



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



VINICIUS BATISTA DA SILVA

**SENTIDOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA NA POLÍTICA CURRICULAR PARA
OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO DO IFMT DE
RONDONÓPOLIS (MT)**

**RONDONÓPOLIS (MT)
DEZEMBRO DE 2018**

VINICIUS BATISTA DA SILVA

**SENTIDOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA NA POLÍTICA CURRICULAR PARA
OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO DO IFMT DE
RONDONÓPOLIS (MT)**

**RONDONÓPOLIS (MT)
DEZEMBRO DE 2018**

VINICIUS BATISTA DA SILVA

**SENTIDOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA NA POLÍTICA CURRICULAR PARA
OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO DO IFMT DE
RONDONÓPOLIS (MT)**

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

Aprovada em: 18/12/2018

Banca Examinadora

Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (UFMT) – Orientadora

Prof. Dr. Jair Jonko Araujo (IFSul) - Examinador Externo

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (UFMT) - Examinador Interno

Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske (UFMT) - Examinadora Interna - Suplente

**RONDONÓPOLIS (MT)
DEZEMBRO DE 2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586s Silva, Vinicius Batista da.
Sentidos de educação em disputa na política curricular para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT de Rondonópolis (MT) / Vinicius Batista da Silva. -- 2018
140 f. : il. color. ; 30 cm.

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

1. Políticas de Currículo. 2. IFMT. 3. Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio. 4. Qualidade. I. Título.

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

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



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "SENTIDOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA NA POLÍTICA CURRICULAR PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO DO IFMT DE RONDONÓPOLIS (MT)"

AUTOR : Mestrando Vinicius Batista da Silva

Dissertação defendida e aprovada em 18/12/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Jair Jonko Araujo
Instituição : Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Examinador Suplente Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 19/12/2018.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha esposa Sejane e aos meus filhos
Ueuler e Aurélio Vinícius, por abrilhantarem minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção, pela saúde, pela sabedoria e tranquilidade para enfrentar os desafios desta pesquisa.

A minha esposa Sejane e aos meus filhos Ueuler e Aurélio Vinícius, pelo amor, pela compreensão, pelo apoio incondicional, pelo alento nos momentos de aflição, pela companhia nas madrugadas de estudos, pelo incentivo e pelo cuidado em minhas crises de enxaqueca. Seria muito mais difícil sem vocês!

Aos meus pais Jânio e Marise e aos meus irmãos Eduardo e Rafael, que mesmo sem entender a dimensão de uma pesquisa de mestrado, torceram e incentivaram-me.

A prima Fernanda Franco, pelas dicas enquanto pesquisadora e pelo trabalho de tradução do resumo desta pesquisa.

A minha orientadora, Professora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, por ter me ajudado a construir o caminho que percorri, pela paciência, pela competência, pela dedicação, pelo acolhimento e pela confiança em meu trabalho.

Aos Professores, Jair, Ademar e Lindalva, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições com esta pesquisa.

Aos colegas do grupo de estudos *Políticas de Currículo*, pelas discussões tão importantes ao fluxo dessa pesquisa.

Aos colegas mestrandos da linha de formação de professores, pelos momentos e aprendizados compartilhados, especialmente ao meu brother Eduardo, pela amizade construída.

Aos professores da UFMT do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), pelos momentos de formação durante as disciplinas que tanto contribuíram com esta pesquisa.

Aos colegas do IFMT, pela amizade e torcida.

Ao IFMT, pela liberação do afastamento tão importante para realização de um trabalho dessa grandeza.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O CURRÍCULO COMO PRÁTICA CULTURAL: A PERSPECTIVA DISCURSIVA PARA PENSAR A POLÍTICA	32
2.1 Pós-estruturalismo: linguagem e poder na produção da realidade	32
2.2 Currículo como prática de significação	38
2.3 Democracia nas políticas de currículo: a pesquisa a partir do ciclo de políticas.....	42
2.4 Estratégias de análise da empiria.....	49
3 ASPECTOS DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	53
3.1 Cenários da pesquisa: das reformas da educação profissional à criação dos Institutos Federais.....	53
3.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	68
3.3 O Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)	73
4 SENTIDOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA NA POLÍTICA CURRICULAR PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO DO IFMT DE RONDONÓPOLIS (MT)	79
4.1 O IFMT Campus Rondonópolis no bojo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio.....	82
4.1.1 As políticas de ingresso e de permanência e êxito de estudantes	90
4.1.2 A produção dos textos políticos para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT - Campus Rondonópolis.....	94
4.1.3 Sentidos de “educação e qualidade” no PDI e na Organização Didática	96
4.1.4 Sentidos de “educação” e “qualidade” nos Projetos Pedagógicos Para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT Campus Rondonópolis-MT	104
4.1.5 Sentidos de “educação” e “qualidade” nas práticas institucionalizadas e instituídas do/no IFMT Campus Rondonópolis-MT.....	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135

RESUMO

Esta investigação está inserida na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus de Rondonópolis, e tem como tema a política curricular para o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). As discussões pós-estruturais de currículo como prática discursiva, tal como pensam Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, as discussões sobre o político e democracia de Chantal Mouffe e a abordagem do ciclo de políticas de Ball, Bowe e Gold, constituem os referenciais teórico-metodológicos que delineiam o estudo da política por uma base pós-estrutural. O **objetivo** da pesquisa é analisar as disputas para significar educação nos textos políticos do Instituto Federal de Mato Grosso, buscando problematizar a lógica da política curricular e suas implicações para o que se entende por educação, considerando a produção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio para o *Campus* Rondonópolis. Foram analisados documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do IFMT (leis, resoluções, diretrizes e projetos pedagógicos de cursos), assim como práticas instituídas no IFMT para além destes textos. Alguns discursos foram problematizados no texto do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMT (2014-2018) com a finalidade de discutir como os significantes “educação” e “qualidade” estão sendo tratados na política curricular. A escolha do PDI como ponto de partida justifica-se por ele ser, no âmbito do IFMT, interpretado como documento norteador das ações e produção das principais políticas da instituição. As demandas de formação dos jovens são processadas em meio a evocação de uma certa tradição na oferta da Educação Profissional interpretada neste documento como possibilidade de manutenção de uma educação de (boa) qualidade praticada desde o antigo CEFET, mais fortemente caracterizada pelo instrumentalismo. Parte importante da problematização da pesquisa foi a de questionar a submissão da Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio aos interesses econômicos e ao mercado produtivo. Defendo que, embora existam nos documentos analisados nesta pesquisa tentativas de hegemonização de sentidos para “educação” e “qualidade” para a Educação Profissional que assumem um caráter instrumental de uma formação mais restrita dos jovens, as disputas pela hegemonização de sentidos no âmbito desta instituição não fazem dela um espaço demarcado por relações negativas ou meramente instrumentais, uma vez que a significação que produz neste contexto escapa a essas tentativas de controle e assume formas de inclusão, de pensamento crítico, de valorização das diferenças, ampliando o escopo da educação. Afirmando, portanto, que tudo o que escapa ao controle dos textos escritos também faz parte da política curricular do IFMT, produzindo-a com a intervenção ativa dos sujeitos. Destaco que sempre há sujeitos decidindo ativamente pela manutenção-superação de lógicas e isso permite desconstruir a visão das determinações legais como inexoráveis, enquanto também é possível afirmar que a discussão por outra educação permanece aberta e urgente. O tecnicismo que historicamente marca essa rede de educação profissional é corroído por visões mais amplas acerca das diferenças que compõem os currículos com pessoas vivas, que se afetam no processo educativo ao se relacionarem, por histórias de vida que promovem vínculos, novos conflitos, compromissos éticos.

Palavras-chave: Políticas de Currículo. IFMT. Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio. Qualidade.

ABSTRACT

This research lies in the line of research involving Teacher's Training and Public Educational Policies of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Mato Grosso (UFMT), Campus of Rondonópolis, and it focuses on curricular policy for the Federal Institute of Mato Grosso (IFMT). Post-structural discourse discussions as a discursive practice, as Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo think, Chantal Mouffe's discussions of politics and democracy and Ball, Bowe and Gold's policy cycle approach constitute the theoretical-methodologies references that outline the study of politics on a post-structural basis. This study aims at analyzing the disputes to signify education in the political texts of the Federal Institute of Mato Grosso, in order to problematize the curricular policy rationale and its implications for what is understood by education, regarding the production of the Pedagogical Projects directed to High School integrated to Vocational Training Courses for the Rondonópolis Campus. Official documents of the Ministry of Education (MEC) and the IFMT (laws, resolutions, guidelines and pedagogical course projects) were analyzed, as well as practices instituted in the IFMT in addition to these texts. We problematized some discourses in the text of the Institutional Development Project (PDI) (2014-2018) of the IFMT to discuss how the signifiers *education* and *quality* are being addressed in the curriculum policy. We justify our choice for PDI as a point of departure with the fact that it is interpreted as a guiding document for the actions and production of the main policies of the Institution. The Apprentices formation demands are processed amidst the evocation of a certain tradition in the offering of Vocational Education interpreted in this document as a possibility to maintain a (good) quality education that is practiced since the old CEFET and more strongly characterized by instrumentalism. An important part of this research problem was to question how the High School Integrated to Vocational Education Courses were subjected to economic interests and the market production. It was possible to observe in the documents analyzed attempts to hegemonize meanings for *education* and *quality* for Vocational Education that assume an instrumental character of a more restricted formation of young people. Nevertheless, we argue that disputes concerning on hegemonizing meanings within this institution do not make it a space limited by negative or merely instrumental relations since the meaning it produces in this context runs off these attempts to control and take on forms of social inclusion, critical thinking and appreciation of differences, thus expanding the scope of education. We assume, therefore, that everything that is beyond the control of written texts is also part of the IFMT curricular policy, producing it with the active intervention of the subjects. It is important to highlight that there are always subjects actively deciding for the rational maintenance and overcoming and this allows to deconstruct the view of legal determinations as inexorable, while it is also possible to affirm that the discussion by another education remains open and urgent. The technicism that historically marks this professional education network is destroyed by broader visions of the differences that make up the curricula with living people which are affected in the educational process as they relate with life histories that promote bonds, new conflicts, and ethical commitments.

Keywords: Curriculum Policies. IFMT. High School Integrated to Vocational Training. Quality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	70
Figura 2 -	Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	71
Figura 3 -	Índice de titulação do corpo docente.....	84
Figura 4 -	Índice de permanência e êxito dos estudantes do EMI do <i>Campus</i> Rondonópolis.....	87
Figura 5 -	Índice de evasão e retenção dos estudantes ingressantes pelas vagas destinadas às políticas afirmativas.....	88
Figura 6 -	Índice de evasão e retenção dos estudantes ingressantes pelas vagas destinadas a ampla concorrência.....	89
Figura 7 -	Critérios de distribuição de vagas para acesso aos cursos no IFMT.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos analisados produzidos pelo MEC.....	50
Quadro 2 - Documentos analisados produzidos pelo IFMT.....	51
Quadro 3 - Índice geral de evasão e reprovação no IFMT.....	87
Quadro 4 - Concorrência para acesso aos Cursos EMI do IFMT <i>Campus</i> Rondonópolis.....	91
Quadro 5 - Conteúdos equivalentes ao núcleo profissional.....	107

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEFET-MT	Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEIAPEE	Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFMT
PND	Plataforma Nilo Peçanha
PNE	Plano Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PT	Partido dos Trabalhadores
RDD	Regulamento Disciplinar Discente
SEB	Secretaria de Educação Básica
SGDE	Secretaria Geral de Documentação Escolar
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a política de currículo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e investiga os processos de significação da educação nos textos políticos (curriculares) do Câmpus de Rondonópolis – MT para o Ensino Médio. A rede¹ federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT), como hoje é chamada, passou por inúmeras transformações afetadas por influências, disputas e conflitos provenientes de interesses dos mais diversos setores da sociedade.

O caráter assistencialista que a fez surgir foi marcado também pela busca de qualificação de mão de obra em nível médio em atenção às demandas dos setores econômicos no Brasil. As Escolas de Aprendizizes e Artífices do início do século XX, que deram origem a esta rede, tinham caráter peculiar, se diferenciavam das outras instituições educacionais por possuírem políticas de ingresso de alunos, orientações curriculares, metodologias de ensino e espaços físicos específicos para as atividades. Na Constituição Federal de 1937, o ensino técnico foi visto como estratégia de desenvolvimento da economia e as Escolas de Aprendizizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais que, por sua vez, passaram a trabalhar em atenção às demandas de expansão industrial.

Com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 5692, em 1971, o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico, entendido como ferramenta estratégica para a formação de mão de obra e expansão da economia, ainda nos termos da formação de 2º grau da educação. No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9394 de 1996, o IFMT foi criado pela Lei nº. 11.892², aprovada em 29 de dezembro de 2008. Adicionalmente, tal instituição é fruto da integração entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres.

¹ O Decreto N. 7.566, de 1909 criou as Escolas de Aprendizizes e Artífices, dando início ao ensino profissional de abrangência federal no Brasil. Esse mesmo Decreto, na exposição de motivos para a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, justifica que 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 existência, e para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. Em 2008, a partir da Lei 11.892/2008, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Vinculada ao Ministério da Educação, é constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II.

² Que também determinou sua expansão em diversas regiões do país em um processo de interiorização.

Foi a Lei 11.892/2008 que determinou que a oferta de formação profissional técnica de nível médio, em suas respectivas áreas de atuação, deve garantir o percentual mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas para atender a educação profissional técnica de nível médio. Essa oferta deve ser feita, prioritariamente, na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Além disso, 20% dela têm que ser destinada a cursos de licenciatura e 30% podem ser distribuídos entre os demais cursos superiores e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT, ao fazer alusão ao cumprimento da legislação que criou os Institutos Federais, apresenta algumas das demandas institucionais que o IFMT tem focado em sua atuação. Ao mencionar o Artigo 6º da Lei de criação dos IF, destaca que o principal objetivo da instituição em Mato Grosso é

[...] 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 (BRASIL, 2014, p 17).

O IFMT possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Atua na educação superior, básica e profissional especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Trabalha com a perspectiva pluricurricular e multicampi e está presente nos municípios de Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande.

Vinculei-me ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) - Câmpus de Rondonópolis por meio de concurso público no ano de 2014, na função de Pedagogo como membro de uma equipe multidisciplinar composta por Pedagogos, Psicólogo, Assistente Social, Interprete de Libras e Técnicos em Assuntos Educacionais. Esta equipe tem a finalidade de subsidiar tecnicamente os processos de planejamento, desenvolvimento, avaliação e revisão das atividades voltadas à discussão dos processos de ensino-aprendizagem, bem como participar dos processos de formulação das políticas educacionais do IFMT.

