na nossa parte de ensino básico, independente de ser matemática ou português, **duas partes a parte do ensino médio regular que o cara vai sair daqui com o título de ensino médio ele vai estar apto a fazer o ENEM ele vai estar apto a fazer uma faculdade**, então para isso ele tem que ter no mínimo formação igual a uma escola de ensino médio regular não pode comer o tempo porque o tempo é escasso, então vamos resumir tudo. Acho que **essa aprovação pelo MEC devia até ser um pouco contraditória ao que se propõe para melhorar o ensino no Brasil**; então, para mim, devia ter além do ensino técnico puro, que são as matérias que fazem a formação técnica do estudante deveria ter módulos básicos com a carga horária pelo menos de 4 horas a cinco horas de matemática, no caso da matemática; nas outras disciplinas eu não conheço bem a grade, mas deveria ter de 4 a 5 horas de matemática por semana de um ensino médio básico **e também cursos de matemática aplicada ao referido curso técnico** como é feito hoje eu acredito que o cara sai com dois cursos e nenhum dos dois cursos tem uma formação digna uma formação suficiente, porque juntando os dois cursos você tem uma carga horária, mas não tem uma boa quantidade de aulas em nenhum dos dois; você sai com o ensino médio com menos carga horária do que as escolas normais, e o ensino com menos carga do que deveria ter, talvez; **eu não conheço a grade do ensino técnico**, mas pelo menos o ensino médio, é claro, notório, que a nossa carga horária do ensino médio é menor do que a de outras escolas; então **o ideal para mim seria aumentar o tempo de estudo, trabalhar essa história da evasão e não sentir que há vai ficar mais cansativo, mas o curso vai ser mais completo**; aumentar a carga horária, por mais que pareça cansativo, é só no primeiro momento, e nessa carga horária inserir, além do ensino técnico, como está, não sei opinar muito, mas **ter a grade do ensino regular com carga horária mínima equivalente à carga da rede estadual, pelo menos, e também módulos de matemática, português e outras matérias aplicadas** que nós não temos. O que temos hoje nos cursos é estatística e uma matemática que está no ensino técnico e não está no básico, mas eu acho, por exemplo, que a informática precisa trabalhar com sistema de bases binárias e isso não tem na carga horária; edificações deveria trabalhar muito mais com escalas geométricas, muito mais a fundo, porque nós temos hoje uma carga horária que nem dando para o ensino médio está, então **para ser integrado deveria ter carga horária mínima suficiente para o ensino médio e mais uma carga de matérias aplicadas; essa é a minha ideia**.

Pesquisador: Como é que você está fazendo esse ensino hoje? Fale sobre sua prática em sala de aula o que está tentando fazer nesse meio termo que você falou?

Docente: *A gente faz milagre; eu tenho uma carga horária de 4 horas/aulas, por turma, no primeiro ano; no segundo semestre em diante eu tenho 3 horas, então eu tento trabalhar o conteúdo, mas não dá pra aprofundar, mas **procuro trabalhar todo conteúdo pelo menos que se espera de um aluno de ensino médio e o específico do ensino técnico** infelizmente fica resumido há alguns exercícios de aplicação não consigo dar o conteúdo diferenciado dos cursos, não porque eu não queira, mas por causa da carga horária e porque vou fugir muito da ementa; o que faço hoje é dar aula basicamente da mesma forma para informática e para o curso de edificações, como eu fazia na agropecuária e informática, lá em Andradina, só que nos exercícios de aplicação eu procuro dar exercícios mais ligados para informática e em edificações, exercícios mais voltados para edificações; não consigo fazer muito além disso, infelizmente, por causa da carga horária e das ementas que a gente não pode fugir do que está proposto.*

Pesquisador: Deseja falar algo a mais?

Docente: Não

Pesquisador: Muito obrigado, fim da entrevista.

O conflito referido pelo docente DM1 constitui-se, como demonstramos no Capítulo I, na questão que deu origem à realização desta pesquisa, pois a angústia desse sujeito participante também é (era) a nossa.

O que acontece? Vejamos.

As práticas profissionais em um novo ambiente, qual seja, o ensino médio integrado à educação profissional, preveem orientações que conduzam à pretendida “integração” curricular, de maneira óbvia; no entanto, as ações práticas desse ensino, no interior dos *campis* do IFMS, têm revelado outras práticas e outras determinações, tanto institucionais quanto estudantis, que desviam o trabalho docente da direção de integração curricular.

Não fazemos referência, neste momento, a textos da educação matemática que possam vislumbrar possibilidades metodológicas para o ensino de objetos matemáticos que evidenciam articulações entre objetivos técnico-profissionais e preparação para o Enem, como citado pelo participante, mas apontamos o “conflito” que se interpõe na prática da política pública do ensino médio integrado a alguns professores de matemática,

ao se depararem com discursos/práticas que, para eles, são distintos. Inicialmente, é possível perceber dois objetivos para o ensino de matemática: articular-se à formação profissional e preparar para o acesso ao ensino superior.

Desse modo, como bem observou DM1, ao planejar suas aulas, ele não sabe ao certo o que fazer, a que atender, se buscar aplicações práticas de conceitos matemáticos nas áreas profissionais de cada curso ou se trabalhar com atividades próximas às que os estudantes encontrarão no Enem e/ou vestibulares. E enquanto não resolve esse conflito profissional, esse docente percebe, em sua prática, que não atende de forma satisfatória a nenhum dos dois objetivos.

Para o participante DM1, uma possível solução para esse conflito seria trabalhar a matemática por meio de aplicações nas áreas profissionais de cada curso técnico; no entanto, ele observa outro problema, qual seja o “tempo”, ou melhor, a falta de tempo, o número insuficiente de aulas semanais de matemática, que, segundo ele, não serão suficientes nem para trabalhar o que chamou de matemática básica do ensino médio, quanto menos serão suficientes para trabalhar de forma mais efetiva com as possíveis aplicações nas áreas técnicas.

Nosso participante considera que o ensino médio integrado consiste na oferta de dois cursos distintos que, entretanto, acontecem ao mesmo tempo, e por meio dos quais o estudante terá a vantagem de adquirir dois certificados de forma simultânea. Por essa razão, sugere o aumento da carga horária do curso como um todo, em especial sugere a criação de disciplinas que trabalhem de forma específica com aplicações do conhecimento geral nas áreas técnicas. Esse participante evidencia a discussão permanente, no âmbito do IFMS, em relação à carga horária do curso médio de nível técnico integrado.

Nosso *campus* está localizado em uma região do interior do estado com número limitado de estudantes que procuram essa modalidade de ensino; assim, uma preocupação do *campus* é buscar, ano a ano, estudantes que optem por essa modalidade de ensino, além de criar condições para que eles permaneçam no curso e haja diminuição da taxa de evasão escolar.

Dentre as medidas para combater a evasão tem sido pensado diminuir a quantidade de semestres, de sete para seis; para isso, em alguns dias da semana o estudante teria aulas nos dois períodos, matutino e vespertino, ao mesmo tempo em que para outros docentes essa medida poderia ser acrescida da integralização do período de estudo, ou seja, o curso

passaria a ser integral e desenvolvido em seis semestres, com aumento significativo da quantidade de carga horária semanal, que passaria para o dobro das atuais 30 horas/aulas.

Desse modo, vemos como variados discursos influenciam, modificam e constituem outros discursos. A prática didática docente é influenciada por discursos relacionados a metas institucionais de matrícula e evasão; a discussão sobre carga horária dos cursos não se baseia apenas em aspectos didático-pedagógicos, mas em toda a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem no IFMS, o que justifica que o currículo seja pensado para além de conteúdos e objetivos pré-estabelecidos.

O docente DM1 destaca, mais uma vez, a importância dada, em sua prática, à questão da carga horária das aulas de matemática, que julga ser insuficiente para que possa ser trabalhada articuladamente ao ensino técnico. Ao mesmo tempo evidencia a relação de poder que existe e modela suas práticas em relação ao cumprimento de uma ementa institucionalizada para o ensino de matemática.

A preocupação do docente em cumprir os conteúdos descritos na ementa supera sua vontade (necessidade vista por ele) de trabalhar a matemática de forma articulada e particularizada para cada curso técnico. Essa relação de poder se exhibe pertinente e constante, o que podemos evidenciar na fala “vou fugir muito da ementa”.

Mesmo que a prática institucional, supostamente definida nos textos políticos sobre o ensino médio integrado à educação profissional, recomende uma interdisciplinaridade entre formação geral e técnica, que perpassasse aplicações técnicas de conceitos matemáticos, as possíveis ações didáticas que busquem a interdisciplinaridade são relegadas, em detrimento do cumprimento da ementa imposta, na qual a matemática é exaltada como ciência.

Podemos dizer que a negação da integração proposta se dá por conta da obediência à “grade” e ao tempo, ou melhor, à falta de tempo para trabalhar conceitos e aplicações de forma imbricada e particularizada aos cursos técnicos.

Entrevista com docente DM2.

Data da gravação: 19/03/2014 – matutino

Pesquisador: Qual o significado que você atribui para o ensino médio integrado?

Docente: *Pergunta difícil!*

Pesquisador: Difícil?

Docente: *Ensino integrado é você ministrar tanto o ensino médio quanto o técnico ao mesmo tempo. Acho que é isso.*

Pesquisador: Quando você fez o concurso tinha alguma expectativa de como seria esse ensino?

Docente: *Eu achei que seria mais próximo ao ensino superior, seria mais focado, semelhante ao ensino superior, por exemplo, na engenharia. Você sabe que o foco são as equações da engenharia, eu acho que é mais nessa vertente, e quando entra o integrado junto que é o ensino médio já muda essa realidade, porque essas coisas não batem pra formar um estudante. Então você ministra um conceito de matemática que ele nunca vai utilizar na profissão dele e isso é complicado, eu acho que perde um pouco o caráter técnico e não era o que eu esperava.*

Pesquisador: Em termos de matemática, como você espera que seja nesse curso?

Docente: *Eu não 'bolei' nenhuma ideia de como seria a matemática no curso integrado; eu sabia que era uma vertente do ensino médio, então eu achei que eu iria facilmente conseguir ministrar toda a grade do ensino médio e o aluno iria tirar proveito do que ele esperasse no ensino técnico mais não é assim. Porque se você tem o ensino técnico, ele pede mais aplicações diretas; esses conceitos que não tem aplicações diretas eles são simplesmente anulados, são filtrados, essa é a minha dificuldade, não consigo lidar com essa situação. Eu preciso trabalhar aquele conceito que está na grade do ensino médio que não pode ter perda científica, mas ao mesmo tempo eu precisava aperfeiçoar alguns contextos de matemática, que eu não posso também, porque não tenho tempo.*

Pesquisador: Falta tempo?

Docente: *Falta tempo para ministrar conceitos mais ligados ao curso. Então não sei como lidar com isso.*

Pesquisador: A nossa grade é uma grade dos cursos técnicos completamente diferentes. O que você pensa a este respeito?

Docente: *Que tem que ser diferente eu até escrevi isso. Teria que ser diferente, não teria que englobar todos os conceitos, mas ela não pode ser a mesma matemática. Ela tem a mesma estrutura, mas não é a mesma matemática, pois se eu programo dez aulas para dar matrizes para o curso de informática eu vou ter que programar cinco para o curso de Edificações, porque a forma como os alunos vão lidar com isso vai ser diferente,*

entendeu? Então eu vou usar as outras cinco que sobrar para **aperfeiçoar o contexto de edificações**, por exemplo. **Eu penso desta forma; aí, driblar o conteúdo fica difícil, pois ficam matérias em defasagem, ficam conceitos que não são trabalhados e você não cumpre o ensino médio.** Então, ou você adere uma matemática paralela, ou fica com a matemática só do curso específico e trabalha ela; além de tudo, tem que trabalhar na grade e aperfeiçoar, ou isso não vai dar certo. **Eu acho que já não está dando certo.**

Pesquisador: As evasões mostram que falta alguma coisa?

Docente: *Mostram, porque eles chegam aqui e veem a mesma estrutura do ensino médio normal e algumas disciplinas de conceito técnico e aí, como fica a nossa interdisciplinaridade? E como é que fica a matemática dentro do eixo? Ela ainda é um contexto isolado, não é um processo contínuo, é como se estudasse o corpo humano e o braço não fizesse parte dele. Eu tenho dificuldade de passar isso para eles.*

Pesquisador: Em sua opinião, o que poderia ser feito, até mesmo em relação à carga horária?

Docente: *Eu acho que teria que ser aumentada. Ou diminuir o conceito do ensino médio, o que vai ser este ensino médio integrado, porque não tem diferença. Não sei se você concorda comigo. Não tem diferencial, o aluno vê a mesma matemática que ele vê lá, aí nós conseguimos trabalhar alguns exemplos de aplicação mais profissional; mais de 70% do que ele aprende em matemática ele não vai usar de fato, e então, que técnico é esse?*

Pesquisador: Na sua opinião, como deveria acontecer? Uma matemática integrada nesse sentido?

Docente: *Teria que ser estudada, elaborada com os conceitos específicos do curso; ela não teria que envolver só o ensino médio, ou então teria que ser dada em dois momentos, teria que ter uma matemática só para o eixo de edificações e outra só para informática; elas são diferentes, não vejo como a mesma matemática, então eu trabalho o mesmo conceito com visões diferentes. Teria que ser diferentes. A estrutura pode até merecer, mas aí a gente vai ter que fazer umas modificações no número de aulas para atender isso, para poder aumentar com certeza.*

Pesquisador: E hoje, estando já no Instituto, conversando com os alunos, ainda vê essa necessidade? Na hora em que você está dando aula você sente que os alunos queriam uma matemática...

Docente: *Aplicada! É isso que eles querem, eles querem estudar o que eles vão usar. E pra um curso técnico, não é essa a função? O técnico vai se formar para executar aquela função, desenvolver aquele pensamento. Se ele não tiver um sentido no que está vendo não tem por que estar fazendo um curso técnico; então perde esse caráter quando ele confunde, eu vejo a necessidade para lidar com a própria evasão. É gritante mas tem que ser reestruturado isso daí.*

Pesquisador: Tem mais alguma coisa que deseja falar?

Docente: *Acho que é basicamente isso, a matemática pensada para estes diferentes cursos.*

Pesquisador: Muito obrigado, fim da entrevista.

Para o participante DM2, a prática do ensino médio integrado deveria se aproximar do modelo de ensino superior, em que as ciências gerais são tomadas de forma aplicada a situações pontuais da formação técnica, o que poderia acontecer de forma natural no ensino médio integrado; no entanto, têm-se também os objetivos do ensino médio regular e o trabalho didático com conceitos e objetos matemáticos, que são vistos sem aplicações imediatas nas áreas técnicas, o que dificulta o ensino.

Em sua fala, o participante atribui, ao ensino de matemática no ensino médio integrado, a função de subsidiar a formação técnica, e corrobora com sua opinião inicial de considerar essa modalidade de ensino como dois cursos distintos que acontecem simultaneamente.

Novamente, destacamos o conflito profissional de professores de matemática do *campus* Aquidauana que atuam no ensino médio integrado à educação profissional: como trabalhar a matemática nesse cenário, haja vista o pensamento de que existam dois cursos distintos e, dessa forma, atingir objetivos distintos de formação? Trabalhar a matemática básica, propedêutica e tradicional do ensino médio brasileiro ou dedicar-se ao ensino de aplicações de conceitos matemáticos em pontualidades das áreas técnicas?

Como vimos, em textos produzidos para o ensino médio integrado existem recomendações metodológicas para o trabalho didático nessa modalidade de ensino, tais como a interdisciplinaridade e a pesquisa. Essas recomendações poderiam ser tomadas

como respostas às angústias evidenciadas pelos professores, assim como o pensamento simplório de compreender o ensino médio integrado como união dos objetivos previstos na Lei 11.892/08 e nos PCNEM; o caminho poderia ser simplesmente ensinar as duas “coisas”, ensinar a matemática propedêutica e as aplicações.

Contudo, nossos participantes demonstram que essa questão não é tão simples, pois é atravessada por variados discursos, sendo que o mais evidente é a escassez do tempo, a quantidade insuficiente de aulas semanais dedicadas ao ensino de matemática. Chamamos a atenção para o fato de que os docentes participantes, nesse caso, são professores experientes e com formação acadêmica relevante (mestrado) e, ainda assim, pontuam dificuldades em estabelecer suas práticas de ensino na modalidade integrada.

Para o docente DM2, o currículo de matemática deveria ser pensado-planejado-realizado para cada curso e levar em consideração as especificidades e contextos de cada área técnica. Ao mesmo tempo, ele alerta para o fato de que essa estrutura curricular pode não agregar por completo os conteúdos tradicionalmente trabalhados no ensino médio.

Verificamos que o ensino médio integrado à educação profissional se trata da união de dois cursos de natureza distinta, para os quais deveriam existir dois conteúdos de matemática igualmente distintos, um que tratasse do conhecimento geral-propedêutico com foco nas avaliações de acesso ao ensino superior e outro com aplicações da matemática nos contextos específicos de cada curso técnico.

Mesmo que os docentes participantes tenham revelado, em suas falas, a necessidade de integração curricular como possível ponto de referência e diferenciação da modalidade integrada para a regular, eles vislumbram, como solução a essa integração, um agravamento na compartimentação do conhecimento historicamente construído e acumulado, ao propor a divisão da matemática em dois campos, um geral e outro de aplicações.

Conforme descrito na teoria dos Ciclos de Políticas, pudemos observar que os professores de matemática participantes desta pesquisa e atuantes no ensino médio integrado à educação profissional no *campus* Aquidauana recontextualizam textos políticos que tratam dessa modalidade de ensino. Em suas falas eles evidenciam a necessidade de buscar a integração curricular entre formação geral e formação técnica, um enunciado constante na lei de criação dos institutos e em documentos de orientações didático-pedagógicas desenvolvidas pelo MEC, assim como nas atuais DCN (BRASIL, 2013).