Não obstante ao caráter assistencialista já mencionado no surgimento da rede de educação profissional³, a qualificação de mão de obra sempre foi tida como necessária para suprir as demandas dos setores econômicos e industriais do Brasil. As reformas e transformações ocorridas ao longo de sua existência foram marcadas por perspectivas neoliberais de educação, disputas e conflitos com interesses dos mais diversos setores da sociedade.

Pacheco (2011) argumenta que a partir anos 2000, passou-se a ser defendida a necessidade de uma “nova identidade” para Rede Federal de Educação Profissional. De acordo com o autor, no segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2007 a 2010) foi produzida uma crítica ao alinhamento da Rede a projetos neoliberais atentos a qualificação de mão de obra para o mercado (observada na política do CEFET-MT) via uma formação acentuadamente técnica. A partir da proposta de reorganização da rede, a formação do trabalhador comprometida com o social passou a ser reivindicada por muitos estudiosos da formação técnica e profissional em nível médio. Nesse contexto, se referindo as propostas para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT defendidas no governo Lula, Pacheco (2011) argumenta que:

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social, devendo ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. (p.18)

Nessa linha, os documentos oficiais, incorporando também tal anseio, salientaram que

mais que tudo, a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente (a de subordinação quase absoluta ao poder econômico) e estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008, p. 21).

Novas diretrizes subsidiaram a criação dos Institutos Federais com esta perspectiva, embora as ideias de qualificação de mão de obra para os diversos setores da economia tenham sido mantidas via perspectivas mais restritas de formação técnica.

³ A história dos IF começa no ano de 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, assina o Decreto N. 7.566, em 23 de setembro de 1909, marcando o início do ensino profissional de abrangência federal no Brasil. Existem inúmeras pesquisas que tratam da história dos IF. Um resumo pode ser encontrado no Portal Brasil, disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>.

Paralelamente, há uma preocupação institucional acerca dos altos índices de evasão⁴ e reprovação em praticamente todos os *Campi* nos mais variados cursos ofertados. No primeiro semestre do ano de 2016 foi constituída uma Comissão de elaboração do Plano Estratégico Institucional de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes⁵, com o objetivo de levantar fatores que impactam na evasão, retenção⁶ e permanência dos estudantes no IFMT. As causas de transferências informadas pelos estudantes que optam por deixar a escola, também no levantamento realizado pela Comissão, referem-se à pressão que sofrem para produzirem resultados. Há uma prática da divulgação dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e também o uso de sua classificação no *ranking* estadual das escolas, o que tem funcionado como um cartão de apresentação do IF à comunidade. Na divulgação dos processos seletivos para os cursos ofertados, por exemplo, o IFMT tem adotado o seguinte *slogan*: “Ensino público, gratuito e de qualidade”, sendo sua atuação reconhecida como de qualidade pela comunidade, que amplia a busca por vagas ano a ano na instituição.

A autopromoção do IFMT como instituição de (boa) qualidade é observada desde o antigo CEFET e a tradição na oferta da educação profissional em nível médio sempre foi evocada no intuito de atender as demandas sócio-econômicas concernentes à formação de cidadãos aptos a atuarem em diversos âmbitos do trabalho. No entanto, os índices de evasão e reprovação em nível Médio no Câmpus Rondonópolis que é foco deste estudo, têm se mantido exorbitantes. Esta situação frequentemente gera debates - disputas por significar educação de “boa” qualidade - entre gestores, professores e a equipe pedagógica. Alguns justificam que os índices de evasão e reprovação decorrem de dificuldades de aprendizagem dos estudantes ainda no ensino fundamental, sobretudo daqueles que acessam a instituição pelas políticas afirmativas. Outros defendem, em nome da tradição, a rigidez no ensino do IFMT, desde o antigo CEFET - MT, e o fato de ser normal que os estudantes que não se adaptam à essa rigorosidade não acessem a “qualidade”, reprovem ou busquem escolas “menos rigorosas”. Outros, ainda, por vezes indiferentes às discussões acerca da dualidade

⁴ Nesta pesquisa, evasão esta sendo entendida como o abandono, pedido de cancelamento de matrícula, transferência interna ou externa, tal como disposto na Nota Informativa nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC.

⁵ Para elaboração do Plano, foi criada uma Comissão instituída pela portaria nº 2.322, de 28 de outubro de 2015, para realização da pesquisa institucional como exigência da SETEC/MEC e do Tribunal de Contas da União (TCU).

⁶ O termo retenção corresponde aos alunos que permanecem matriculados por período superior ao tempo previsto para conclusão do ano/curso.

formativa na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (SILVA, 2018), naturalizam a reprovação dos estudantes que "não se adaptam" às áreas técnicas.

Ao mesmo tempo, a ideia de (boa) qualidade da educação no IFMT Rondonópolis, uma das bandeiras de trabalho de seus profissionais, tem instigado um número significativo de jovens da Região Sul de Mato Grosso a buscar o ingresso na instituição. Não contraditoriamente, há uma política de seleção para o acesso ao nível Médio do IFMT.

Muitos professores e servidores também exaltam a tradição tecnicista do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MT) como justificativa e caminho a seguir, havendo, também, a defesa de concepções que ligam qualidade à eficiência dos processos educativos. Por vezes, qualidade é interpretada como cumprir rigorosamente com o que as diretrizes curriculares nacionais, regulamentações e normativas institucionais determinam, tratando tais textos como coerentes e claros. No momento em que os textos políticos do IFMT são produzidos, os conflitos e ambiguidades se configuram de modo mais expressivo, principalmente, no que se refere à visão de formação e desenvolvimento dos estudantes. Entendo, com Ball e Bowe (*Apud* MAINARDES, 2006, p.52), que “[o]s textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992).” (*Idem*).

Desse modo, nos diálogos estabelecidos em reuniões pedagógicas, quando está em pauta a função social do IFMT, muitos docentes e servidores técnicos, alegando a fundamentação no PDI, defendem que a missão primeira do Instituto Federal é a preparação de profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho. Nestes momentos, principalmente, são evocados o legado e a tradição na oferta da educação de “boa” qualidade praticada há mais de cem anos pelo antigo CEFET-MT, devendo ser mantidos também nos *campi*. Esse discurso constituiu as comissões de elaboração das propostas pedagógicas dos cursos, tornando-as campos de disputa pela definição da (boa) qualidade da educação oferecida pelo Câmpus Rondonópolis.

De acordo com Lopes (2014), os discursos e projetos de qualidade na educação, que constituem o interesse principal deste estudo por delinearem um projeto de educação para o IF local, são marcados por processos antagônicos. Nas políticas nacionais dos anos de 1990, a “qualidade total”, por exemplo, comumente defendida por organizações públicas e privadas vinculadas aos ideais de educação global, ganharam corpo a partir de demandas educativas muito específicas no governo de FHC (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB)

(1995 a 1998 ; 1999 a 2003). Tais demandas reivindicavam a mudança das práticas docentes, maior controle sobre o trabalho dos professores, gestão eficiente dos processos pedagógicos etc. e constituíram políticas de centralização curricular, como a dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica (BRASIL, 1998 a, b, c). Também, distintos projetos de “qualidade social”, esteados por demandas de formação crítica dos professores, de democratização da escola, de melhores condições de trabalho, foram difundidos no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), principalmente pela atuação de movimentos sociais e associações de classe na produção das agendas políticas.

Segundo Lopes e Matheus (2016), não se pode afirmar que o discurso de “qualidade total” é exclusivo dos grupos empresariais, tampouco que o discurso de “qualidade social” seja exclusivo aos trabalhadores. A identificação dos atores sociais a esses diferentes discursos depende das articulações políticas em que se envolvem e dos sentidos que são construídos nestas articulações. Na disputa por significar a educação que se quer, explicam as autoras, um excesso de demandas (sentidos de educação) esvazia o significante qualidade, que nunca obtém um sentido completo e definitivo. Como ninguém é contra a qualidade, elas explicam que “[é] por meio desse vazio, nunca completo, sempre tendencialmente vazio, que a expressão *qualidade da educação* se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome” (LOPES; MATHEUS, 2014, p. 340).

O campo das políticas curriculares da Educação profissional e Tecnológica é relativamente pouco explorado.

Minha aproximação a essa discussão, no grupo de estudos em políticas de currículo do Programa da Pós-graduação em Educação da UFMT, Câmpus de Rondonópolis, me encaminhou para uma busca de trabalhos produzidos pelo grupo de pesquisa “Políticas de currículo e cultura”, coordenado pela Professora Alice Casimiro Lopes, do programa de Pós-Graduação em educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O grupo tem se dedicado a investigação de políticas de currículo para o ensino médio e/ou políticas de currículo em geral. Fiz um levantamento da produção mais recente do grupo e acessei algumas teses e dissertações com o interesse de conhecer um pouco da produção sobre políticas curriculares para o Ensino Médio produzidas no registro pós-estrutural. Desse grupo destaco as pesquisas que detalho abaixo, visando demonstrar as questões mais recentemente tratadas na abordagem pós-estrutural.

A leitura da dissertação de Flávia de Mattos Giovannini Busnardo, intitulada “A comunidade disciplinar de ensino de Biologia na produção de políticas de currículo”,

defendida em 2010 pelo programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também me permitiu caracterizá-la como de interesse deste estudo. A pesquisa de Busnardo se insere no estudo de políticas de currículo com base na abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas de Stephen Ball, na forma como interpretado para o campo do Currículo por Lopes e Macedo. Sua análise é subsidiada também pela concepção de comunidade disciplinar de Ivor Goodson e pela teoria do discurso de Ernesto Laclau. O objeto da pesquisa é a investigação da produção de políticas curriculares pela comunidade disciplinar de ensino de Biologia. Analisados os principais documentos curriculares relacionados à Biologia no nível Médio produzidos em âmbito federal – os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEm), as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), são identificadas demandas em disputa no âmbito dessa comunidade disciplinar, assim como distanciamentos e aproximações entre esses documentos. A autora concluiu que mesmo em governos diferentes, representantes das comunidades disciplinares podem se manter atuantes no contexto de produção de textos das políticas, independentes de suas filiações teóricas e partidárias, e produzir sentidos e significados semelhantes nas políticas.

A dissertação de Suzan Christina Ribeiro Silva, intitulada “Políticas de currículo e fluxos culturais: cultura, sujeito, conhecimento e diferença”, defendida em 2011, no Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), analisa como a prática escolar interpreta as Políticas Curriculares, em seus processos macro e micro, a partir dos estudos do sociólogo inglês Stephen Ball (1994). Segundo a autora, os argumentos que apresenta fazem parte de um estudo analítico para pensar a articulação das políticas educacionais na perspectiva dos cruzamentos que podem ser tecidos no corpo da escola, onde as diferenças culturais, ao serem demarcadas, criam um híbrido cultural para pensar os sujeitos, a diferença e o conhecimento.

Com base nos estudos de Homi Bhabha (1998), Silva analisa as possibilidades de resignificação do currículo, tendo em vista que o espaço escolar não constitui espaço para fixação de identidades, pois há nele a possibilidade de produção cultural. O argumento central de Silva está na perspectiva de pensar criticamente a implantação da política curricular em negociação com os fluxos contidos no espaço escolar, que envolve diretamente o conhecimento, a cultura e a diferença com vistas a “inaugurar” um espaço onde o

“estabelecido” deixa de ser verdade, pois essa “inauguração” confere lugar à contingência. A fim de interpretar tais articulações, Silva utiliza a experiência de observação numa Escola Municipal do Rio de Janeiro, que atende da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, no sentido tanto de compreender os contextos de produção curricular com a teoria de Ball, como no sentido de defender, a partir dos conceitos de Bhabha, a compreensão da diferença cultural como produção de identidades.

Julgo igualmente importante, a tese de doutorado de Ana Oliveira, intitulada: “*Políticas de currículo: lutas pela significação no campo da disciplina História*”, defendida em 2012 pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O trabalho de Oliveira tem como temática as políticas curriculares circunscritas à análise de processos articulatórios no campo disciplinar da História. Defende que a *Teoria do Discurso* de Ernesto Laclau é mais potente para a compreensão de como sujeitos atuam na produção de políticas e de como seus significados são discursivamente produzidos e hegemonizados. Oliveira articula os aportes teórico-metodológicos da *Teoria do Discurso* aos do *Ciclo Contínuo de Produção de Políticas* de Stephen Ball, retomando a defesa de currículo como texto, mas questionando o risco de reintrodução de uma centralidade no processo de significação das políticas por Ball. De igual modo, articula à *Teoria do Discurso* os aportes da *História das Disciplinas Escolares* de Ivor Goodson, recuperando sua defesa de que significados disciplinares são negociados nos processos de hegemonização, mas questionando o risco de essencialização dos sujeitos bem como sua subjetivação anterior à articulação política. Com essa construção teórica híbrida, a autora defende a concepção de currículo como política cultural discursiva e a delimitação de um campo discursivo disciplinar da História como campo ressignificador das políticas curriculares.

O material empírico selecionado pela autora constitui-se das edições da Revista Brasileira de História e da Revista História Hoje, publicações da Associação Nacional de História (ANPUH); Pareceres, Diretrizes, Orientações do Conselho Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares, dentre outros textos chancelados pelo Estado brasileiro no período compreendido entre os anos de 1960 e 2010; foi feito também um trabalho analítico com seis entrevistas. Buscou problematizar a forma como nesses textos se significa conhecimento histórico, destacando a superposição de sentidos da História concebida numa perspectiva cientificista e determinista. Oliveira analisa como nos processos de significação sentidos se deslocam e se condensam simultaneamente, tornando hegemônica a concepção embutida na metáfora de *História como construção*. Identifica processos de subjetivação nos

quais atores sociais, defendendo a centralidade do conhecimento histórico, constituem uma identidade da História, antagonizando-se a outros que constituem uma identidade pedagógica na luta pela hegemonização de sentidos nas políticas curriculares.

A tese de Doutorado de Danielle dos Santos Matheus, defendida também em 2013, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na linha de pesquisas pós-estruturais, problematiza o discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo. Matheus analisa o discurso de educação de qualidade nas políticas curriculares para a educação básica forjadas no Brasil, no período de 2003 e 2011, ou seja, na vigência do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT) e no início do governo Dilma Rousseff (2011 – 2016), do mesmo partido. A pesquisa propôs entender os nexos estabelecidos entre currículo e qualidade, a partir da abordagem do ciclo de políticas proposto Ball e colaboradores.