No âmbito da educação, a contextualização e interdisciplinaridade são conceitos conhecidos e pretendidos, como possíveis caminhos para a melhoria da educação nacional. Tal fato justifica a presença desses conceitos nas falas dos professores de Matemática participantes desta pesquisa. Uma vez que esta enfoca a prática escolar no interior de uma instituição federal que visa a integração curricular, o ambiente é propício para que esses conceitos, essa prática, esse discurso seja evidenciado por atuantes no contexto da prática dessa política.

Contudo, é também nessa prática que outros discursos atravessam o fazer docente. Observemos, por exemplo, o que os participantes elencaram: o tempo, a grade curricular e a própria disciplina matemática, como enunciados que constituem o ensino médio integrado à educação profissional.

Como já evidenciamos neste trabalho, existe uma tradição relativa aos conteúdos de matemática no ensino médio brasileiro, facilmente observável em livros didáticos, nos PCNEM e nas grades curriculares que determinam listas de conteúdos praticamente fixos e, até mesmo, a sequência de apresentação dos mesmos. Os participantes DM1 e DM2 trazem consigo essa concepção curricular, que é reforçada pelos projetos de curso nos quais constam a grade de conteúdos e o tempo determinado ao ensino desses conteúdos.

Junto a essa dinâmica própria do ensino de matemática, os dois professores se deparam com uma nova modalidade de ensino que, na concepção de ambos, reúne dois cursos distintos que acontecem de forma simultânea e com objetivos diferentes. Dessa forma, o ensino de matemática deveria contribuir, de forma integrada, para que o estudante alcançasse os dois objetivos: formar-se técnico de determinada área profissional e adentrar ao ensino superior por meio do Enem.

É nesse sentido que os professores participantes se referem à integração curricular, ao mesmo tempo em que propõem que sejam ensinados dois tipos de matemática que atendam à modalidade do curso em questão. Contudo, esses docentes praticam, em suas aulas, o ensino da matemática regular, comum às escolas de ensino médio brasileiro, tendo em vista a percepção de uma modalidade de ensino com dois cursos estanques, para os quais deveriam existir dois tipos de matemática. Dessa forma, concluem que não dispõem de tempo de aula suficiente para trabalhar com “as duas matemáticas” e percebem, também, que a busca por um trabalho docente que vise à possível integração curricular pode significar o não cumprimento da grade de conteúdos, predominantemente propedêutica e comum às escolas regulares de ensino médio.

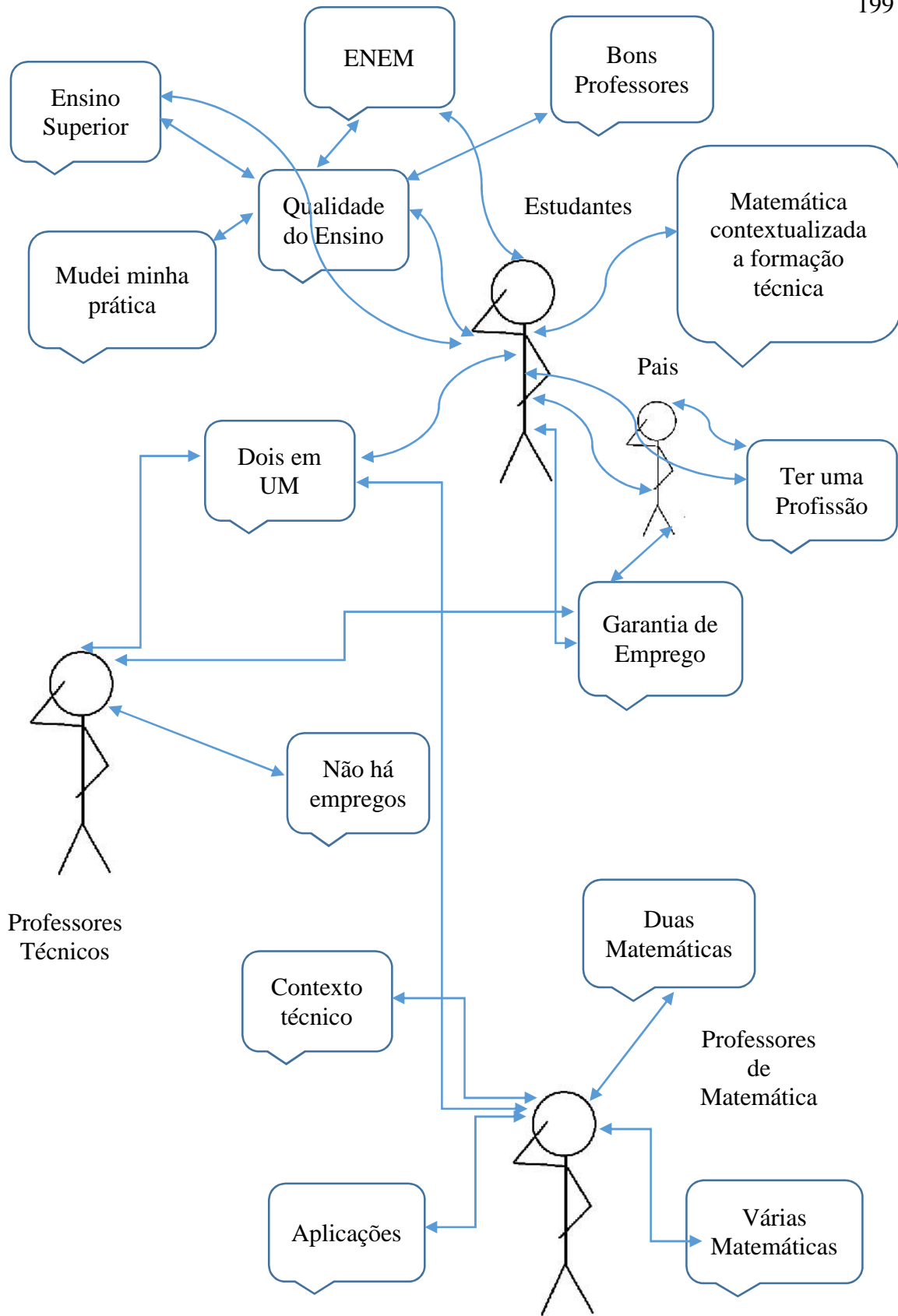
Torna-se explícita, então, a relação de poder que o documento institucional exerce sobre a prática docente, um documento que, em sua estrutura, descaracteriza uma possível formação integrada e, de certo modo, não abre possibilidades de diálogo da matemática com disciplinas específicas de áreas técnicas.

Na falta de orientações didático-pedagógicas, os professores de matemática tomam a contextualização como possível caminho para a integração do currículo, e o fazem por meio de atividades que demonstrem como a matemática pode ser aplicada em áreas profissionais específicas. No entanto, essas atividades de aplicação não são uma constante em sala de aula, uma vez que podem, em contrapartida, afetar o cumprimento integral da grade de conteúdos. Assim, os professores DM1 e DM2 agem no campo da reprodução escolar, recontextualizando suas práticas.

No *campus* Aquidauana, o ensino de matemática não é o mesmo das escolas regulares, pois os docentes percebem a necessidade de integração do currículo e procuram determinadas atividades pontuais de aplicação de conceitos matemáticos nas áreas técnicas de Informática e Edificações.

Conforme pontuado por eles, o ensino de matemática não é integrado, na medida em que é orientado por documentos que trazem os mesmos conteúdos, as mesmas práticas didáticas, as mesmas cargas horárias e espaços escolares da maioria do ensino médio brasileiro. Ou seja, o ensino médio integrado à educação profissional no *campus* Aquidauana é uma recontextualização de modelos escolares idealizados para esse nível de ensino, projetados em textos políticos que tentam regulamentar suas práticas.

Por meio da análise da materialidade específica enunciada por nossos participantes, constatamos as múltiplas significações atribuídas ao ensino médio integrado à educação profissional, oriundas das recontextualizações que esses sujeitos fazem sobre o texto-prática dessa política. Estudantes, professores técnicos e professores de matemática atribuem diferentes significados ao ensino médio no *campus* Aquidauana, multiplicidade de significados que vão além de antagonismos e/ou aproximações e distanciamentos do texto legal, carregada de subjetividades, desejos, anseios e objetivos e práticas pessoais, fazendo com que, a exemplo do que Ball (1994) considera, atuem na política pública e sobre ela, algo não previsto por aqueles que elaboram a legislação. A fim de evidenciarmos essa multiplicidade de significados, construímos o esquema a seguir, como forma de síntese visual.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado sobre o ensino médio integrado à educação profissional, considerado como política pública educacional desenvolvida no interior dos institutos federais de educação ciência e tecnologia, sobretudo na prática do ensino de matemática nessa modalidade de ensino no *campus* Aquidauana do IFMS, cumpriu com nossa agenda de formação acadêmica. Foi também a última etapa de um longo caminho trilhado no programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, cujo objetivo fundante é a formação de pessoas aptas a realizar pesquisas nos mais diversos campos da educação.

A formação acadêmica em curso de doutorado configura-se como macro estratégica para o desenvolvimento nacional e gera grande impacto na trajetória de vida do sujeito que se prepara para o exercício profissional da pesquisa. Assim afirmamos para evidenciar que o trabalho de pesquisa aqui apresentado visa ao doutoramento por meio de um produto final que resulta de esforços inéditos, de debates ideológicos e metodológicos e de profundos estudos, na maioria das vezes solitários, momentos em que, como diria o célebre Dr. Luiz Magalhães Freitas, as pequenas dúvidas tornam-se grandes dúvidas.

A pesquisa, por meio da qual se constrói conhecimento científico sobre determinado tema, é também o instrumento metodológico para se formar pesquisador, constituindo, muitas vezes, a primeira realização exclusiva desse pesquisador como principal protagonista do seu próprio desenvolvimento, responsável pelas escolhas e pelos caminhos percorridos.

É nesse sentido que compreendemos nossa pesquisa como a primeira realização notável de nossa trajetória acadêmica, com a qual encerramos uma etapa e iniciamos outra, talvez com uma nova postura profissional e motivação para outras pesquisas. Se para Foucault (2000), discursos são também sobre o que podemos dizer, quando e onde podemos pronunciar, então todo o esforço despendido neste estudo nos autoriza a falar sobre o ensino médio integrado à educação profissional praticado no *campus* Aquidauana do IFMS.

Esta pesquisa teve origem em discussões profissionais a respeito da prática docente no ensino médio integrado, em especial o ensino de matemática nessa modalidade de ensino médio. Acreditamos que o debate sobre esse aspecto micro (ensino de matemática) perpassa por questões mais amplas e macros da modalidade integrada de ensino médio, desse modo vista como política pública educacional.

Assim, consideramos que este estudo cumpriu outra de suas finalidades - a da construção de conhecimento científico por parte do pesquisador para atuar, de forma mais consciente e eficaz, em suas atividades profissionais como docente no *campus* Aquidauana.

O conturbado percurso trilhado no desenvolvimento desta pesquisa, com mudanças de orientação, de metodologia, de teorias, consideradas, inicialmente, como prejudiciais ao trabalho do pesquisador, transformaram-se em possibilidades para o crescimento profissional.

Como docente que trabalha em instituição que verticaliza o ensino, nossa atuação perpassa os três níveis de ensino: médio, superior e pós-graduação, muitas vezes orientando trabalhos de TCC em todos esses níveis de ensino, nos mais variados temas de pesquisa. Logo, o estudo de variadas posturas teórico-metodológicas constitui-se fator positivo para nossa própria formação profissional, em especial para atuar como docente em disciplinas como “Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação”, e “Pesquisa Educacional”, nas quais a capilaridade de conhecimentos sobre a área da educação faz-se necessária.

Dessa forma, este estudo cumpriu também com o aprimoramento de uma formação polissêmica, primordial para as necessidades profissionais impostas pela docência nos institutos federais.

Os desafios enfrentados nesta pesquisa contribuíram para aproximar nosso estudo teórico do nosso trabalho didático, estimulando uma relação maior entre teoria-prática, o que diminui a distância entre o conhecimento construído na academia e suas aplicações pontuais na prática do *campus* Aquidauana.

O método analítico descrito pela Teoria do Ciclo de Políticas oportunizou o estudo do ensino médio integrado à educação profissional como macro política da educação em âmbito nacional, ao mesmo tempo em que evidenciou o protagonismo de atores que atuam na prática da micro política existente no interior da instituição escolar. Além disso, refutou a ideia de um fluxo contínuo e progressista entre a elaboração e a implementação de uma política pública educacional.

Analisar a política pública por meio dos contextos de influência, produção do texto e prática, permite compreender os variados discursos que atravessam a política, revelar grupos que buscam difundir suas ideias e práticas, e perceber as relações de poder que ressaltam determinados discursos em detrimento de outros.

As regras do dispositivo pedagógico descrito por Bernstein (1996) indicaram os momentos e os campos da produção do discurso pedagógico sobre o ensino médio integrado à educação profissional que estavam mais propensos à recontextualização de seus significados, destacando novamente o papel de agente recontextualizador conferido a sujeitos atuantes na prática desse ensino.

A recontextualização do ensino médio integrado no *campus* Aquidauana foi estabelecida na evidência dos variados enunciados que constituem discursos sobre essa modalidade de ensino, percebidos de maneira pontual na particularidade do ensino de matemática praticado no *campus*.

Constatamos que o ensino médio integrado à educação profissional praticado nos IFs, visto como política pública, sofre forte influência de três discursos que o atravessam. O discurso do dualismo histórico entre educação e trabalho, que estabeleceu historicamente a formação propedêutica para determinada camada da sociedade e conseqüentemente a formação universitária para os filhos dos detentores do capital, e a preparação aligeirada para o emprego de sobrevivência, destinada aos filhos dos trabalhadores.

O discurso da formação profissional influenciado por grupos e organismos de financiamento, para os quais as relações predominantes nesse tipo de formação devem obedecer ordens e objetivos impostos pelo capital neoliberal, ou seja, os processos econômicos mundiais, na figura de seus interlocutores, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio e outros, continuam a influenciar a produção de políticas públicas voltadas para a formação profissional brasileira e mundial; o que muda são as necessidades para as quais a formação deve se direcionar. O perfil profissional desejado por esses interlocutores mudou, ao longo do tempo; de um operário executor de uma única função específica passamos a vislumbrar um empregado com visão sistêmica do processo, que saiba tomar decisões pontuais, que seja colaborativo e possa se adaptar rapidamente a mudanças no mercado de trabalho.

O discurso da formação integrada de origens gramisciniana põe seu foco na formação humana integral do pensar e do fazer, para a qual o trabalho é o princípio educativo na medida em que é pelo trabalho que se transforma a natureza e pode-se modificar a realidade vivenciada. Nessa concepção, a educação acontece pela integração de toda a complexidade das relações sociais em meio a relações do trabalho, da ciência e da cultura. O trabalho se constitui no eixo articulador entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem, oriundos da ciência e da cultura.

Esses discursos influenciaram a produção de leis que tentam regulamentar o ensino médio integrado praticado nos institutos federais, e buscam nos textos legais produzidos a disseminação de suas proposições. Como são variados os discursos sobre educação integrada à educação profissional, a busca para legitimar essa política faz com que os documentos produzidos contenham textos genéricos que agregam múltiplas significações, sendo reconhecidos e legitimados por diferentes grupos epistêmicos.

Como pudemos observar, pelo estudo, documentos de âmbito nacional contêm orientações didático-pedagógicas que vão de encontro a determinadas práticas educacionais estabelecidas em outros documentos institucionais. Por exemplo, a distribuição disciplinar e a diferenciação formativa encontrada nos projetos de cursos e em documentos do IFMS são tomadas como obstáculos para a formação integrada pelos próprios textos legais que discorrem de forma mais ampla sobre esse tipo de formação, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O debate político em torno dos decretos nº 2208/1997 e nº 5153/2004 é outro exemplo dos embates ocorridos na produção de texto sobre o ensino médio integrado à educação profissional. Esses são Decretos que, de maneira geral, não rompem completamente com o ideário de formação profissional vislumbrado pelo modelo neoliberal de mercado, tendo em vista que os dois foram pautados e subordinados à LDB/1996. Contudo, esse debate reorganizou a estrutura da rede federal de ensino técnico, que culminou com a criação dos institutos federais pela Lei nº 11.892/2008, que interiorizou a oferta de cursos dessa natureza por meio de *campi* distribuídos por regiões interioranas do país.

Identificamos, nos documentos analisados no contexto de produção do texto político, textos genéricos, perpassados de ideias vagas sobre formação humana integral, trabalho como princípio educativo e interdisciplinaridade, falta de explicações detalhadas sobre possibilidades de desenvolvimento dessas ideias na prática escolar. Como exposto, são diversas as significações encontradas nos textos globais a respeito do ensino médio integrado. No momento de traçar caminhos para essa formação, os textos locais também o fazem de forma genérica.

Em textos locais, como, por exemplo, os projetos de cursos, o estatuto do IFMS e o regulamento da organização didático-pedagógica dos cursos, observamos que a organização curricular estabelecida para o ensino médio integrado à educação profissional no *campus* Aquidauana privilegia a formação profissional em detrimento da formação geral. Não notamos, na divisão curricular dos conteúdos, abordagens acerca do

ensino das disciplinas integrantes do currículo de formação geral no contexto do ensino integrado.

Esses aspectos observados nos levam a inferir que tais orientações não são consideradas necessárias para essa modalidade de ensino ou não são levadas em conta nos documentos locais do IFMS pelo fato de constarem em documentos mais gerais, como os PCNEM.