A pesquisa de Matheus é fundamentada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, na teorização de currículo produzida por Alice Lopes e Elizabeth Macedo (UERJ) e na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores. Com base nesses autores, Matheus entende as políticas de currículo como produção cultural discursiva em múltiplos contextos, marcada pela contingência do social. A autora defende a tese de que na política dos governos de Lula e Dilma, o significante “educação de qualidade” é tendencialmente vazio, representando, no que se refere ao currículo, tanto demandas por um ensino voltado para a distribuição igualitária do conhecimento, vista como possibilidade de promover a justiça social, quanto por demandas por um ensino voltado para resultados estipulados e mensurados por meio de sistemas de avaliação nacional, que atestam sua eficiência com base na lógica instrumental e que representam o discurso da “qualidade que se pretende total”.

Segundo Matheus, nos governos Lula e Dilma, a equivalência entre demandas aparentemente antagônicas, é possibilitada pelo vínculo que o significante “qualidade” estabelece com a demanda por justiça social. A autora defende ainda que a política de qualidade social da educação, portanto, constrói um discurso de promoção da justiça social por meio do currículo comum e da centralidade do conhecimento (verificável), lançando mão do vocabulário das perspectivas críticas e ao mesmo tempo utilizando-se de ações das perspectivas instrumentais, que reduzem o currículo às dimensões instrucionais. São portanto, no entendimento de Matheus, duas cadeias de equivalência em disputa no cenário educacional: a cadeia da “qualidade social”, representada pelo projeto de poder Lula/Dilma, que se justifica pela demanda da justiça social e opera a ressignificação das lógicas da centralização curricular e suas formas de avaliar, e a cadeia da “qualidade que se pretende total” representada pelo

projeto de poder de FHC, que condiciona a educação estar restrita às demandas de produtividade do mercado.

Também considerada muito importante, a dissertação de mestrado de Hugo Heleno Camilo Costa, intitulada “O Povo Disciplinar de Geografia e a Tradução na Política de Currículo” defendida em 2013 na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Costa investigou as políticas de currículo para o Ensino de Geografia no nível médio. Propôs, especificamente, através do significante flutuante interdisciplinaridade, compreender os processos de precipitação da subjetivação da Geografia na tradução da política de integração curricular. Se apropria de aportes pós-estruturais, marcadamente aproximados à teoria do discurso de Ernesto Laclau e da desconstrução de Jacques Derrida, com vistas a pensar a política de currículo como se dando através de lutas discursivas, marcadas pelo antagonismo e pela exclusão. Para pensar estes movimentos, inicialmente busca situar a perspectiva de currículo como texto, como textualização, com foco na interpretação de Lopes e Macedo de que o currículo é produzido na articulação de discursos diferenciais porcessada na identificação comum de um antagonismo. Busca, com esta leitura curricular, compreender os sentidos produzidos para/pela Geografia no nível médio, no âmbito de uma construção também discursiva como a do currículo integrado, que perfaz uma demanda recorrente no campo do ensino médio. Propõe pensar o discurso de integração curricular como um outro possível e analisa como ela pode ser interpretada como oposição ao currículo por disciplinas e, portanto, como ameaça à Geografia.

O movimento estratégico com vistas à compreensão do que Costa denomina tradução na política curricular para o ensino médio se deu por intermédio da abordagem à textualização desta política, através do entrelaçamento do *corpus* teórico aos textos dos Parâmetros, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e de entrevistas realizadas com lideranças, pesquisadores e consultores, envolvidos na produção da política. Estes elementos empíricos são lidos como momentos da política, como distintos contextos de resposta(s), que buscam suplementar a falta do sujeito, do que quer ser, do que quer um currículo para a qualidade da educação como visão da educação como um projeto de plenitude para a formação dos sujeitos. Conclui seu trabalho investigativo chamando a atenção para o que interpreta como uma luta pela estabilização do antagonismo entre a integração e o disciplinar na Geografia. Focaliza a tradução de sentidos do outro, apresentando e debatendo tais sentidos como reinscrições de tradições pedagógicas, mas também como possibilidade de existir, afirmando uma

propriedade que se constitui provisoriamente como aquilo que é suposto como questionado pelo outro, algo de que se depende para continuar.

Considero também importante a tese de doutorado de Clarissa Bastos Craveiro, intitulada “Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)”, defendida em 2014 pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A pesquisa de Craveiro buscou contribuir para a compreensão e as investigações das políticas curriculares de formação de professores como ciência social, apropriando-se de teorias pós-estruturais. Repensa algumas temáticas como hegemonia, poder, a constituição das identidades docentes nas políticas curriculares, a produção do discurso pedagógico e do discurso curricular na formação de professores. A fundamentação teórica tem por base o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Os processos de hibridização e identidade são discutidos com Stuart Hall, S. Ball e Rita Frangella; a política curricular com Alice C. Lopes, Elizabeth Macedoe a formação de professores com Helena de Freitas, Carlinda Leite e Rosanne Dias.

Em sua pesquisa, Craveiro defende que o endereçamento de sentidos e a busca por hegemonizar determinados discursos na política para a formação de professores fazem parte de uma luta de poder, de articulações que constituem sujeitos e contextos e, por isso, produzem processos provisórios e contingentes de constituição de identidades docentes. Entende-se, nessa perspectiva, que não existe uma identidade fixa e universal que possa dar conta de representar o social e que as representações pelas quais se disputa na formação de professores visando a produção de uma identidade para o professor não contém uma essência para a identidade, apenas perfazem formas distintas de entender a atuação profissional possibilitadas em cada contexto. Não, portanto, inexoráveis ou algo a ser alcançado de modo fixo em nome da qualidade da educação. A tese apresentada é de antagonismo entre os projetos políticos de FHC e Lula, no modo como engendram discursos de formação de identidade docente que defendem, ao mesmo tempo em que justificam, a necessidade de mudanças nas políticas curriculares de formação de professores e na significação do discurso pedagógico mais adequado para cada contexto. Craveiro conclui que há antagonismo entre as duas cadeias discursivas e, ainda, que em alguns momentos estes são enfraquecidos por força de demandas à margem do projeto político social mais amplo.

Vinculada a essa produção do grupo, me foi recomendada pela Orientadora desta pesquisa a tese de doutorado de Jair Jonko Araujo, que foi defendida em 2013 no Programa

de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, com o título: “Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense”, é um exemplo deste caso. Araujo discute os novos sentidos que estão sendo produzidos nas políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), a partir de sua transformação institucional em 2008.

Basenado-se na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, nas teorizações de Alice Lopes e Elizabeth Macedo, que concebem currículo/política curricular como prática discursiva e discutem a necessidade de considerar as políticas educacionais de forma complexa, como também propõe Stephen Ball. Araujo, por meio da análise de documentos oficiais do MEC e do IFSul e de entrevistas com docentes e gestores da instituição, buscou trazer para sua análise diferentes elementos que compõem o campo discursivo da Educação Profissional e Tecnológica em nível nacional e local, destacando embates históricos e aspectos estruturais, culturais (discursivos) os quais induzem limites e possibilidades para as políticas curriculares no IFSul.

No processo de análise Araujo identificou, em diferentes contextos, sentidos e deslocamentos dos significantes ensino, pesquisa, extensão e articulação. Verificou que há priorização institucional para a dimensão ensino. Constatou que há diferentes formas de acolhimento para os discursos da integração e da verticalização e conclui que há um mito de que o ensino está consolidado na rede federal e na instituição. Concluiu também que há dificuldades de fixação de sentidos para pesquisa e extensão e que há o acolhimento de sentidos para estas dimensões, na mesma perspectiva do contexto universitário, o que entende não ser condizente com uma instituição que atua predominantemente na EP de nível médio. Araujo argumenta que, embora haja avanços na estrutura administrativa e no financiamento para pesquisa e extensão, a expectativa principal é que os servidores sejam capazes de institucionalizar estas dimensões, observando-se que parte dos docentes passam a ter que dar conta da sobreposição de trabalho nas três dimensões, num contexto institucional que valoriza formalmente apenas tempo dedicado ao ensino. Por fim, o significante articulação foi identificado como sobreterminado de sentidos, com capacidade de tornar-se um significante vazio para construção de políticas curriculares hegemônicas na Instituição.

Em abril de 2018, quando do início desta pesquisa, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu - UFMT), Câmpus de Rondonópolis, a dissertação de mestrado de Eliane Aparecida da Silva, intitulada,

“Políticas de Currículo para o Ensino Médio: Sentidos de Educação no IFMT de Primavera Do Leste (MT)”. Silva analisou como a educação e/ou a educação profissional integrada ao Ensino Médio é significada no IFMT e quais as implicações para a educação e o currículo nesta instituição. Ela teve como base de análise as discussões pós-estruturais de currículo, apoiando-se em Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo para pensar currículo como prática discursiva. Ela trabalhou com três dos contextos da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, Richard Bowe e Anete Gold: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Mantendo o foco principal de discussão no contexto de produção do texto político, analisou documentos normativos (resoluções, pareceres, diretrizes), que orientam a oferta do ensino médio e do ensino médio integrado. Ao investigar os aspectos das reformas educativas no Brasil, e as reformas do ensino médio voltadas aos Institutos Federais de Educação, direciona suas análises para compreender os significantes mais privilegiados nos textos políticos do IFMT- Câmpus Primavera do Leste, de modo a problematizar os sentidos de mudança curricular ligados à busca de (boa) qualidade para educação.

Em sua pesquisa, a autora problematiza as disputas em torno dos significantes, conhecimentos e saberes, que atuam como centrais na tentativa de hegemonizar um sentido para a educação, buscando demonstrar como esses significantes atuam na tentativa de fechamento de uma demanda única para a educação de qualidade. Analisa também, a política do IFMT discutindo os sentidos que os sujeitos da prática atribuem para educação e currículo, destacando a recorrência dos discursos em torno do melhor conhecimento para os alunos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como trabalhadores ou como técnicos, com competências e habilidades consideradas necessárias ao mercado de trabalho e ao mundo produtivo, apontando essa significação como um sentido hegemônico de educação na política de Ensino Médio. Conclui sua pesquisa afirmando que se a política nacional e local, como implicações dos sentidos em curso, tende a acentuar o dualismo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, é porque privilegia-se significar educação reduzida a ensino de conteúdos básicos, de conhecimentos encomendados pelo mercado na via da formação de competências e habilidades para postos de trabalho específicos. Defende a perspectiva da educação como acontecimento, chamando atenção para o fato de que, no processo educativo cotidiano no IFMT em foco, há outras relações sendo produzidas, que escapam parcialmente a essa tentativa de se restringir os sentidos de educação a comportamentos e habilidades

controláveis, relações que apontam para preocupações com uma educação que colocam ao centro os jovens como pessoas em formação.

As pesquisas e discussões relacionadas às políticas educacionais e às políticas de currículo têm sido intensificadas nas últimas décadas, mas ainda há necessidade de estudos sobre a Educação Profissional e Tecnológica nestes campos, pois se trata de uma rede consideravelmente nova e em expansão.

Desta forma, esta pesquisa se insere no campo das políticas como possibilidade rica de investigação de uma realidade específica no bojo da rede federal e **problematiza**, a se considerar o cenário político e de produção do conhecimento mais amplo, como a evocação da (boa) qualidade da educação profissional, no interior do IFMT Rondonópolis afeta as decisões apresentadas nos textos curriculares locais e as implicações deste modo de significar a educação. Questiona como a Proposta Pedagógica Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos cursos no Câmpus são significados no contexto de Rondonópolis – MT. Centralmente, **a questão de pesquisa é: que sentidos de educação profissional estão sendo privilegiados nas políticas do IFMT?**

Com base nas discussões de Stephen Ball e colaboradores (1992), a pesquisa assume pensar a política como texto e como discurso, o que significa “aceitá-las como representações, complexas tanto ao serem codificadas quanto decodificadas” (MACEDO, 2008, p. 95). Textos e discursos não se referem apenas à dimensão da escrita e da fala, mas compreendem igualmente as práticas, uma vez que, para perspectiva discursiva, toda prática é discurso e todo discurso é prática (CUNHA, 2015). Como pensam Ball e Bowe (1992), “[o]s textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BALL; BOWE, 1992 *Apud* MAINARDES, 2006, p. 52)

Nesta linha, a pesquisa **objetiva**, portanto, analisar as disputas para significar educação nos textos políticos, buscando problematizar a lógica dessa política e suas implicações para o currículo localmente. Com os estudos pós-estruturais, a discussão pretende problematizar abordagens do currículo como algo prescritivo, homogeneizador, que supervalorizam “conteúdos básicos” como universais, também perspectivas centralizadas no Estado ou na prática, que privilegiam o poder dos “currículos oficiais” ou a vontade dos sujeitos como condições de uma mudança idealizada. Propõe pensar o currículo como prática de significação, de atribuição de sentidos que constituem a educação por processos de hibridização cultural, como entendem Lopes e Macedo (2011).

O ciclo de políticas de políticas (BALL *et al.*, 1992), um modelo heurístico que permite questionar a verticalização do poder nas políticas (LOPES, 2016) ou que a política curricular seja analisada sem hierarquização entre os diferentes contextos da sua produção, será adotado para o trabalho teórico-metodológico de investigação. Cabe destacar ainda, que segundo Lopes (2015), “os contextos não são espaços dados, com fronteiras definidas, existentes no mundo, mas construções discursivas no/do mundo” (LOPES, 2015, p.447).

A empiria é composta por documentos curriculares nacionais relativos aos IF e documentos curriculares locais relativos ao IFMT, aqui entendidos como textos políticos cujos sentidos não são estáveis, pois sua leitura contextual pode reforçar ou negligenciar direcionamentos, valorizar certos aspectos e menosprezar outros tantos do que se coloca como mais importante. Seguindo um trabalho que tem sido feito na investigação pós-estrutural de Políticas de Currículo no Brasil (MATHEUS, 2013; CRAVEIRO, 2014; CUNHA, 2015; OLIVEIRA, 2013; ALMEIDA, 2016; T. SILVA, 2017; E. SILVA, 2017), para o estudo de textos políticos focalizo os significantes privilegiados ou que são repetidos e são apresentados como estruturantes de ideias e de focos de atuação para os IF, pois interessa entender como a significação destes significantes é disputada por diferentes projetos de formação. A pesquisa irá discutir, neste sentido, como os significantes formação e educação estão sendo significados nos projetos pedagógicos para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT de Rondonópolis (MT) .