Constatamos, em alguns trechos desses textos, conforme apresentado no Capítulo III, a significação atribuída ao ensino integrado de serem dois cursos de naturezas distintas, com objetivos também distintos; o IFMS, entretanto, prioriza a formação técnica, em contradição à própria lei originária dos institutos e proposta por meio do ensino integrado a partir da integração curricular em uma formação única e sob a mesma matrícula, na mesma instituição.

As manifestações faladas e escritas de nossos participantes evidenciaram múltiplas significações atribuídas ao ensino médio integrado na prática do *campus* Aquidauana.

Para os estudantes, essa modalidade de ensino significa a possibilidade de sucesso no Enem, o acesso e permanência no ensino superior, ainda que em cursos incompatíveis com a formação técnica oferecida no Instituto. Esses estudantes manifestaram a percepção de que o instituto mantém práticas diferenciadas daquelas vivenciadas em escolas regulares nas quais cursaram o ensino fundamental. Essa constatação leva a que esses estudantes concebam o ensino no instituto de mais qualidade. Para muitos desses estudantes, a formação técnica-profissional e a conclusão do ensino médio integrado não são seus principais objetivos, e sim o acesso à universidade.

A preparação e o acesso ao mercado de trabalho foram mencionados, também, como significado atribuído pelos estudantes ao ensino médio integrado. Eles acreditam que a formação oferecida no *campus* pode garantir uma imediata vaga de trabalho, em virtude do discurso recorrente, na sociedade em geral, sobre a qualificação profissional e a oferta de vagas em postos de trabalho para pessoas que adquirem determinada qualificação. O discurso da qualificação para o emprego foi reforçado pelos estudantes, apesar de habitarem em uma cidade mediana, do interior do Estado, na qual as principais atividades econômicas não se relacionam de maneira evidente com os cursos oferecidos pelo instituto.

Em meio a esses enunciados sobre o ensino médio integrado à educação profissional, alguns estudantes manifestaram que essa modalidade de ensino significa a

possibilidade de adquirir dois diplomas, dois certificados ao mesmo tempo, ou seja, ao mesmo tempo em que fazem o ensino médio regular, eles podem obter também uma formação técnica. Essa significação, como já exposto, aproxima-se da profissionalização compulsória prevista na LDB de 1971, o que é criticado em documentos do MEC que discorrem sobre o ensino médio integrado nos institutos.

O significado de dois cursos distintos que acontecem ao mesmo tempo-espço é atribuído também por professores que atuam na prática do *campus* Aquidauana, sendo que, para os docentes ligados às disciplinas técnicas, a formação técnica deveria se destacar sobre a formação geral, pois sustentam como objetivo principal do instituto a formação profissional, mesmo que os textos legais e documentos curriculares tragam como meta a paridade formativa.

Os professores de matemática que participaram deste estudo manifestaram as mesmas angústias profissionais que originaram esta pesquisa, ao questionarem como devem ser as aulas de matemática nesse contexto, nessa modalidade de ensino. Percebem o ensino médio integrado como dois cursos de naturezas distintas e, dessa forma, evidenciam dois tipos de matemática, ou melhor, duas maneiras distintas de trabalhar didaticamente com conceitos e conteúdos matemáticos. Uma matemática, formal e generalizada, comum nos currículos escolares de ensino médio, deve preparar para o acesso e a permanência no ensino superior; o trabalho didático deve-se aproximar de situações ligadas a vestibulares e Enem. A outra matemática será a aplicada, integrada às particularidades de cada curso, sendo desenvolvida com base em exemplos de aplicação direta entre conceitos matemáticos e aplicações técnicas desses conceitos, contextualizando a matemática nas especificidades dos cursos profissionais.

Segundo os professores de matemática, para cumprir os objetivos dessa modalidade de ensino, que perpassam tanto objetivos de formação geral quanto profissional, é necessário que haja integração curricular. No entanto, essa integração não acontece, entre outros motivos, por não haver tempo de aula suficiente para o trabalho didático que possibilite tal integração, decorrente da determinação institucional imposta aos docentes de cumprir totalmente uma extensa lista de conteúdos de matemática constante nos projetos de curso. A chamada ementa curricular de matemática é única e semelhante para ambos os cursos oferecidos no instituto e contém, de maneira geral, os conteúdos de matemática tradicionais desse nível de ensino.

O ensino de matemática no *campus* Aquidauana, de acordo com as falas dos professores dessa disciplina, representa a micro política do ensino médio integrado à

educação profissional, na qual estudantes e professores atuam recontextualizando significados impostos pela macro política. Assim, atualmente não trabalhamos, de forma satisfatória, a contextualização da matemática com práticas dos cursos técnicos. Ao mesmo tempo, o ensino de matemática não ocorre totalmente desvinculado das formações profissionais, pois procuram justificar o ensino de determinados conteúdos matemáticos relacionando-os à formação técnica.

Os professores também percebem a necessidade de um trabalho didático que vise articulações com as avaliações institucionais de acesso às universidades e a concursos públicos. Ou seja, a prática do ensino de matemática é atravessada por diversos enunciados que formam o discurso do ensino médio integrado no *campus* Aquidauana.

Os estudantes participantes deste estudo destacaram a importância do conhecimento da matemática para seus objetivos de alcançar o ensino superior e para serem aprovados em futuros concursos públicos. Contudo, consideram que a matemática deveria ser ensinada com enfoque maior nas disciplinas técnicas, baseadas em situações de aplicação do conhecimento matemático nas áreas profissionais dos cursos de Informática e Edificações. Por essa abordagem entendemos que os esforços já despendidos pelos professores de matemática para trabalhar com alguns exemplos de aplicação não estão sendo suficientes, pois os estudantes percebem a necessidade de uma articulação maior entre o conhecimento propedêutico da matemática e suas aplicações.

Os professores de matemática propõem, como possível solução para o ensino de matemática no *campus*, a criação/divisão de suas matemáticas para cumprir com dois objetivos distintos. Uma matemática geral, de cunho propedêutico, direcionada ao trabalho formal de conceitos, de demonstrações e generalizações pertinentes à matemática, para subsidiar os estudantes em sua formação geral, preparando-os para o acesso e permanência no ensino superior. Uma matemática prática, contextualizada e aplicada em situações pertencentes às especificidades de cada curso técnico. Assim, seria possível pensar em uma matemática para o curso de Informática e outra para o curso de Edificações e em muitas outras matemáticas relacionadas a outros tantos cursos técnicos existentes nos institutos federais espalhados pelo país, acirrando a divisão entre formação geral e profissional.

A estrutura curricular imposta institucionalmente pelo IFMS e com ela seus tempos e espaços escolares, assim como a falta de formação continuada que possibilite um debate mais amplo sobre essas questões, configuram-se com obstáculos à integração curricular suscitada por essa política pública.

A formação técnica de nível médio não é algo novo na região de Aquidauana, haja vista os cursos na área da agropecuária desenvolvidos no Centro de Educação Rural de Aquidauana a partir de 1974. No entanto, o ensino médio integrado à educação profissional que resultou da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, no *campus* Aquidauana do IFMS, é uma modalidade de ensino nova na região, e seus efeitos devem integrar a agenda de pesquisas futuras sobre essa modalidade de ensino e a relação do *campus* com o desenvolvimento local e da região, que é um dos objetivos da interiorização dos *campi* dos institutos federais.

Nesta pesquisa, não nos debruçamos sobre tais efeitos e possíveis estratégias locais e globais para contrapor ou melhorar os efeitos percebidos, mas seguimos com o ciclo dessa política pública. Mesmo assim, alguns números devem ser citados, pois demonstram características de uma instituição dessa natureza e suas possibilidades para o possível desenvolvimento local e regional.

O *campus* Aquidauana tem atuado no desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas, com a participação dos estudantes do ensino médio. Segundo dados da reitoria, até o ano de 2015, ou seja, em cinco anos de funcionamento, o *campus* desenvolveu 110 projetos de pesquisas e participou das seguintes feiras: Feira de Ciências e Tecnologia do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul; Feira de Tecnologia, Engenharias e Ciência de Mato Grosso do Sul (FETEC-MS); Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE); International Science and Engineering Fair (Intel/ISEF).

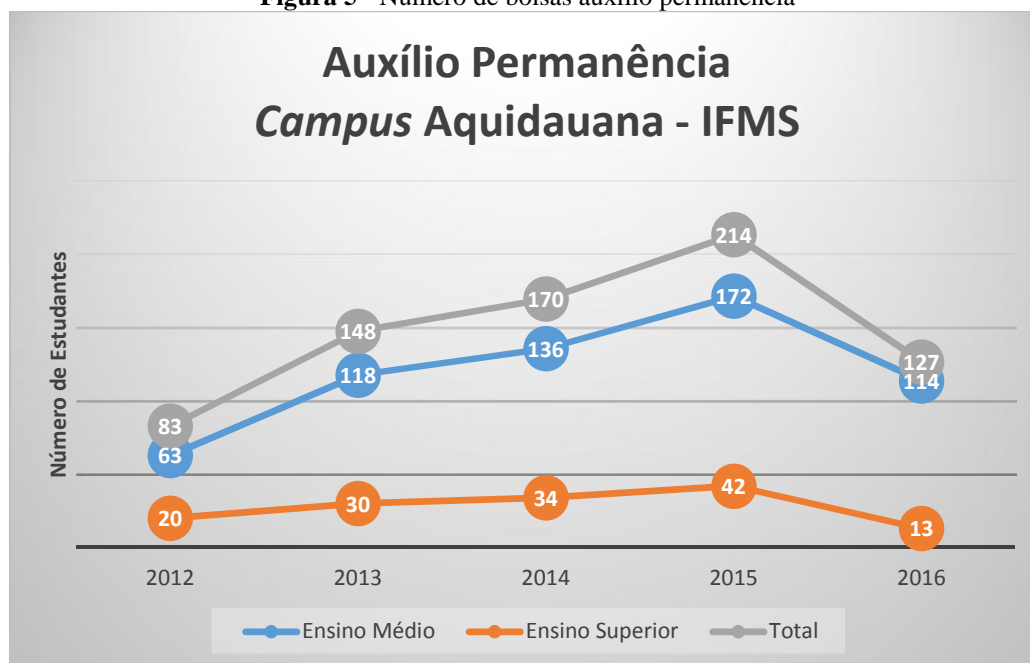
Algumas pesquisas realizadas no *campus* ganharam notoriedade internacional com premiações nessas feiras. Muitos estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver suas ideias realizando e divulgando resultados de suas pesquisas, e perceberam que, mesmo estando no ensino médio, a ciência e a tecnologia podem ser desenvolvidas por eles próprios. Além disso, as premiações e as viagens nacionais e internacionais para exporem seus trabalhos servem de catalizador para que mais estudantes busquem parcerias com seus professores no direcionamento de novos trabalhos.

Vale ressaltar um caso exemplar de um estudante do ensino médio integrado, oriundo do ensino público na cidade de Aquidauana que, com a chegada do IFMS, pôde desenvolver suas ideias e por meio da pesquisa conquistou premiações nacionais e internacionais. Inclusive, em um dos prêmios, um asteroide recebeu seu nome. O desenvolvimento desse estudante foi notório ao longo de três anos no *campus* e nos faz questionar: o que seria desse estudante sem as práticas de pesquisa desenvolvidas no IFMS *campus* Aquidauana?

Na prática docente temos percebido que os estudantes envolvidos em práticas de pesquisa, deles próprios ou como participantes das que os docentes realizam, têm obtido notas melhores, raramente ficam em dependência (DP) nas disciplinas, melhoram seu desempenho no estágio obrigatório e, em alguns casos, conquistam vaga no mercado de trabalho. Contudo, estas afirmações⁵⁹ devem ser comprovadas e mais bem exploradas em outras pesquisas a serem desenvolvidas no *campus*.

Junto às ações de pesquisas temos o financiamento delas por meio de editais de fomento para pesquisa e inovação, que distribui bolsas de iniciação científica e também os auxílios estudantis disponibilizados por meio de editais, que integram uma política nacional de distribuição de renda e visam, no instituto, diminuir o alto índice de evasão escolar. De 2012 a 2016 foram distribuídas 742 bolsas de auxílio permanência. O gráfico a seguir mostra a distribuição dessas bolsas nesse período.

Figura 5 - Número de bolsas auxílio permanência



Fonte: Elaborada pelo autor

O valor de cada bolsa é de R\$150,00 mensais, com duração de um semestre, ou seja, só com a modalidade de bolsa permanência o *campus* Aquidauana contribuiu com aproximadamente R\$ 667.800,00 em recursos que permaneceram no comércio local. Existem também, em menor número, outros auxílios destinados aos estudantes, como, por exemplo, o auxílio monitoria, destinado a estudantes que exercem a função de monitor

⁵⁹ Que julgamos serem efeitos dessa política pública educacional.

de Matemática e Língua Portuguesa, e o auxílio viagem, para estudantes que apresentam trabalhos em eventos nacionais e internacionais.

A prática da pesquisa e da extensão como meios para o ensino médio integrado praticado no *campus* Aquidauana configura-se como possível método de integração curricular, na medida em que os estudantes envolvidos demonstram mais interesse em estudar e aperfeiçoar seus estudos, pois permanecem mais tempo no *campus* para estudos e orientações, e essas práticas diferenciadas contribuem para alcançarem sucesso na aprovação no curso.

No entanto, existem dados numéricos que são passíveis de destaque: em cinco anos de funcionamento do ensino médio integrado à educação profissional no IFMS em Aquidauana, apenas 28 estudantes foram diplomados como técnicos em Edificações ou Informática nessa modalidade de ensino. Dos atuais 296 estudantes matriculados no ensino médio integrado, 87⁶⁰ carregam alguma dependência na disciplina de matemática, e nas disciplinas técnicas esse índice é ainda maior. Somam-se a esse fato os índices apresentados no Relatório de Gestão do IFMS, de 7, 31% de aprovação no IFMS, enquanto o índice de aprovação nacional do ensino médio foi de 80,2%⁶¹. Podemos pensar, sob a ótica fria dos números, em um possível fracasso escolar dessa modalidade de ensino, o que também pode se tornar tema de pesquisas futuras que visem apurar e constatar de forma aprofundada o efeito dessa política pública educacional.

Ao considerar as multiplicidades de significados que envolvem o ensino médio integrado à educação profissional nos três contextos analisados, assim como os diferentes enunciados que atravessam o discurso dessa modalidade de ensino praticado no *campus* Aquidauana, parece-nos ter chegado próximo da hipótese levantada ao iniciarmos esta pesquisa: *O discurso político do ensino médio integrado à educação profissional sofre um processo de interpretações, reinterpretaciones e recontextualização em seus contextos, e esse processo faz com que professores e estudantes atribuam múltiplos significados a esse discurso, alguns deles até mesmo antagônicos.*

Na materialidade específica dos enunciados de nossos participantes verificamos as recontextualizações feitas por eles a respeito da política pública do ensino médio integrado no *campus* Aquidauana.

Nesse sentido, compreender a teoria foucaultiana de discurso e enunciado teve grande importância para que pudéssemos relacionar as manifestações de nossos

⁶⁰ Aproximadamente 30%.

⁶¹ Dados do INEP para o ano de 2014.

participantes ao contexto da prática, complementando a teoria, o Ciclo de Políticas com uma possibilidade de análise discursiva. Esta procura explicitar sobre as condições sócio-históricas que evidenciam determinados discursos em determinados tempos, em detrimento de outros discursos.

O desenvolvimento econômico e mudanças políticas ocorridos no Brasil na primeira década dos anos 2000 criaram um ambiente propício para a disseminação do discurso sobre o ensino médio integrado, de tal maneira que este pretende ser disseminado para todo o ensino médio brasileiro, como consta nas novas DCN.

Nesse contexto, os participantes deste estudo materializaram, em suas respostas, a multiplicidade discursiva sobre o ensino médio integrado, em especial na micro política do ensino de matemática no *campus* Aquidauana.

Não causa estranheza que, em alguns casos, tanto estudantes como professores relataram que o ensino médio integrado deveria possibilitar ao estudante uma multiplicidade formativa, ou seja, deveria preparar para o vestibular, para a permanência em cursos superiores, para a formação geral do sujeito que pensa logicamente, para o trabalho ao longo da vida e para a imediata inserção no mercado de trabalho. Este seria outro significado atribuído a essa modalidade de ensino, bem próximo à significação da formação omnilateral de Gramsci, sem, no entanto, apresentar a perspectiva de mudança da ordem social pela formação de intelectuais, e sim no sentido de uma formação que possibilite ao estudante adaptar-se às velozes mudanças socioeconômicas e do mercado de trabalho, para garantir sua sobrevivência e a manutenção da ordem vigente.

No campo da Educação Matemática é essencial que mais pesquisas sejam desenvolvidas sobre a temática do ensino médio integrado à educação profissional não só nas instituições federais, mas também nas muitas escolas regulares de ensino médio que oferecem essa modalidade de ensino. Assim como Costa (2013) e Gonçalves (2012), alertamos sobre a quantidade exígua de pesquisas, no âmbito da Educação Matemática, sobre o currículo de matemática no campo da formação profissional. Estudos pontuais sobre como contextualizar conceitos matemáticos nos cursos de formação técnica, como informática, por exemplo, podem auxiliar o trabalho didático de professores. A pesquisa de Gonçalves (2012) sugere o trabalho interdisciplinar da matemática e disciplinas técnicas a partir da abordagem da modelagem matemática.

Outros pesquisadores poderiam se debruçar sobre sequências e situações didáticas que privilegiassem o trabalho interdisciplinar e contextualizado da matemática visando à formação integral. Como vimos, uma das maiores inquietações dos docentes está em

cumprir a lista de conteúdos das ementas dos cursos, especialmente os professores de matemática, que se preocupam em trabalhar todos os tradicionais conteúdos estabelecidos para o ensino médio; dessa forma, os conteúdos se destacam, no processo de ensino-aprendizagem, em detrimento aos objetivos desse ensino. Nenhum dos professores participantes citou, por exemplo, a matriz de competências matemáticas para o ensino médio, na qual estão descritas sete competências construídas a partir de trinta habilidades que deveriam, segundo o INEP, ser construídas pelos estudantes dessa fase escolar.