Com base nestas noções, a pesquisa tem como **objetivos específicos**: 1. analisar como “**educação e qualidade**” estão sendo significados nos documentos curriculares, explicitando as disputas de sentidos e os sentidos privilegiados neste contexto; 2. descrever e analisar práticas instituídas no IFMT local em nome da (boa) qualidade da educação, buscando problematizar que sentidos estão sendo excluídos e 3. discutir as implicações deste processo de significação da (boa) qualidade da educação no IFMT.

Este texto está organizado em quatro capítulos. Posterior a Introdução, onde explicito aspectos do contexto, foco e objetivos da investigação, no Capítulo 2, “O currículo como prática cultural: a perspectiva discursiva para pensar a política”, apresento aspectos da perspectiva pós-estrutural, que me possibilitam defender a noção de currículo como prática cultural discursiva.

No capítulo 3, “Aspectos do contexto de influência na produção da política curricular dos Institutos Federais”, apresento alguns aspectos do contexto de influência da criação da Rede Federal de Educação Profissional. Argumento que as políticas para a Educação

Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio praticada pelos (IF), mesmo sob forte influência do neoliberalismo, não se resumem a seus interesses ou a uma submissão absoluta aos ditames internacionais. Defendo, de forma geral, que as políticas são efeitos de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos.

No capítulo 4, “Sentidos de educação em disputa na política curricular para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT de Rondonópolis (MT)”, com a finalidade de analisar as disputas de sentidos de educação que se processam nos textos políticos, apresento uma análise da política curricular do IFMT, buscando problematizar sua lógica e implicações para a produção dos projetos pedagógicos para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio. Argumento, como ponto de partida e buscando apontar para questões que problematizei na Introdução, que embora a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tenha sido criada a partir da crítica da dualidade que se pretendia superar na educação, com o Decreto 5154/2004, que instituiu a educação profissional integrada ao Nível Médio, e que corresponde a 50% das matrículas ofertadas pelos Institutos Federais, demandas neoliberais, conservadoras e críticas, continuam compondo o campo de disputas para significar a educação praticada nessa instituição.

Argumento que apesar de novos sentidos terem sido defendidos para a rede, como a articulação de desenvolvimento econômico e social, sentidos de educação academicista (com a oferta do ensino propedêutico) e sentidos de formação instrumental (com a oferta do ensino profissionalizante) defendidos no Decreto N. 2208/97, instituído pelo Governo de FHC ainda compõem o campo discursivo das políticas educacionais do IFMT. É neste contexto interpretativo que a tradição é evocada por atores que operam a produção das políticas curriculares para o IFMT, como justificativa para a inclusão de diferentes demandas por uma educação de (boa) qualidade praticada desde o antigo CEFET.

Busco problematizar, a partir da análise dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa, as disputas pela significação da educação nos sentidos atribuídos para “formação e educação” dos estudantes. Considero que fazem parte da produção de sentidos, não apenas o que foi escrito nos textos políticos, mas também práticas institucionalizadas e práticas instituídas no IFMT local em nome da (boa) qualidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio.

Embora esta investigação tenha o objetivo de produzir conhecimento acerca da política de currículo para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com base na perspectiva teórica assumida, busco problematizar as questões de pesquisa sem a pretensão de resolvê-las a partir de uma equação conceito-aplicação-solução.

O pós-estruturalismo não entende que exista modelos para entender o mundo e resolver seus problemas por meio da aplicação de conceitos. A esse respeito, Cunha (2015) pontua que na investigação pós-estrutural há um trabalho de leitura e releitura também de conceitos importantes para o campo educacional visando entender como diferentes teorias estruturam os problemas educacionais ao explica-los. Ela explica que:

Essa releitura envolve a desconstrução de conceitos com certa estabilidade no campo de investigação ou, antes, da ideia mesma de uma conceitualidade como condição de interpretação dos objetos no social (BEARDSWORTH, 2008). A conceitualidade é possível apenas (como uma pretensão) na abordagem que leva em conta a finitude da (estrutura de) significação, na qual a discussão sobre a significação (a linguagem) ou não se faz presente ou apenas se insinua sob um formalismo linguístico (CUNHA, 2015, p.105).

Um conceito, é portanto e para a teoria da qual faz parte, uma construção precária de entendimento do mundo, que tem sua importância como uma forma de entender e de lidar com o mundo. É precário porque nunca dá conta de todos os aspectos que constituem uma realidade, podendo apenas explicar a realidade parcialmente, mas jamais como totalidade (CUNHA, 2015). Por isso, expectativas de leitura racional são quase sempre frustradas, e mesmo quando anunciam a explicação de uma totalidade, são precárias, pois o que podem explicar depende do que os próprios conceitos alcançam como interpretação da realidade. Como os sentidos não são fixos e tampouco possuem poder transcendental, sempre estamos na condição de disputar para significar as coisas aqui e agora e a teoria não fica de fora dessa condição, ela também disputa a interpretação da realidade que se coloca a explicar (*Idem*).

2 O CURRÍCULO COMO PRÁTICA CULTURAL: A PERSPECTIVA DISCURSIVA PARA PENSAR A POLÍTICA

Neste capítulo, apresento aspectos da perspectiva pós-estrutural, que me possibilitam defender a noção de currículo como prática cultural discursiva. Antecipo que independente da base teórica adotada para análise de políticas curriculares, entendo que a nenhuma delas seria possível representar uma totalidade ou o fechamento de uma significação para o termo currículo, uma vez que os acordos pela significação para este termo são insuficientes e sempre provisórios para representar aquilo que desejam expressar. As tentativas de definição sempre remetem a sentidos que já estão em curso, seja para negá-los ou para reconfigurá-los (LOPES; MACEDO, 2011).

A escrita é amparada pelos estudos de Lopes e Macedo. As discussões mais gerais sobre pós-estruturalismo são apresentadas principalmente com base em Peters (2000), Stuart Hall (1992) e Lopes (2013). Além das noções de currículo, de política como texto e como discurso, são importantes na pesquisa as noções de democracia, política, discurso, hibridismo, cultura, sujeito, hegemonia. Também se torna importante no trabalho discutir como penso educação e identidade. Estas noções estão sendo tratadas mais a frente.

2.1 Pós-estruturalismo: linguagem e poder na produção da realidade

Com base na perspectiva discursiva de currículo de Lopes e Macedo, interessa-me ressaltar o caráter híbrido da produção de políticas curriculares, compostas por articulações e acordos que acontecem em diferentes contextos e que resultam em sentidos sempre precários e contingentes acerca do que possa ser currículo. Lopes (2005) enfatiza que as diversas concepções de currículo (perspectiva construtivista, tecnicista, interdisciplinar, por disciplinas, por descritores de aprendizagem, por temas transversais, integrado ou direcionado aos processos de globalização) representam o seu caráter híbrido. Tal entendimento reforça a noção acerca do hibridismo que constitui as políticas educacionais, em especial as políticas de currículo.

Nos anos 80, os modelos lineares de análise de políticas advindos do campo da Administração passam a sofrer uma série de críticas, especialmente vindas do campo das Ciências Sociais. Já nos anos de 1990, o pós-estruturalismo contesta alguns postulados desses modelos de análise, sinalizando à importância da análise do discurso nas políticas,

considerando-as como arenas de disputas nas quais o poder se constitui pulverizado entre diversas forças ou a partir de jogos de linguagem que, segundo Cunha (2015),

fazem falir as pretensões de coordenação racional nas políticas curriculares e as suposições de fixação de um centro; permitem pensar a educação e o currículo à margem de um teleologismo; inscrevem a textualização da política em um texto geral e não superável que a desborda como um querer-dizer (CUNHA, 2015, p. 7).

Nessa esteira, os estudos tendem a discutir como jogos de poder (jogos de linguagem com efeitos materiais) constituem a realidade em nome de uma melhor educação, sendo a realidade entendida como produção discursiva (*Idem*). A perspectiva pós-estrutural de currículo foi introduzida no Brasil inicialmente por meio de traduções de obras estrangeiras feitas pelo Professor Tomaz Tadeu da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS). Segundo Lopes 2013,

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. (p.9)

Ancorado nos escritos de Foucault, Derrida e Deleuze, Silva (1994) questiona a concepção do educador (e aí a noção de sujeito moderno) como ser iluminado, consciente, neutro, detentor do saber absoluto, argumentando que não existe verdade universal, mas sim discursos diferentes que sustentam currículos, que produzem a realidade educativa da qual falam. Próxima a esta perspectiva, Ball *et all.* (1992), enfatiza a ação dos sujeitos na produção de políticas e sinaliza à importância da análise do discurso e as disputas por poder, nos contextos de sua formulação. A esse respeito, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) afirmam que a análise de políticas na perspectiva pós-estrutural, dentre outras coisas

(...) tenta resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais (nas quais o poder circula entre diferentes parceiros) e as abordagens marxistas (que enfatizam o papel do Estado e a geração de políticas como resultado das disputas de poder entre a economia e os agentes políticos) (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156).

Por esta via, esta pesquisa se aporta no pós-estruturalismo como base de discussão sobre políticas curriculares e como potencialidade na produção de pesquisas empíricas em ciências sociais. Em contraposição a ideias binárias, que polarizam o certo/errado, o consciente/não consciente, o bem/mal etc., como fonte de verdades absolutas, tal perspectiva

compreende que as políticas de currículo são construídas através de práticas discursivas e disputas por poder mais complexas do que o que as visões binárias buscam representar.

A partir desse referencial teórico é possível compreender que as políticas são produzidas em contextos de disputas por poder e significação, nos quais não é possível uma estabilização (uma fixação) do sentido para as coisas. Nesse entendimento, o pós-estruturalismo favorece a compreensão acerca das relações de poder existentes na sociedade que vão para além do aspecto econômico e, radicalmente, se situam no ato de significar (CUNHA, 2015).

Esses pressupostos teóricos se constituíram como campo de discussões de estudiosos de diferentes campos, como Lacan, Derrida e Foucault, que a partir da década de 1960, tendo como base a psicanálise, a filosofia e a linguística, passam a estabelecer a crítica às concepções estruturadas de linguagem, ao cientificismo das ciências humanas e [...] “à pretensão do estruturalismo de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral” (LOPES, 2013 p.13).

Assim, as principais características dos estudos pós-estruturais, segundo Peters (2000), tem a ver com a contraposição às ideias binárias, à noção de verdade e o questionamento ao sujeito cartesiano. Em outras palavras, como explica o autor, o pós-estruturalismo, dentre outras questões, busca romper com o caráter cientificista do estruturalismo, ou seja, questiona a exacerbação do que é científico, quando entendido como um conjunto de regras que poderiam “revelar” a realidade, como regras determinadas pelo próprio jogo de estipular o que é ciência, e ao que ele chama também de megaparadigma para as ciências sociais. Ainda nesta direção, Peters (2000) destaca que:

(...) [o] pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista. (PETERS, 2000, p. 10)

A esse respeito, Lopes (2013) aponta que o pós-estruturalismo “não se constitui como um movimento ou um conjunto de doutrinas comuns” e autores que optam por esta perspectiva de análise objetivam “salientar a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final, terreno de diferenças sempre passíveis de produzirem novos sentidos” (p.13). Atualmente, essa abordagem tem papel importante na análise de políticas curriculares, pois tem proporcionado uma ampliação das

discussões acerca da epistemologia do currículo, a problematização da ideia de epistemologia, além da desconstrução de outros postulados da tradição curricular.

Para o pós-estruturalismo, tudo o que nos chega no mundo passa pelo fenômeno simbólico da linguagem ou melhor, “[n]ada há no mundo que não participe da linguagem: a realidade se expressa na palavra e só existe na medida em que se possa dizê-la” (LONGO, 2006, p. 7). Desse modo, a linguagem se apresenta como elemento condicionante e, ao mesmo tempo, aberto, como possibilidade de uma expressão precária, de nomeação de tudo o que existe e o que poderá vir à realidade. Por meio da linguagem o homem encontra sentido para todas as coisas e se aproxima delas por meio de uma precariedade e da ambiguidade, visto que os sentidos não são fixos. Longo (2006) ainda pontua que:

O pensamento e a linguagem são diferentes. Contudo, é na linguagem que o homem encontra as significações, embora precárias, que o protegerão contra o excesso de realidade de um mundo que existe antes da linguagem, pois o mundo e a natureza são estranhos e absurdos para o homem, até que possam se aproximar de nós pela mediação simbólica da linguagem que irá, então, modelar de sentido a realidade. (LONGO, 2006, p. 12).

Embora pela apropriação da linguagem e da língua seja possível ao sujeito significar e organizar as coisas no mundo, a significação é sempre precária, nos coloca diante da ambiguidade e da imprecisão o tempo todo, uma vez que é um sistema de comunicação aberto. Assim, há um sujeito que participa da nomeação do mundo, mas esta nomeação (linguagem) é parte de um processo amplo e coletivo que nenhum sujeito controla. O campo da linguagem, portanto e a despeito de um sujeito consciente, torna flutuantes todos os sentidos que atribuímos às coisas.

Diferentemente dos animais, a programação mental humana é incompleta. Seu sistema de comunicação é aberto porque o ser humano não é binário: é múltiplo e a linguagem que inventa comporta, como ele mesmo, uma “falha”. É ambígua, há flutuações contínuas nos sentidos das palavras — equívocos, deslizes de sentido, lapsos de língua, chistes, atos falhos, jogos de palavras, ficções, repetições, lapsos de memória, rasuras, lacunas, erros, tropeços (LONGO, 2006, p. 9).

Em sua abordagem cientificista dos estudos da linguagem, Saussure (PETERS, 2000) propõe a distinção entre fala e língua. Segundo Peters (2000), a língua consiste em um sistema de signos linguísticos e pertence ao domínio social, isto é, pode ser considerada como um sistema simbólico compartilhado por um determinado grupo de falantes. A fala, por sua vez, segundo o linguista, pode ser entendida como a atualização psíco-física-fisiológica desse sistema de signos e, por isso, pertence ao domínio individual. Ao considerar a linguagem

como um sistema de significação, Saussure defendeu em seus estudos que o signo linguístico é composto por um conceito e uma imagem acústica, que se relacionariam de modo indissociável. Nesse sentido, para o linguista, o conceito corresponde ao significado e a imagem acústica corresponde ao significante. Desse modo, significante e significado funcionam numa relação de interdependência para formar o signo linguístico (PETERS, 2000).

Essa relação, segundo Saussure (1916), é inteiramente arbitrária, isto é, a criação de um signo linguístico não é motivada pela semelhança de alguma natureza entre o significante e o significado. Saussure contribuiu de maneira significativa para os estudos linguísticos, contudo, alguns estudiosos da linguagem criticaram a teoria saussureana por tomar o sistema (a estrutura) linguístico(a) como seu objeto de estudo, desprezando a dinamicidade que constitui as tentativas de significação. A distinção que Saussure estabelece entre língua e fala tem a ver justamente com sua necessidade de fazer um recorte científico, considerando, assim, o sistema linguístico como autônomo. Ao tomar a língua como um sistema rígido e fixo, o estudioso não considera os fatores externos que incidem na linguagem, tais como a relação dos sujeitos (falante-ouvinte), a situação sociocomunicativa, aspectos socioculturais etc. Por essas razões, a teoria saussureana enfoca a estrutura linguística a partir de uma fixidez que permitiria explicar, como pretendeu defender Saussure, como se processa a significação por meio dessa estrutura.

O pós-estruturalismo, de acordo também com Lopes (2015) rompe com esse postulado e passa a compreender que as estruturas além de não serem fixas, não possuem fundamentos transcendentais, que possam ser tomados como auto-explicativos. Ele questiona, portanto, que a explicação ou significação das coisas esteja na própria estrutura ou que a explicação venha a ser extraída da aplicação da estrutura às realidades.

Segundo Longo (2006), ao defender a desestruturação da unidade do signo, Lacan inverte a ordem de Saussure (baseada no privilégio ou na permanência do sentido) e compreende que o significado não possui sentido fixo, ou seja, não é inexorável para o significante, nem sempre leva ao significante; ao contrário, o significado é volátil e não forma uma unidade. Para Lacan, o significante se sobrepõe ao significado pois, a partir dele, é possível uma infinidade de outras possibilidades de sentido. Assim, Lacan sustenta que os sentidos que atribuímos às coisas sempre ocorrem após a fala, uma vez que, para serem constituídos, dependem da relação que estabelecemos com o outro por meio da linguagem (LOPES, 2013). Nesse escopo, concordando com o pensamento de Lacan, Lopes (2013) argumenta que

(...) o pós-estruturalismo organiza-se em torno da crítica a Saussure pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo. Lacan lança um importante questionamento a Saussure ao retirar qualquer relação entre significante e significado: ele quebra a unidade do signo; inverte a relação saussuriana entre significante e significado, conferindo primazia ao significante; defende que o significante resiste à significação. (LOPES, 2013 p. 13)

Nessa direção, as perspectivas que compreendem sujeito como um ser centrado, conciente e racional são questionadas em função dos deslocamentos e das mudanças na forma de pensar resultantes do processo de globalização, como pontua Hall (1992). Ainda nesse entendimento, Hall (1992) argumenta que na transição do século XX para o século XXI, as concepções culturais de classe, raça, nacionalidade, gênero e sexualidade começaram a ser questionadas, a se fragmentar e se modificar, abalando a ideia que temos de sujeitos integrados, culminando na perda do sentido de sujeito estável. Segundo o autor, há cinco principais momentos na teoria social que contribuíram para o descentramento do sujeito cartesiano: tradições do pensamento ideológico marxista, a descoberta do inconsciente por Freud, que sustenta a identidade, estruturas e desejos se constituem com base em processos psíquicos. Diferente da lógica cartesiana do “Penso, logo existo”, Freud, seguido por Lacan, entende que a subjetividade tem origem no inconsciente, sendo a identidade um aprendizado que se processa ao longo do tempo. A teoria linguística de Ferdinand Saussure, as relações de poder disciplinar discutidas por Foucault e o impacto do feminismo e dos movimentos sociais que surgiram a partir dele, fecham a lista de descentramentos do sujeito apontados por Stuart Hall (1992).

A partir da perspectiva do descentramento e da noção de pulverização do poder, o pós-estruturalismo considera a ação do sujeito um fator importante para a compreensão dos processos de formulação das políticas (Mainardes, Ferreira e Tello, 2011). Essa ação, no entanto, não é consciente, pois, para o pós-estruturalismo, não se trata de um sujeito consciente que toma decisões racionais por meio de uma estrutura estável, mas do sujeito inserido no terreno ambíguo e precário da linguagem (Cunha, 2015). A ação do sujeito, entendida como decisão tomada na política, acontece na precariedade, afetada por formações discursivas em curso e não resulta de um pensamento racional ou que representam algo como a razão (THEODORO, 2017).

A esse respeito, Lopes (2013) pontua que há uma dimensão da política que busca regular a atividade curricular de professores e alunos, no entanto, essa mesma dimensão nos torna atores sociais com poder de decisão na produção da política curricular. As decisões

tomadas nesse processo nunca são racionais, embora sejam sempre arrazoadas. Nesse escopo, Lopes (2013) argumenta que

[...] a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações *a priori*. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisível de possibilidades. Cada decisão é um ato de poder, e quem detém a hegemonia num dado contexto é quem detém o poder de decisão (Laclau, 1990) (LOPES, 2013, p.20).

Por isso, para a perspectiva discursiva, interessa entender as disputas por distintos projetos sociais e suas implicações para o campo educativo e curricular, sob o entendimento de que se tratam de jogos de poder jogados no terreno de determinações, mas também no terreno instável da linguagem como campo da ambiguidade. Esses jogos produzem leituras possíveis da realidade, como também modos desejáveis de interferir na realidade.

2.2 Currículo como prática de significação

Com base nos estudos de Lopes e Macedo (2011) e a partir da formulação de Stephen Ball e colaboradores (1992), tenho buscado entender o currículo como prática de atribuição de sentidos que se constituem pelo processo de hibridização cultural. Isso implica dizer que “[q]ualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). A concepção pós-estrutural de currículo vislumbra a realidade educacional e curricular como uma produção discursiva contingente, porque, como texto, a educação e o currículo precisam ser significados dentro das condições de leitura existentes no bojo de tradições pedagógicas, sempre num processo aberto e dinâmico, marcado por condições históricas e contextuais.

Analisar políticas de currículo considerando-as como produção cultural, implica, sobretudo, concebê-las como “campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo”(LOPES, 2004, p. 111). Estudos como os de Macedo (2012), apontam que as tradições curriculares no Brasil foram muito influenciadas tanto pelas perspectivas técnicas (eficiência-competência-racionalidade) quanto pelas perspectivas críticas (poder, dominação, opressão, justiça, igualdade, identidade, conhecimento, libertação, emancipação e cultura) e, nesse contexto, as

questões do conhecimento ganha centralidade no campo do currículo. A tradição curricular, também é considerada na interpretação das políticas curriculares recentes, de modo que “[n]o campo das teorias curriculares, é razoável generalizar que, de alguma forma, as questões em torno do que ensinar se tornaram centrais e se vinculam à preocupação do campo do currículo com o conhecimento” (MACEDO, 2012, p. 720), ou seja, pela centralidade das discussões em torno do conhecimento no campo. Nessa direção, me interessa também destacar o pensamento de Lopes (2015), ao argumentar que:

Apostar nas bases curriculares comuns tende a operar com uma noção de conhecimento como um objeto, algo a ser transmitido e não uma produção cultural sempre traduzida. O conhecimento torna-se um dado externo ao sujeito, destituído de vínculos com suas experiências, com o fluxo discursivo contextual, com dinâmicas que não se limitam aos registros disciplinares e/ou científicos, reduzido à métrica dos índices instrucionais (Lopes, 2012b; Macedo, 2012). Com isso, o conhecimento é suposto como passível de ser apropriado, medido, listado, aplicado. É adjetivado como comum ou diversificado, essencial (e universal) ou local, sem que esses adjetivos sejam postos sob suspeição crítica (LOPES, 2015, p.459).

Interpretar o currículo como produção cultural, implica sobretudo, desconstruir paradigmas que concebem a questão do conhecimento como núcleo central do currículo. Esse processo (conhecimento no centro), segundo Lopes (2015), reduz educação a ensino. Nesse mesmo entendimento, Macedo (2012) defende que “a escola, para educar, precisa colocar o ensino sob suspeita. Se isso não significa deixar de ensinar, significa, pelo menos, retirar o ensino do centro nevrálgico da escola”, ou seja, não tê-lo como elemento crucial ou o mais importante (MACEDO, 2012, p. 719).

Ao assumir essa via de pensamento, me afasto das interpretações que concebem o currículo como um produto inexorável oriundo de um suposto poder verticalizador do Estado. Parto do pressuposto de que “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”(LOPES, 2011, p.111), assim como incluem as relações entre os sujeitos, afetos e conflitos, valores que escapam do que é dito nos textos considerados oficiais.

O movimento de redução dos sentidos possíveis de currículo tem possibilitado a ampliação da hegemonia de discursos universalistas que classificam o currículo como produto ao invés de invenção (MACEDO, 2013), ou seja, ao passo que o processo de permanente criação do currículo é desprezado, esse movimento propicia a hegemonização de discursos universalistas que significam o currículo como um planejamento implementado a partir de

definições preestabelecidas pelo estado (ou pelas políticas) e capaz de melhorar a crise da educação. Essa “crença melhorista” como nomeia Macedo (2013), embora permita análises que extrapolam a teoria curricular, “trata-se de uma crise de paradigmas, da ciência, da noção de verdade, estando, assim, na base de uma “virada” pós-crítica” (p. 439).

Lopes e Macedo (2011) discutem autores cujas teorias se tornaram relevantes para os estudos sobre o currículo, propondo reflexões sobre as diferentes abordagens teóricas deste objeto no campo educativo. Para elas, o surgimento das concepções tradicionais de currículo marcou a ideia instrumental de currículo como previsão ou “planejamento”. Ainda que tenham surgido outras percepções acerca do currículo ou da educação, a perspectiva de currículo como algo planejado ainda é muito forte no meio educacional brasileiro.

As discussões sobre quais conhecimentos devem ser selecionados e ensinados reduzem o currículo a um mecanismo de controle. É neste sentido que o currículo pode ser concebido como um território de disputas por hegemonização de sentidos do que significa educar e serve tanto aos interesses críticos como aos interesses neoliberais e conservadores em educação. Como destaca Jaehn (2011, p. 122), “[na]s diferentes perspectivas, significados ou sentidos atribuídos ao currículo contemporâneo deflagram, no mínimo, a natureza complexa da formação e da sociedade atual”. Penso com Lopes (2015), quando argumenta que em seu ponto de vista,

não haverá esse currículo plenamente produzido numa dada direção, seja ela qual for. Sempre diferentes discursos – mercado, emancipação, cidadania, mundo em mudança, qualidade de ensino, adequação à globalização, saberes universais, conteúdos básicos, justiça social, igualdade, diferença – estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas. (LOPES, 2015, p.457).

As abordagens tradicionais de currículo sedimentavam a ideia de conhecimento neutro. Essa relação com o conhecimento produziu uma hegemonia da escola como lugar da transmissão do conhecimento acadêmico ou científico, ao manter como uma verdade a ideia de que o conhecimento é algo inquestionável. No tecnicismo norteamericano de meados do século XX, que sofreu influência do comportamentalismo (psicologia da educação), a ideia de conhecimento científico foi um tanto realçada de diferentes formas.

A esse respeito, Lopes e Macedo (2011), ao descreverem algumas características da perspectiva acadêmica de conhecimento, destacam que nessa abordagem, “é defendida a existência de regras e métodos de validação de saberes” ou seja, só é considerado conhecimento, um saber capaz de passar por esses testes de validação no contexto de uma

disciplina acadêmica especializada” (p.71). No entanto, ao se posicionarem de forma contrária a essas questões, as autoras destacam que as políticas de currículo não apresentam um conjunto de soluções inexoráveis, mas leituras produzidas a partir de visões hegemônicas em torno do conhecimento, que não são nem coerentes nem mais avançadas. Aliás, são muitas vezes contraditórias e não são realizáveis.

Na discussão de como as políticas educacionais tem se tornado cada vez mais na direção de ampliar o controle sobre o conhecimento (LOPES; MACEDO, 2011), vale discutir a visão de Ball (2014) de que as políticas tampouco são passíveis de serem “implementadas” por um poder absoluto emanado do Estado ou simplesmente por apresentarem soluções para educação claras e prontas para ser colocadas em prática. Políticas de currículo se constituem a partir de processos muito mais amplos, resultam de processos sociais permeados por relações de poder, disputas por significação e articulações discursivas que envolvem diferentes atores e contextos.

Assim, no percurso investigativo, currículo não será entendido como um conjunto de conteúdos e conhecimentos dissociados da cultura. Será defendido como uma produção discursiva ou cultural sempre precária e provisória. Como bem argumenta Lopes (2012),

Currículo, bem como os demais significantes a ele associados – conteúdos, conhecimento, cultura, avaliação, professor, aluno, dentre muitos outros – são significados de determinada maneira por estarem inseridos em uma formação discursiva decorrente de lutas políticas pela significação. [...] São, portanto, construções discursivas de sujeitos descentrados em sociedades sem fundamentos fixos, soluções negociadas, precárias e provisórias, mesmo quando essa provisoriedade nos parece de tão longa duração que nos iludimos julgando-a eterna. (p.22)

Ao assumir esta perspectiva, me contraponho as abordagens que entendem o currículo como conhecimentos e/ou conteúdos básicos supostos como universais, concepção que possibilita sustentar a prescrição de propostas a serem implementadas pelas escolas, a homogeneização de percursos e de resultados, que centraliza a decisão em órgão do governo. Qualquer defesa de currículo nesta perspectiva privilegia a noção de “currículos oficiais” como um corpo de conhecimentos essenciais, cientificamente organizados e capazes de garantir a melhor educação.

Nesta direção, Lopes e Macedo (2011), discorrerem que a formulação de políticas curriculares se dá através de disputas por significação, envolvendo concepções de conhecimento e de educação. A noção de currículo no registro pós-estrutural está associada, como abordei a pouco, às discussões da linguagem, da desestruturação do signo apontada por

Lacan e da cultura como campo simbólico. Segundo elas, o currículo é uma prática discursiva, uma prática de significação, uma prática permeada por relações de poder que se configura a partir de práticas discursivas e interpretativas em busca de significar a educação.