Um primeiro passo para se pensar um currículo integrado na perspectiva que rompa com a dicotomia dessa modalidade de ensino e que valorize a pluralidade de propostas formativas, construídas pela comunidade acadêmica, será o diálogo entre os docentes, estudantes e direção do *campus*, pois, como vimos, os documentos legais e a estrutura escolar atual configuram-se como obstáculos para essa formação, e sua possível superação será pontual a cada instituição.

Tendo em vista, ainda, a questão dos conteúdos, uma vez que como professores no *campus* ainda não superamos a necessidade de trabalhar com eles, temos conversado com professores técnicos para compreender o que os estudantes devem “saber de matemática” para suas respectivas disciplinas; num primeiro momento buscamos alterar a ementa, apenas no sentido de mudar a ordem, a temporalidade do trabalho didático de certos conteúdos, para que o conceito trabalhado possa ser utilizado pela disciplina técnica, ao mesmo tempo em que são tratadas nas aulas de matemática. Parece pouco, e ao mesmo tempo óbvio, mas essa pequena ação tem-se mostrado promissora, conquanto complexa, sendo dificultada pela burocracia em torno de modificações da ementa disciplinar.

Ao finalizar este estudo, ressaltamos que não existem respostas e/ou diagnósticos-prognósticos prontos e generalizados sobre como atuar, enquanto professor de matemática, no ensino médio integrado à educação profissional, pois as experiências e práticas são constitutivas de cada local, de cada grupo de pessoas que atuam sobre esse local. Somado a isso, as questões curriculares que atravessam essa modalidade de ensino são amplas e históricas, não sendo possíveis quaisquer respostas generalizadas e definitivas.

Esta pesquisa constitui-se como possibilidade primeira de pensar o ensino médio integrado tendo em vista a multiplicidade de significados que essa política agrega no âmbito particular de um *campus*, que pode se aproximar ou se distanciar de práticas ocorridas em outros *campi*. Acreditamos que ela possibilite uma reflexão inicial da macro

política do ensino médio integrado recontextualizada por elementos e atores da micro política que ocorre no interior de um *campus*. Pode servir de base para o estudo do ensino médio integrado à educação profissional em futuras formações continuadas de professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Como docente atuante no ensino médio integrado, a intenção é continuar a estudar sobre ele, e, particularmente, realizar pesquisas pontuais sobre possíveis articulações curriculares da matemática com tópicos específicos dos cursos de Informática e Edificações, buscando estabelecer um diálogo permanente com docentes técnicos desses cursos, a fim de que as reflexões voltadas ao desenvolvimento do ensino de matemática permaneçam no *campus* Aquidauana.

A prática do processo de ensino-aprendizagem no *campus* Aquidauana tem evidenciado que a pesquisa pode configurar-se como potencializador desse processo, na medida em que estudantes se envolvem com pesquisas próprias e com as de seus professores. Desse modo, acreditamos que esta pesquisa poderá desencadear muitas outras, de preferência com a participação de estudantes de todos os níveis de ensino oferecidos pelo IFMS.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In. MOREIRA, A. L.; TADEU, T (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S. J. **The Education Debate**. Bristol, UK: Policy Press, 2008. 242 p.

_____. **Ciclo de Políticas e Análise de Políticas**. [jan. 2009]. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Entrevistadora: Lopes, A. C. Link. Disponível em: http://www.ustream.tv/recorded/17998808?lang=pt_BR. Acesso em: 15 jan. 2013.

BALL, S. J. **Voices/political networks and a global neoliberal curriculum**. Keynote address to the 4th International Conference on Curriculum Policies and Practices -

Difference in curriculum policies, November 10 to 13, 2009, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – Paraíba – Brazil.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Brazil: insues in secondary education**. Report n. 7723 BR. Latin American and Caribbean Regional Office, 1989 (mimeo)

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación: examem del Banco Mundial**. Washington, 1996. Disponível em <<http://documents.worldbank.org/curated/en/home>>

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visíveis e invisíveis. **Cadernos de Pesquisa**, n.49, p.26-42, maio 1984.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre Recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n.120, p.75-110, 2003.

BID. Contrato n. 1052 – OCBR. **Programa de Reforma de la Educación professional**. Washington, 2000. Disponível em <<http://www.iadb.org/pt/banco-interamericano-de-desenvolvimento,2837.html>>.

BID. **Reforma del sector de educación profesional – Brasil**. Washington, 1997. Disponível em <<http://www.iadb.org/pt/banco-interamericano-de-desenvolvimento,2837.html>>

BIRD. **Education, politique sectorielle**. Washington, Banque Mondiale, 1980. 39p. Disponível em <<http://documents.worldbank.org/curated/en/docsearch?query=Education,%20politique%20sectorielle>>.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education e changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Decreto n.7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909>. Acesso em: 10 mai. de 2012.

_____. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Aprova a Lei Orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, DF, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5798.

_____. **Decreto n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>>. Acesso em 10 mai. 2012.

_____. **Decreto n.4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em 10 maio 2012.

_____. Decreto-lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del6141.htm. Acesso em: 10 maio 2006.

_____. **Decreto n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=77204&norma=103938>>. Acesso em 10 maio 2012.

_____. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=86084&norma=112416>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. **Lei n. 4.042, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em:
<<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em:
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. **Decreto n. 6.545, de 30 de junho de 1978.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em 10 mai. 2012.

_____. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Disponível em:
<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Disponível em:
<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm>. Acesso em 10 mai. 2012.

_____. **Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 1997.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em 10 mai. 2012.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 16/99.** Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 04/99.** Disponível em:
<<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/60/pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. **Decreto n.5.154/2004**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>.
Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 39/2004**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial**, Brasília, 19 dez. 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 01/2005**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autoras: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a. 47p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013b.

_____. Guia de livros didáticos: **PNLD 2015: matemática: ensino médio**. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BROUSSEAU, G. Fondements et Méthodes de la Didactique de Mathématiques. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 7, n. 2, pp. 33-116. 1986.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. Tradução da introdução: Gênese Andrade. 4. ed., 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Org.). **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora**. Brasília: UNESCO, 2013.

CAVALCANTE, M. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vrjEUx9nYjo>

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORAZZA, S. M. Labirintos da Pesquisa, Diante dos Ferrolhos. In. COSTA, M. V. (Org). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

COSTA, C. A. **Educação Matemática nos Cursos Superiores de Tecnologia: revelações sobre a formação estatística**. 2013. 273 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013

COSTA, J. C. O.; SANTOS, V. M.. O Currículo de Matemática para o Ensino Médio Frente à Diversidade de Caminhos Formativos. **Anais do V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**. Petrópolis, Rio de Janeiro. 2012.

COSTA, M. V. (Org). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FERRETTI, C. J. Problemas Institucionais e Pedagógicos na Implantação da Reforma Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFSP. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011

FILHO, D. L. L. **Condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico: a história dos CEFETs e a origem do modelo alternativo de ensino superior técnico não-universitário**. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. III Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba: PUC/PR - SBHE, 2004. v. único. p. 1-24.

FISCHER, R. M. B.. Verdades em suspenso: foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org). **Caminhos Investigativos II: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J. & HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1996, pp.229-251.

FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. Revista da Faculdade de Educação. Vol. 24, n. 1. São Paulo jan./jun. 1998.

FOUCAULT, M. **La verdad y Las formas jurídicas**. Barcelona: Gedisa, 1980.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005

GONÇALVES, H. J. L. **A Educação Profissional e o Ensino de Matemática: Conjecturas para uma Abordagem Interdisciplinar**. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. [Tradução de Carlos Nelson Coutinho]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.2. 2001.

GRUN, M.; COSTA, M. V. A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. (Org) 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

HALL, S. “Who needs identity”. In: **Questions of Identity**. Londres: Sage/The Open University, 1996.

_____. **A Identidade cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HUSSERL, E. **Investigações Lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento**. Seleção e tradução Zeljko Loparié. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

IFMS. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2012/08/ESTATUTO-DO-IFMS.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2013.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional do IFMS 2014**. Disponível em:<http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2014/07/pdi_ifms_2014_2018_2edicao.pdf>. Acesso em 10 mai. 2013.

_____. **Regulamento da organização didático-pedagógica dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado 2012**. Disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/Organiza%C3%A7%C3%A3o-Did%C3%A1tico-Pedag%C3%B3gica.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2013.

_____. **Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado 2012**. Disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/Organiza%C3%A7%C3%A3o-Did%C3%A1tico-Pedag%C3%B3gica.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2013.

INEP. **Censo Escolar 2015**. Disponível em: portal.inep.gov.br/básica-censo. Acesso em: 15 mar 2015.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 4. Jan/Fev/Mar/Abr, 1997.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/2000.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

KUENZER, A. Z.; BRENER, M. A. S. Ensino médio integrado: uma história de contradições. In. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** ISSN 2238 9229 Caxias do Sul: Universidade Caxias do Sul.

LEITE, J. B. C.; NETO, M. P. M.; PEREIRA, M. Z. C.. MEDEIROS, V. M. L. de. **Campo discursivo currículo no ensino médio integrado: antagonismos e pontos nodais no espaço híbrido**. Trabalhos Encomendados GT 12 Currículo, 35ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/trab-encomendados-35RA.html>. Acesso em: 24 out. 2013.

LIMA, C. R.; CABRAL, V. L. M. GASPARINO, E. Políticas públicas educacionais brasileiras: o ensino médio no contexto da LDB, PNE E PDE. In. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba. **Anais...** ISSN 2176 1396 Curitiba: PUCPR.

LOPES, A. C. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp. 33-35, Jul/Dez 2006.

LOPES, A. C.; DIAS, R. E. Sentidos da Prática nas Políticas de Currículo para a Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009.

LOPES, A. C.; BUSNARDO, F. Os Discursos da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência e Educação**, v.16, n.1, p.87-102, 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, C. E. **A Educação Matemática no Ensino Médio**. Sessão de Trabalho Encomendado. Anped 34, 2011.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Currículum**, v.12, n.03, p. 1530 – 1555, out./dez. 2014.

MAGALHÃES, R.; NACARATO, A. M.; REINATO, R. A. de O. **Educação Matemática e o ensino técnico profissionalizante em nível médio: notas para o**

debate. Texto produzido atendendo à solicitação do Grupo de Trabalho de Educação Matemática da ANPED, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, L. R. Contribuições da democracia racional e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (ORG). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MARTINS, J. et al. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa – algumas considerações. **Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos – volume 1.** São Paulo: SE&PQ, 1990.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach).** Trad de José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. 5. ed., São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Requerimento de informações N° 001/2011.** Câmara dos Deputados, Campo Grande, MS, 2011.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Chamada Pública MEC/SETEC N° 001/2007. **Formulário para apresentação de proposta-FAP.** Brasília, 2007.

MOREIRA, A. L; TADEU, T (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 12. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

NESSRALLA, M. R. D. **Currículo integrado do ensino médio com a educação profissional e tecnológica: da utopia à concretização do currículo possível.** 2010. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. 2010

NETO, A. V. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

NETO, J. P. **O Método em Marx**. Vídeo. Disponível em:
http://www.youtube.com/watch?v=tTHp53Uv_8g&feature=results_main&playnext=1&list=PLC4930C560B184B05. Acesso em: 27 mar. 2012.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.78, abr. 2002.

NOSELLA, P. Gramsci e os educadores brasileiros. In: NOSELLA, P. **Qual compromisso político?** ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. 2. ed. rev. e ampl. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

_____. A Educação em Gramsci. In: FALCO, A. M. C. **Sociologia da Educação: múltiplos olhares**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009.

OLIVEIRA, A.; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. Nº 38, p.19-41, janeiro/abril 2011.

OLIVEIRA, J. F. A. C.; CARNEIRO, M. E. F. A Educação Profissional no Contexto Político – Ideológico Neoliberal. **Anais II Colóquio Nacional – A Produção de Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997

PIRES, C. M. C. Currículos de matemática para o Ensino Médio: desafios atuais e algumas contribuições de pesquisas. In. Groenwald, C. L. O.; SILVA, M. A. da (orgs.). **Educação Matemática: contribuições para séries finais do Ensino Fundamental e Médio**. Canoas: Ed. ULBRA, 2013. 224p.

RAMOS, M. N. O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em:
 <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> Acesso em: 15 jun. 2013.

RODRIGUES, D. D. **A experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Campus / Cáceres**. 2010. 79 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. 2010.

SANTOS, J. Mac C. T. (Org). **Ensino médio: Políticas, Docências, Inclusão e Cotidiano Escolar**. 1. ed. Curitiba, PR: EDITORA CRV, 2012.

SANTOS, J. Mac C. T.; DIÓGENES, E. M. N.; REIS, R. **Ensino Médio em Reforma: trabalho, políticas, cotidiano**. Curitiba, PR. CRV, 2012.

SANTOS, V. M.; COSTA, J. C. O.; GODOY, E. V.; BUSQUINI, J. A. Ensino médio e ensino de matemática: vocação, orientações curriculares e perspectivas. In: LOPES, C.

E. **A Educação Matemática no Ensino Médio**. Sessão de Trabalho Encomendado. Anped 34, 2011.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Vol 12, número 34. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, 2007.

SILVA, M. A. Contribuições Contemporâneas para as Discussões Curriculares em Educação Matemática: a teoria crítica pós-moderna. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.1, p. 205-233, 2013.

SILVA, M. R. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 307-326, abr./jun. 2011a.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org) **Caminhos Investigativos II**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

SIMÕES, Carlos A. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SINÊSIO, Luiz E. M. **A desistência da carreira do magistério no município de Campo Grande/MS: discursos e outras práticas de si**. 2014. 129f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOBRINHO, M. D. **Universidade Tecnológica ou Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?id=14428&option=com_content&view=article>.
Acesso em: 15 jun. 2012.

UNESCO. **Protótipos Curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo**. Série Debates ED. Nº 1 – Maio de 2011. ISSN 2236-2843.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuel. **Recherches en Didactique des Mathématiques, RDM**, v. 10, n. 2/3, pp.133-169. 1990.

VIROTE, S. M. P. **A educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: implicações das mudanças legais no governo Lula para o IFG. 2009. 187 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2009.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org). **Caminhos Investigativos II**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

ZILIANI, R. L. M. Centro de Educação Rural de Aquidauana: artes em profissionalizar (1977-2001). 2009. 325f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos estudantes

Nome (opcional):	Data da Nascimento:
Curso / Turno:	Período:
QUAIS FORAM OS FATORES PARA ESCOLHER O IFMS? PROCURE EXPLICITAR MOTIVOS, RAZÕES, CIRCUNSTÂNCIAS QUE LEVARAM VOCÊ A ESTUDAR NO IFMS.	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
FAÇA UM RELATO COMPARANDO SUAS EXPECTATIVAS INICIAIS E ATUAIS QUANTO A ESTUDAR NO IFMS. SE ELAS MUDARAM, POR QUE MUDARAM?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
QUAIS SÃO SUAS EXPECTATIVAS COM O ENSINO DA MATEMÁTICA? TENDE EXPLICAR COMO VOCÊ VÊ A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA PARA SUA FORMAÇÃO. E COMO PENSA QUE DEVERIA SER A MATEMÁTICA ENSINADA NO IFMS? POR QUÊ?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	


ANEXOS

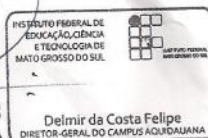
ANEXO A – Carta de anuência do Diretor Geral do IFMS *campus* Aquidauana

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que o Diretor Geral do IFMS – Campus de Aquidauana, autoriza o acadêmico *Anderson Martins Corrêa*, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Doutorado, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/CCHS/UFMS), a realizar entrevistas, aplicação de questionários e análise de dados estatísticos junto aos alunos de ensino médio, pais, professores e o próprio diretor. Tal autorização incide sobre o desenvolvimento de sua pesquisa intitulada **A Política Curricular de Matemática do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: significados recontextualizados**.

Campo Grande, MS 02 de 10 de 2013


DIRETOR GERAL DO IFMS
CAMPUS DE AQUIDAUANA



ANEXO B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - UFMS



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEdU

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa **A POLÍTICA CURRICULAR DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Significados Recontextualizados**, sob a responsabilidade do pesquisador Professor Me. Anderson Martins Corrêa, a qual pretende investigar significados atribuídos ao Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário e entrevista individual. Não havendo risco algum de as informações levantadas serem divulgadas sem prévio consentimento Se você aceitar participar, estará contribuindo para construção de conhecimento científico sobre o currículo de Matemática no Ensino Médio brasileiro.

Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Cinco s/n, Vila Ycarai Aquidauana – MS, CEP 79200-000, pelo telefone (67) 3201-9131 Ou (67) 9236-9131, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa/UFMS, para esclarecer dúvidas ou denúncias (67) 3345 7187.

Ao decidir fazer parte deste estudo você receberá uma via deste Termo de Consentimento.

Aquidauana, MS ____ de _____ de 2013

Voluntário

Prof. Me. Anderson Martins Corrêa

ANEXO C – Modelo do Termo de Anuência de voluntários à participação na pesquisa

TERMO DE ANUÊNCIA

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____ fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Aquidauana, MS ____ de _____ de 2013

Nome completo do (a) voluntário(a) _____

Assinatura do (a) voluntário(a) _____

Telefone de contato _____

Assinatura da pesquisadora _____

Nome completo do Pesquisador: Anderson Martins Corrêa

Telefones para contato:

Programa de Pós-Graduação em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado/CCHS/UFMS: (67) 3345 7616

Celular: (67) 9236-9131 Fixo: (67) 3201-9131

Comitê de Ética e Pesquisa/UFMS, para esclarecer dúvidas e denúncia (67) 3345 7187.