[...] ele [o currículo] é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isto 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 recia. [...] qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentido. (LOPES; MACEDO, 2011a, p.41-42)

A partir desse entendimento, ou seja, de pensar o currículo como produção discursiva, de disputas pela produção de sentidos, de escolhas e de exclusões, Lopes e Macedo (2011), se posicionam acerca da impossibilidade de definir “o que é currículo”, uma vez que,

não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” [...] se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não, no mesmo horizonte delas” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.19-20).

Com a perspectiva trazida na pesquisa, assumo a impossibilidade de neutralidade na investigação de políticas, uma vez que em todo processo de escrita e análise, as leituras (interpretações) de mundo, próprias a quem escreve e lê, não são contidas ou dispensadas da discussão. Também entendo que as políticas não são inexoráveis, mas contingentes e precárias, pois, para serem instituídas precisam ser lidas (LOPES, 2015), ao mesmo tempo, o que se apresenta como o melhor a ser feito pela educação depende dos jogos de poder/de linguagem disponíveis em cada contexto como interpretações do que é educar. Portanto, uma definição de currículo é sempre parcial, privilegia certos aspectos valorizados no discurso educacional em cada contexto, desprezando outros aspectos, o que torna a pesquisa um modo de questionar visões de currículo, seus limites e problemas.

2.3 Democracia nas políticas de currículo: a pesquisa a partir do ciclo de políticas

Nesta sessão, a partir das formulações de Mouffe (1996), Lopes (2013) e Ball *et al* (1992), busco brevemente apresentar como estou entendendo a relação entre política e democracia, sobretudo no que tange a investigação de políticas educacionais numa abordagem

discursiva. Faço essa discussão porque as políticas de currículo, cada vez mais, são propostas como condição de democratização da educação, da escola e da sociedade.

Ao propor discussões sobre como olhar o político a partir da teoria do discurso, Mendonça (2009) analisa que os estudos que a cientista política belga Chantal Mouffe tem desenvolvido na área de teoria política, abordam uma série de temas contemporâneos e caros à teoria política.

Tendo como vetor de análise a questão do político, tais temas giram em torno da constituição antagônica das identidades, as sempre conturbadas relações entre as diferenças, a relação entre universalismo e particularismo, a questão do sujeito, a sua nova e original revitalização da noção de hegemonia e a centralidade desta categoria no âmbito do político, a discussão acerca da importância dos significantes vazios para a análise política e, mais recentemente, sua original e, principalmente, polêmica teoria do populismo (MENDONÇA, 2009, p. 155).

A partir da observação de um cenário de crise política mundialmente estabelecida na contemporaneidade e da decadência do modelo “racionalista e individualista liberal”, que nega “o caráter inerradicável do poder e do antagonismo” do político (MOUFFE, 2006), Chantal Mouffe (1996) tem se dedicado a problematizar fragilidades no entendimento da política, que podem ocorrer a partir da polarização entre as orientações políticas (direita e esquerda), por exemplo. Chamado atenção para a necessidade de construção de um modelo de democracia (o qual denomina de democracia pluralista) que agregue o máximo possível as diferenças, segundo ela, é impossível haver um modelo de democracia capaz de superar todos os conflitos, pois estes são inerentes às relações humanas e ao tecido social.

Com base nestes pressupostos, os argumentos de Mouffe (1996) sustentam a produção de uma forma de democracia radical que reconheça a legitimidade das diferenças no jogo democrático, de modo que o embate de posições políticas seja visto como ação indispensável para o funcionamento da democracia, possibilitando a convivência pacífica com as diferenças a partir da criação de espaços de dissenso, nos quais os conflitos possam ser confrontados e debatidos, institucionalizando o debate entre demandas antagônicas.

A fronteira onde atuam amigos e inimigos, na visão pluralista de Chantal Mouffe, é encarado como um ponto a ser reconfigurado, uma vez que o inimigo, na visão agonista da cientista, passa ser entendido como um adversário no jogo político. Nesse escopo, Mouffe (1996) argumenta que se aceitarmos o aspecto relacional das identidades frente ao fato de que “a condição de existência de qualquer identidade é a afirmação de uma diferença, determinação de um “outro” que desempenhará o papel de “elemento externo constitutivo”

(p.13), entenderemos como surgem os antagonismos. Ao mesmo tempo, entendemos que com quem lutamos no campo social não pode ser eliminado sob o risco de se destruir a democracia como espaço essencialmente constitutivo do político.

Para formular seus argumentos em defesa de uma democracia radical ou pluralista, Mouffe (1996) sustenta a distinção entre o “político” e “a política”. Segundo ela, “[e]m vez da apregoada “nova ordem mundial” da vitória dos valores universais e da generalização de identidades “pós-convencionais”, assistimos a uma explosão de particularismos e a um crescente desafio ao universalismo ocidental” (p.11). Neste novo cenário, ocorrem conflitos (de ordem étnica, religiosa, nacionalista, de classe, de gênero etc.) julgados pelos democratas ocidentais como pertencerem a eras passadas (MOUFFE,1996), mas duradouros pela ausência da racionalidade, a qual a autora se opõe por considerar que bases racionais não dão conta de explicar tais fenômenos. Segundo ela, o “político” tem dimensões muito mais amplas, “[t]em de ser concebido como uma dimensão inerente a todas as sociedades humanas e que determina a nossa própria condição ontológica” (p.13), ou seja, a forma como a própria sociedade é fundada, no antagonismo constitutivo da vida social.

De acordo com Mouffe (1996), quando aceitarmos o caráter indispensável do político e a “impossibilidade de um mundo sem antagonismo, será possível criar ou manter uma ordem democrática pluralista” (p.15). Os argumentos de Chantal Mouffe, até aqui apresentados, nos possibilitam pensar que no processo de produção da “política”, inclusive as que concernem a educação, pontuo, exige que o inimigo, numa relação antagônica, seja visto como um opositor, não como alguém que precisa ser destruído, mas sim um “adversário cuja existência é legítima e tem que ser preservada. Lutaremos contra as suas ideias, mas não poremos em causa o seu direito de defende-las” (p.15).

Diferentemente da noção de democracia liberal que exige o consenso (ou mantém-se na ilusão de sua existência), a democracia pluralista defendida por Chantal Mouffe nos permite pensar a produção da política a partir da divergência, do dissenso. Pode ser entendida também como espaço institucionalizado do conflito, que se refere ao conjunto dos discursos, que sob permanente influência do “político”, busca regular ou até mesmo mediar, de certa forma, a convivência humana. Segundo Mouffe (1996), um processo democrático saudável exige sobretudo o embate de posições políticas e o conflito de interesses. No entanto, “longe de ser o resultado necessário de uma evolução moral da sociedade, a democracia é algo de incerto e improvável e nunca deve ser tida como garantia” (p.17). Nessa mesma linha, Lopes (2015) entende que a “[p]olítica remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a

produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização” (LOPES, 2015, p.448).

Ao analisar o atual contexto acerca das políticas de currículo para a educação básica no Brasil, Lopes (2013) argumenta que “continuam sendo mascaradas as contingências das políticas pautando a política pela tentativa de reduzir traduções contextuais e, com isso, minimizando as potencialidades democráticas” (p.700). Em suas discussões acerca da democracia nas políticas de currículo, ancorada na perspectiva discursiva de Ernesto Laclau, ela analisa a noção de democracia a partir de suas relações com a representação.

Historicamente, um maior caráter democrático é associado à capacidade de a política representar os interesses de professores e alunos, torná-los participantes da produção de textos políticos. Também é associado à capacidade de a política – nesse caso frequentemente limitada aos textos políticos – **representar as demandas da maioria da população em nome de um dado projeto de sociedade menos excludente**. (LOPES, 2013, p. 702). (Grifo meu).

Dessa maneira, a democracia é interpretada a partir de dois níveis ou garantias: a de o texto político expressar interesses de atores sociais e a de o texto político expressar a busca das condições para a justiça social. Mas, a autora problematiza a concepção de democracia representativa, pondo em suspenso a noção de representação. Entendo da mesma forma que Lopes (2013) que nos contextos de produção de políticas é impossível haver uma representação plena. Se vivemos em tempos de descentramento das identidades, onde não há posições fixas no social (HALL, 1992), como seria possível haver transparência absoluta de sentidos na relação entre representante e representado num contexto de identidades provisórias e contingentes?

Se uma política é considerada democrática apenas quando incorpora de forma plena demandas de determinados contextos – escolas, professores, movimentos sociais –, se os representantes que atuam nas políticas são entendidos como democráticos apenas quando reproduzem nos textos políticos seus discursos produzidos em outros contextos, é porque se define a democracia apenas pela possibilidade de uma representação transparente e plena (LOPES, 2013, p. 705)

Nessa discussão, Lopes (2015) esclarece que “[d]escentrar não é multiplicar os centros de poder e significação, de maneira a estabelecer alternativas ocasionais entre um centro e outro. Também não é manter um centro único, porém provisório no tempo. É conceber que todo centro é instável e fugidio, sujeito à disputa, no tempo e no espaço. (LOPES, 2015, p.447).

Tendo como base as perspectivas pós-estruturais, Lopes (2013) argumenta que a representação é uma ilusão, uma vez que atores sociais, quando atuam por representação, afetam e são afetados por visões particulares, são também sujeitos a mudanças em virtude das relações que estabelecem nos diferentes contextos de atuação. Explica a autora que “representações são modificadas, atores-chave nas instâncias mediadoras são substituídos por outros, para introduzir novos sentidos nas políticas, espaços para ação são abertos ou fechados, fazendo com que a política seja reorientada todo o tempo” (p.704). Nesse entendimento, penso com Lopes (2013) ao pontuar que, “a discussão sobre a democracia nas políticas de currículo parece não poder mais ser vinculada à capacidade de essas mesmas políticas atenderem aos interesses, por exemplo, das classes sociais destituídas de poder econômico” (LOPES, 2003, p. 703).

Desse modo, com base nas teorizações de Ball (2016) e de Lopes e Macedo (2011), que operam com a teoria discursiva de Ernesto Laclau, tenho buscado pensar a política curricular como algo que não possui um centro fundante com início, meio e fim, mas sim como um produto cultural sujeito a influências, interpretações e conflitos em seus diversos contextos de produção. Os textos políticos não representam o que há de melhor na política, tampouco expressam consensos entre os agentes que atuam na sua produção. Toda e qualquer tentativa de produzir sentidos fixos para as políticas curriculares representa, portanto, redução de outras possibilidades democráticas ou não.

A política é da ordem do acontecimento, remete a uma ética que não pode ser definida a priori e de uma vez por todas. Sem definições que nos guiem, sem metas que prescrevem (pré-escrevem, pré-inscrevem) um caminho, só nos cabe o comprometimento e a responsabilidade. Não a responsabilidade da métrica de performances predefinidas por um suposto contexto social consensuado. Mas aquela que se deriva do comprometimento, do ato de responder, da aposta no que se pretende realizar (LOPES, 2015, p.448).

Com base no pós-estruturalismo, Ball, Bowe e Gold (1992) concebem a abordagem do ciclo contínuo de políticas como um referencial metodológico de análise das políticas educacionais a partir de contextos distintos na produção das políticas. Os autores destacam três contextos principais ou os que mais aparecem em muitos estudos (DIAS, 2009; MATHEUS, 2013; SILVA, 2018; THEODORO, 2018; ALMEIDA, 2017; ARAUJO, 2014), sendo eles: o contexto de influência, de produção de texto e o da prática (MAINARDES, 2006). Tais contextos se relacionam e são entendidos como campos de disputas pela significação da educação nos quais atuam diversos grupos de interesse (partidos políticos,

governo, poder legislativo, sindicatos etc.), sob influências de redes locais, globais e transnacionais (BALL, 2014).

Nesta investigação, considero alguns aspectos do contexto de influência e foco centralmente o contexto de produção do texto político, sendo a empiria composta por documentos curriculares assinados pelo MEC, pelo Conselho Nacional de Educação e pelo IFMT. O enfoque investigativo no Contexto da Produção de Texto ocorre em função desta pesquisa buscar, dentre outras coisas, analisar as implicações que segundo Mainardes (2006), decorrem dos acordos e disputas que acontecem pela necessidade de significar educação de qualidade, formação, conhecimento, competência etc.

Nesta abordagem, a política é concebida como texto e como discurso. A noção de política como texto é baseada nas complexas maneiras em que ela é codificada. Representa o resultado de uma multiplicidade de agendas (algumas mais privilegiadas em detrimento de outras) sujeitas a interpretação e reinterpretação, num constante processo de negociação e, portanto, vulnerável a “uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” (MAINARDES, 2006, p. 53). O entendimento da política como discurso, segundo Ball (1993), considera as disputas por poder e pelo controle sobre outros discursos ou sobre as possíveis interpretações da política. Nesta perspectiva, o discurso tenciona controlar as “vozes” de quem pode falar, num processo de qualificação sobre quais são legítimas (e podem ser incluídas na política) e quais serão restringidas (desprezadas). Assim,

Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (Ball, 1993a). (MAINARDES, 2006, p. 54).

A partir destas noções, Ball e colaboradores (1992) entendem que no contexto de influência os discursos políticos servem de base para a produção da política ou que o pensamento sobre a política é formado (MAINARDES 2006). Lopes (2011), diz que no contexto de influência “acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e o que significa ser educado” (p. 22). Assim, são apresentadas ideias por diferentes grupos na busca de apoio para seus projetos, conceitos e soluções para os problemas sociais. Influências globais, através da circulação internacional de ideias permitem o “empréstimo” de políticas e a venda de pacotes de soluções para os mercados políticos e acadêmicos.

O contexto da produção de texto, como o próprio nome antecipa, é o contexto no qual os textos políticos são produzidos. Trata-se de um contexto articulado com o discurso do interesse público, como o dos textos de legislação (normas, diretrizes, regulamentos etc.), resultantes de disputas e acordos. Assim, os textos políticos não são coerentes e objetivos, comportam antagonismos e contradições desde o momento de sua produção.

Mainardes (2006) explica também que o contexto da prática é aquele em que os atores que atuam na escola enfrentam os textos políticos a partir de suas vivências, formação, histórias, ou seja, não se colocando como leitores ou intérpretes ingênuos dos textos políticos ou mero executores. A interpretação resulta de disputas, de contestações de visões em que há predomínio de alguns aspectos e até negligência parcial ou total de questões tratadas como centrais para os elaboradores dos textos. Nessa direção, Bowe et al. (1992 *Apud* Mainardes, 2006) afirmam que a política

[...] não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. (p.52).

Ao considerar a política ao mesmo tempo como texto e discurso, considero, como Macedo (2008), o poder e ação dos sujeitos curriculares como formuladores de políticas, ou seja, todos os sujeitos que atuam na formulação de políticas se relacionam nos mais diversos contextos sociais de sua produção. “Um processo que envolve articulações anteriores à escrita do próprio texto e que se segue a ele nas mais múltiplas leituras que podem ser feitas.” (MACEDO 2008, p. 95). Como bem argumenta Lopes (2016),

As noções de política como discurso e política como texto também se mostraram muito produtivas para a investigação dos processos de regulação que operam no sentido de orientar as leituras dos textos políticos em certa direção, sem desconsiderar a possibilidade de escape que a textualidade nos facultava. (LOPES, 2016, p. 3).

Este posicionamento é importante, na medida em que discuto, em consonância com o que defendem Lopes e Macedo (2011), que o currículo não se limita a um documento ou a uma proposta curricular apresentada pelo poder público. Da mesma forma, as políticas de currículo não apresentam um conjunto de soluções inexoráveis e tampouco “implementadas” por um poder absoluto emanado do Estado. Pensar desta forma seria simplificar a política, pois, “[...] [n]um nível mais imediato, poderíamos perguntar se essa centralidade faz sentido

num momento em que, claramente, o impacto dos estados nacionais vem diminuindo”. (MACEDO, 2008 p.94). Segundo as autoras, políticas de currículo se constituem a partir de envolvimento muito mais amplos, resultam de processos sociais permeados por relações de poder, disputas por significação e articulações discursivas.

Dessa forma, com base nos estudos pós-estruturais e nas formulações de Lopes (2003), acerca das relações entre representação, democracia e políticas de currículo, busco neste trabalho, pensar a política curricular para o IFMT numa perspectiva de busca por formar identidades definidas como necessárias em meio a discursos que analiso como contingentes. Sendo assim, é necessário, entretanto, que seja levado em conta a indissociabilidade entre proposta (contexto onde os textos políticos são produzidos) e prática onde professores, alunos, comunidade escolar etc. inserem seus interesses e atuam na produção da política curricular.

2.4 Estratégias de análise da empiria

Considerando os objetivos da pesquisa, o material empírico analisado (documentos oficiais do MEC e documentos institucionais do IFMT) foi classificado conforme a origem e, em seguida, disposto nos quadros 01 e 02 (abaixo). Os documentos apresentados no quadro 01 foram analisados a fim de compreender o cenário da pesquisa e problematizar alguns aspectos do contexto de influência da criação dos Institutos Federais bem como as disputas que ocorrem nos contextos de produção da sua política curricular. Os documentos do quadro 02 foram analisados a fim problematizar como **“educação e qualidade”** estão sendo significados nos documentos curriculares do IFMT, explicitando as disputas de sentidos e os sentidos privilegiados neste contexto, com discussões acerca das implicações deste processo de significação da (boa) qualidade da educação localmente.

Também compõem o conjunto empírico desta pesquisa algumas observações de práticas (administrativas e pedagógicas) institucionalizadas e instituídas no âmbito do IFMT Rondonópolis, que perfazem políticas de ingresso, políticas de bolsas e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essas atividades institucionalizadas possuem registros próprios nos Departamentos, são aprovadas por eles e desenvolvidas pelos servidores, com apresentação de relatório final. Tais relatórios nos possibilitaram descrevê-las, analisá-las, problematizando sentidos de educação e de qualidade para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio no *Campus* Rondonópolis. Algumas dessas práticas (especificamente as de pesquisa e extensão)

estão descritas no boletim⁷ de serviços da da edição orçamentária de 2018 e analisadas em sessão específica no capítulo quatro.

Devo destacar que, em virtude da minha vinculação ao IFMT Rondonópolis, tive e tenho acesso facilitado a essas práticas, sejam elas institucionalizadas por documentos a partir de políticas mais amplas ou instituídas por acordos entre docentes e servidores técnicos, por planejamentos de atividades interdisciplinares, que, independentemente de ter ou não algum registro formal, acontecem com certa frequência e compõem singularmente este IF. Desse modo, a minha convivência com essas atividades, de certo modo, me constitui como observador participante desses acontecimentos.

A luz do referencial teórico assumido nesta pesquisa, concebo política como uma formação discursiva, constituída pelos textos ditos oficiais e por mais um amplo conjunto de práticas. Dito de outro modo, embora os textos das políticas sejam escritos e assinados com o objetivo de serem implementados, um texto escrito não é a totalidade da política. Entendo que tudo o que acontece no IFMT, isto é, a instituição do social, não para com a assinatura do texto que representa a política, ou seja, a política não se limita ao texto escrito. Nesse entendimento, o meu movimento de análise considera também as práticas institucionalizadas e/ou instituídas como textos que produzem sentidos de educação no IFMT.

Quadro 1 - Documentos analisados produzidos pelo MEC

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
CONCEPÇÕES E DIRETRIZES DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. MEC/SETEC 2010	Documento produzido pelo MEC/SETEC que apresenta os aspectos conceituais dos Institutos Federais e os princípios norteadores para subsidiar sua implantação por todo o país.
DECRETO 6.095 DE 24 DE ABRIL DE 2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
LEI 11.892 DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008	Institui a Rede Federal e cria os IF.
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 5 DE DEZEMBRO DE 2014	Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
SETEC/MEC: BASES PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EPT	Apresenta os eixos norteadores do trabalho da SETEC/MEC. É um documento escrito pelo secretário da SETEC, publicado em 2008.

⁷ O Boletim de Serviço do IFMT *Campus* Rondonópolis, previsto na Lei nº 4.965, de 05/05/1966, é instrumento utilizado para dar ao público conhecimento dos atos editados no âmbito do Campus atendendo ao princípio da publicidade (art. 37 da Constituição Federal), ao art. 6º da Lei 5992/2006 e à Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011). Nesse documento são apresentados os resumos de algumas práticas institucionalizadas no Campus, como exemplo as atividades de pesquisa e extensão.

RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. MEC/SETEC/2004	Concepções e princípios gerais que deverão nortear a educação profissional e tecnológica

Quadro 2 - Documentos analisados produzidos pelo IFMT

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - RESOLUÇÃO Nº 027, DE 30 DE JUNHO DE 2014	Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – PDI/IFMT – 2014/2018.
RESOLUÇÃO Nº 104, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2014	Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.
RESOLUÇÃO Nº 115, DE 13 DE SETEMBRO DE 2016	Regimento Disciplinar Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.
RESOLUÇÃO Nº 023, DE 06 DE JULHO DE 2011	Normativa para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio, oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso.
RESOLUÇÃO Nº 161 DE 15 DE DEZEMBRO DE 2016	Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio.
RESOLUÇÃO Nº 027 DE 03 DE MARÇO DE 2016	Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio.
RESOLUÇÃO Nº 19 DE 13 DE JUNHO DE 2016	Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio.
RESOLUÇÃO DO CONSUP Nº 118 DE 22 DE NOVEMBRO DE 2017	Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Nível Médio.
BOLETIM DE SERVIÇOS Nº 09 DE SETEMBRO DE 2018	Boletim de serviços da edição orçamentária de 2018.
PLANO INSTITUCIONAL DE AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO IFMT – PEIAPEE/IFMT/2017	Plano geral de levantamento de dados, estratégias e ações de permanência e êxito dos estudantes do IFMT.
RELATÓRIO FINAL DO PROJETO “AS VÁRIAS FACES DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR: UM OLHAR PARA O PANTANAL E SUA DIVERSIDADE NATURAL E CULTURAL” IFMT CAMPUS RONDONÓPOLIS, 2015.	Relatório final apresentado ao Departamento de Ensino do Campus Rondonópolis que apresenta os resultados do projeto.

Como mencionado anteriormente, o enfoque investigativo no Contexto da Produção de Texto se dá em função da necessidade de analisar as implicações que decorrem dos processos de articulação e disputas para significar educação nas políticas curriculares para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT de Rondonópolis (MT). Neste sentido,

com base nos referenciais teóricos assumidos nesta pesquisa, os documentos oficiais do MEC e do IFMT estão sendo entendidos “como arena de produção da política onde sujeitos disputam por legitimar visões particulares de currículo” (MATHEUS, 2009, p.13).

A partir desse entendimento, procurei analisar as disputas de sentidos de educação que se processam nos textos políticos, buscando problematizar a lógica desta política e suas implicações para o currículo localmente.

A princípio, busquei identificar por meio do recurso de busca de palavras do Adobe Acrobat Reader (software para visualizar, imprimir e comentar documentos em arquivo PDF), a regularidade em que os significantes “educação e qualidade” aparecem no texto do PDI, para então buscar analisar como esses mesmos significantes estão sendo tratados nos textos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do *Campus Rondonópolis*. O privilégio está sendo entendido nesta pesquisa como a repetição ou a regularidade de alguns significantes nos textos políticos do IFMT. Nesse entendimento, Cunha (2015) destaca que, sobretudo nas políticas de currículo, essa repetição de significantes, mesmo que de forma parcial e precária, estrutura a leitura dos atores sociais acerca da interpretação do que significa educar.

A escolha do PDI como ponto de partida justifica-se por este texto político, no âmbito do IFMT, ser interpretado como “um documento em que se definem a missão, a visão e os valores da instituição, bem como as principais políticas, metas e ações do IFMT, devendo nortear a forma como as muitas áreas de abrangência do Instituto serão conduzidas pelos próximos cinco anos” (MATO GROSSO, 2014, p.9).

3 ASPECTOS DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Neste capítulo, apresento alguns aspectos do contexto de influência da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Com base nos estudos de Lopes, autora que se dedica há anos às discussões sobre o ensino médio, argumento que as políticas para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio praticada pelos (IF), mesmo sob forte influência do neoliberalismo, não se resumem a seus interesses ou a uma submissão absoluta aos ditames internacionais. São portanto, de forma geral, efeitos “de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos” (LOPES, 2015, p.449).

3.1 Cenários da pesquisa: das reformas da educação profissional à criação dos Institutos Federais

Historicamente, a educação profissional tem enfrentado inúmeras transformações. Na década de 90, por exemplo, a mudança de paradigmas no mundo produtivo e a fragilização do capital afetaram demasiadamente a organização social. Neste contexto, a educação profissional é entendida como possibilidade de formação de mão de obra para atender o mercado, com fortes influências das políticas neoliberais e demandas de formação de mão de obra, pautadas no individualismo, no conservadorismo e na competitividade.

Nas décadas de 30 e 40, no mundo todo foram observados fortes movimentos de industrialização, cujos reflexos também se deram no Brasil. Assim, o país aponta para projetos produtivos e políticas que visaram o fortalecimento industrial, levando a que, em 1950, com o Plano de metas do Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 a 1960), o setor industrial recebesse atenção especial em termos de uma educação mais diretamente a ele destinada.

No período de 1964 a 1974 (Ditadura Militar), nos termos da Lei n. 5.692/71, determinou-se a compulsoriedade da formação técnica em nível de 2º grau, o que, segundo Luiz Cunha (2014),

[...] por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos,

como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino (CUNHA, L., 2014, p 915).

O autor acima citado analisa que a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau talvez tenha sido o maior fracasso da ditadura militar no campo educacional brasileiro. Pela análise que fez do contexto da produção da Lei N. 5.692/71, a profissionalização não foi uma necessidade do sistema produtivo nem correspondeu à lógica interna do sistema educacional, tampouco reflexo da recomendação de organismos internacionais, mas dentre outras finalidades, a educação era interpretada como instrumento de regeneração moral do indivíduo e da sociedade. Embora timidamente, em virtude da repressão, estudantes, administradores educacionais e empresários do ensino resistiram a essa política. Ainda que na década de 80 não tenha ocorrido transformações significativas nas políticas para educação profissional no Brasil, na de 90 o governo de FHC configurou a retomada de interesses e influências neoliberais sobre a educação profissional, marcando também o anacronismo da educação profissional.

O Decreto N. 2.208/97, por exemplo, proibiu a existência do ensino médio integrado e promoveu a separação obrigatória entre os cursos de ensino médio de caráter geral e os cursos profissionais, cujos reflexos observados foram, sobretudo, a instrumentalização da educação profissional para atender os interesses de grupos econômicos e a indústria. Desse modo, a antiga dualidade do ensino foi reafirmada neste processo, para a qual um determinado projeto de educação era destinado àqueles que iriam dirigir a sociedade, ou seja, filhos de pessoas com alto poder econômico, e outro projeto para aqueles que, obrigatoriamente, estariam destinados a atender a urgente demanda de trabalho industrial.

No primeiro mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), a combinação de políticas sociais e políticas econômicas, com a defesa da construção de um país menos desigual regionalmente, marca o início das discussões de reconfiguração das políticas para EPT. Em texto intitulado “A gênese do Decreto N. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita”, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) analisam o processo contraditório de revogação do Decreto N. 2.208/97, instituído no governo FHC, bem como a construção do Decreto N. 5.154/2004 no governo Lula. Como participantes desse processo, estes autores relatam as disputas políticas geradas em torno dos primeiros movimentos do governo Lula para reconfigurar a educação profissional. Acerca do Decreto N. 2208/97, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), destacam que

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3)

Os autores apontam que a possibilidade de revogação do Decreto 2208/97 instaurou um processo polêmico da reestruturação da educação profissional, objeto de compromisso de campanha à época firmado pelo ex-presidente Lula, a fim de corrigir distorções decorrentes de medidas adotadas pelo governo de FHC. Com uma agenda política e econômica que incluía setores produtivos diretamente na discussão da agenda educacional, o governo FHC aprovou medidas que reiteraram a dualidade da educação, dissociando a educação profissional da educação básica. Entretanto, embora tenha havido discussões durante todo o ano de 2003 envolvendo educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ONGs e de instituições empresariais, não houve acordo acerca de mudanças estruturais para a educação profissional.

Para compreendermos melhor as contradições e efeitos dos Decretos N. 5154/04 e N. 2.208/97 é necessário analisarmos os projetos de educação e formação que são defendidos em cada momento histórico.

O Decreto N. 2208/97, assinado por FHC, retomou a histórica dualidade educativa na educação em nível médio, ao promover um modelo de educação para dirigentes e outro para dirigidos e, ainda, a dicotomização entre formação propedêutica e profissionalizante.

Em seu artigo 4º, o Decreto N. 2208/97 determinava que:

Art 4 º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular (BRASIL, 1997).

A partir da instituição desse ato normativo, as instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo poder público, que ministravam a educação profissional deverão, passaram obrigatoriamente a oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, com atendimento a estudantes e

trabalhadores independente do nível de escolaridade. Ao se referir ao Decreto N. 2208/97, Frigotto *et al* (2005) argumenta que

Trata-se de u/m Decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 21)

Desse modo, conforme determinava o Art 5º do referido Decreto, a educação profissional de nível técnico passou a ter organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial, ou seja, totalmente desvinculada do ensino médio.

Com o Decreto N. 2208/97, o ensino técnico é colocado a serviço dos interesses do mercado, determinando, inclusive, que para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico deveriam “ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores (BRASIL, 1997, Art 7º).

Em síntese, o Decreto N. 2208/97 apontava para a definição de diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, cujo modelo de educação fosse baseado em competências e habilidade adequadas ao mercado de trabalho, como expresso no Art 1º, dentre outros objetivos, a educação profissional é defendida como sendo capaz de “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas” (BRASIL, 1997).

Cabe destacar, aqui, que tais noções acerca da educação profissional se contrapõem ao anteriormente defendido pela LDB (Lei N.º 9.394/96, Cap. III, Art. 39), que, ao tratar da educação profissional a coloca como parte “ integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Em 2004, já na gestão do ex-Presidente Lula, o MEC, por meio da SETEC, produziu um documento intitulado “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. Ao mencionar as reformas da educação profissional institucionalizadas, tal documento argumenta que o governo de FHC

[...] apresentou, inicialmente, a educação profissional como um remédio para os males do desemprego, do subemprego, da precarização do trabalho. Enfatizou-se a formação dos trabalhadores no contexto das transformações produtivas, da nova organização do trabalho e da introdução das novas tecnologias. Transferiu-se para o

indivíduo a responsabilidade daquilo que é criação social, a geração das formas de sobrevivência humana. Substituíram-se as políticas de desenvolvimento econômico e social pelas políticas compensatórias ao abandono social a que a população pobre tem sido secularmente relegada no nosso país (BRASIL, 2004, p.6)

Se o governo de FHC foi marcado pela ascensão de discursos neoliberais no campo educacional, o governo Lula, por sua vez, não conduziu as discussões pela via da LDB/96. Com a manutenção de alianças conservadoras, a saída encontrada foi a revogação de um decreto por via de outro, que é o caso do Decreto N. 5154 de julho de 2004. Se por um lado o Decreto 2208/97 proibia cursos técnicos integrados ao nível médio, o Decreto N. 5154/2004, além de revogar o anterior, visava justamente o contrário, pois tinha como finalidade principal a instituição de cursos técnicos integrados ao nível médio.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2004).

As discussões anteriores ao Decreto N. 5154/2004, promovidas pela SETEC, que resultaram no documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, já mencionado nesse texto, já apresentava, a época, argumentos de que a educação profissional no Governo Lula teria por objetivo

a redução das desigualdades sociais, o respeito e o fortalecimento da cidadania, reconhecendo em todos os momentos que à educação profissional e tecnológica cabe uma posição estratégica importante como elemento criativo de alavancagem, junto com outras políticas e ações públicas, para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil. (BRASIL, 2004b, p. 1)

O referido documento, dentre outras questões, apresenta argumentos em torno de “novos” sentidos para a educação profissional integrada ao nível médio, baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade.

Portanto, disputas foram travadas entre grupos políticos antagônicos no interior do debate educacional, sinalizando não somente para as divergências desses projetos, mas também para convergências e articulações na reconfiguração da rede de educação profissional. Segundo Frigotto *et al.* (2005), “o percurso tomado por essa política no governo Lula

representa, na verdade, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo” (p.1089).

Os autores destacam que a opção por instituir um Decreto (Decreto N. 5.154/2004) para revogar outro (o Decreto N. 2.208/97), em detrimento da opção pela regulamentação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, seja pela via do pelo Conselho Nacional de Educação ou através de uma lei específica para a educação profissional, indicou a abertura do governo para que forças conservadoras ocupassem o governo a fim de possibilitar a manutenção das suas demandas.

Apesar das diferenças e algumas contradições entre demandas para educação profissional apresentadas entre os decretos, algumas questões não se dissociaram e foram mantidas como intencionalidades no Governo Lula. Isso nos permite dizer, portanto, que o Decreto N. 5.154/04 não revoga efetivamente o Decreto N. 2.208/97, uma vez que vários dispositivos do primeiro foram mantidos. Podemos citar, por exemplo, a manutenção da oferta de cursos modulados, aligeirados, cujo objetivo era assegurar a abertura de mercado para instituições públicas e privadas especializadas nesses tipos de curso. Vejamos o que diz o parágrafo 1º do Art. 4º do Decreto N.5154/2004:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Com o novo dispositivo legal, nota-se também, a manutenção da dualidade do ensino, ou seja, a garantia da oferta de cursos concomitantes e subsequentes que, em tese, privilegia a formação aligeirada e a fragmentação dos cursos técnicos de nível médio, colocando em xeque as críticas que sustentaram a “revogação” do Decreto N. 2.208/97.

Com a oferta dos cursos subsequentes, o estudante precisa concluir o ensino médio para somente depois poder cursar o profissionalizante. Já nos cursos concomitantes, o

estudante necessita cursar o ensino médio paralelamente ao curso profissionalizante e, para isso, precisa dedicar em média dois turnos diários para poder concluir ambos os cursos. Essa longa jornada, em tese, é inviável ao jovem estudante que necessita trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Embora seja possível afirmar que as proposições do novo decreto criaram novas possibilidades formativas e de profissionalização para os estudantes, há também a conservação de políticas voltadas para o atendimento imediato das demandas de formação de mão de obra para o mercado.

Dito de outro modo, o Decreto N. 5154/04, é criado em torno de princípios da educação tecnológica e politécnica, porém não apresenta crítica à expansão mercadológica da educação, haja visto que, no Governo Lula, também foram observadas articulações entre demandas progressistas de educação e demandas liberais e demandas conservadoras, reforçando o compromisso com projetos desenvolvimentistas.

Com essa estratégia de revogação do Decreto N. 2208/1997, esperava-se ser possível mobilizar instituições de ensino e a sociedade civil para a discussão da reconstrução de princípios e fundamentos do ensino médio unitário e politécnico, sobretudo o fortalecimento das forças progressistas para uma transformação estrutural da educação brasileira que, historicamente, estruturalmente, mantinha o dualismo (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005). Entretanto, as discussões persistiram por mais de um ano e, embora o Decreto N. 5.154/2004 tenha sido aprovado, por si só ele não foi capaz de reconfigurar a educação profissional, tampouco erradicar com a dualidade, com a instrumentalização e com o desmonte produzido na década de 1990.

Este cenário de tensões entre distintos projetos de educação ficou mais explicitado durante o governo Lula e persiste até os dias atuais, sendo possível dizer que, especialmente nos últimos anos, o neoliberalismo se entranhou mais significativamente no debate educacional, assim como é possível dizer que o conservadorismo tem se mostrado de modo mais invasivo em termos de disputas pela agenda educacional. Estudiosos das políticas educacionais, como Stephen Ball, têm evidenciado a existência de interconexões globais que impactam a educação e sobre como os estados nação vêm sendo pressionados por uma agenda político-econômica transnacional cada vez mais voraz, que se instala no campo através das práticas de consumo, via interesses diversos e das mais diversas organizações. Nesse jogo de interesses, as políticas educacionais apresentam-se como uma oportunidade de lucro para o “*edu-business*” global.

Os consultores e as empresas educacionais que participam estão entregando “desenvolvimento” e política de ajuda (por um lucro potencial), desenvolvendo infraestruturas políticas locais e incorporando discursos de políticas ocidentais predominantes. (BALL, 2014 p. 38).

As políticas educacionais tornam-se mercadorias, negócio, comércio, podendo ser compradas, consumidas como políticas de educação. Esta lógica política não apareceu agora e não acontece do mesmo modo ou com a mesma intensidade em diferentes países. Essas características têm demarcado políticas educacionais, sobretudo na Inglaterra e nos Estados Unidos da América do Norte, desde os anos de 1980 com a emergência do neoliberalismo. A esse respeito, Cunha (2015) pontua que

Desde o fim dos anos de 1970, em diferentes momentos e lugares, intensifica-se a produção de documentos e a elaboração de mecanismos institucionais de controle do financiamento da educação, de sua agenda política e de seus resultados, como na Reforma Inglesa desencadeada pelo Partido Conservador (anos de 1979-1990), na condução da agenda política republicana no governo de Ronald Reagan nos Estados Unidos a partir dos anos de 1980 e nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) no Brasil (CUNHA, E., 2015, p.58).

Neste sentido, demandas de grupos privados ligadas ao grande capital, são articuladas na luta por significar a educação, constituindo como campo de disputas a definição dos textos das políticas públicas educacionais, que se apropriam da retórica da “falta de (boa) qualidade” para justificar sua aproximação e seu interesse pela educação. No Brasil, esta lógica política, que também ampara a atuação de entidades sem fins lucrativos, representações ligadas a famílias que controlam parte expressiva das riquezas do país, vem se desenhando mais recentemente, sendo caracterizada pela produção de uma rede envolvendo diferentes atores sociais, agentes públicos e privados, como bem mencionado por Macedo (2014) amparada por Ball (2014), sendo alguns deles:

(...) agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas — Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola. (MACEDO, 2014, p. 1540). (Grifos da autora).

Ball (2014) alerta que essas redes de políticas e os atores privados não apenas estão participando do debate das reformas educacionais. Eles também estão proporcionando novas formas de gerir, articular e participar da gestão governamental. É desta forma, que é possível compreender a produção de um contexto de influências para as políticas educacionais mais

recentes, que enfatizam os discursos sobre a qualidade da educação baseada no controle curricular, na centralização curricular para a Educação Básica.

Agentes internacionais, há décadas têm participado da política educacional, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). No entanto, o interesse dessas agências não é unilateral. Mediante a manifestação de interesses econômicos e financiamentos, os países interessados em reorientar os diversos setores de sua economia para maior competitividade se submetem às recomendações destas organizações. Estudos e análises macroeconômicas financiados pelas agências internacionais sugerem uma série de reformas e mudanças na política relacionadas aos diversos setores da economia (agricultura, saúde, educação, política etc.), no sentido de alinhar tendências da economia mundial.

Nesta direção, Júnior e Maués (2014), ao analisarem os interesses do Banco Mundial sobre as políticas educacionais brasileiras, argumentam que ele, ao agir em nome das desigualdades sociais e de renda, como também de acesso à educação, atua em nome da inclusão, mas também da coesão social, visando impedir protestos ou a insatisfação da população. Para os autores,

o Banco Mundial reconhece a importância das reformas educacionais para consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade política. [...] assim, a reforma educacional contribuiria para a estabilidade política, na medida em que garantiria oportunidades iguais a todos os cidadãos. [...] Em linhas gerais, investindo e melhorando a qualidade da educação e de outros serviços sociais tornar-se-ia possível manter o apoio dos eleitores às reformas econômicas como a privatização e a liberalização comercial, o que asseguraria a estabilidade política e econômica (BURKI; EDWARDS, 1996, p. 20 *Apud* JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

Assim, na perspectiva de algumas organizações nacionais e internacionais, o sistema educacional é apresentado como a porta de entrada para consolidação do crescimento econômico. Tais organizações e agências vislumbram, a partir da educação formal praticada nas instituições de ensino, a possibilidade de consolidarem suas demandas.

Com base nos estudos de Stephen Ball, é possível evidenciar a ocorrência de novas formas de articulação política que têm resignificado as políticas educacionais dos estados nação, sobretudo no Brasil, onde agentes públicos e privados têm disputado espaço e influência, conjecturado a educação como um terreno de grandes oportunidades comerciais.

Segundo Lima Filho (2005), a denominada reforma da educação profissional proposta pelo governo FHC resultou no conjunto de medidas legais e programas direcionados aos

sistemas e instituições públicas e privadas, expressando a articulação de múltiplos interesses. Dentre eles, destaca sobretudo, os interesses do governo na racionalização financeira e privatização, os interesses empresariais que influenciaram o direcionamento e o controle do uso de fundos públicos para o custeio de uma educação/formação profissional alinhadas as suas imediatas necessidades e também aos interesses dos organismos internacionais. Mediante um processo de adesão negociada, tais organismos condicionam a liberação de financiamentos com a adoção de reformas, para atender determinadas orientações de determinados organismos internacionais de avaliação.

Essa “nova” institucionalidade, iniciada no Brasil em 1995 no governo FHC, também é observada no governo Lula, que, embora tenha favorecido uma série de contestações acerca do alinhamento da educação profissional a serviço dos interesses de mercado, também manteve as condições para sua instauração. Assim, ainda que diante de um contexto de atenção a uma série de reivindicações históricas na educação, “[a]spectos importantes da agenda política brasileira da década de 1990 são mantidos nos governos subsequentes de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) (LOPES, 2004). Em relação dos estudos desenvolvidos no período, a investigação das políticas educacionais, com ênfase no currículo, segue predominantemente orientada pela leitura estadocêntrica (CUNHA, E., 2015, p.58). Nesse mesmo entendimento, Araujo (2013), destaca que:

Com a mudança de governo a partir de 2003 houve avanços na área social, tais como a redução do desemprego, o aumento real do salário mínimo, a criação de programas de assistência à grande massa da população que não tinha as mínimas condições de subsistência. Entretanto, [...] a continuidade da política macroeconômica da década de 1990, aponta na direção de que o Estado continua sendo gerenciado com base no modelo neoliberal. (p. 100)

Ao analisar esse contexto e suas influências sobre as políticas para Educação profissional, Lima Filho (2005) argumenta que

É nesse quadro de referências mais gerais que localizamos as políticas de caráter neoliberal que passaram a nortear as ações do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990. No bojo dessas ações estão as políticas para a educação profissional, que acabaram por produzir uma nova institucionalidade mediante a implementação de um amplo e diversificado conjunto de leis, Decretos, instrumentos normativos complementares e programas governamentais. (LIMA FILHO, 2005, p. 352)

Esse cenário marcou fortemente a produção de políticas para a educação profissional técnica de nível médio, e a partir desse ideário crescente, da normatização dos organismos internacionais para o campo e dos interesses do capital estrangeiro, a educação profissional no

Brasil enfrenta um grave processo de sucateamento das universidades públicas e instituições federais de educação profissional e tecnológica, que desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado (Pacheco, 2011).

Embora tenha sido considerada como possibilidade de formação de técnicos para atender a urgente demanda empresarial e com o mercado aquecido com recursos oriundos de empréstimos que o governo FHC fez de instituições financeiras internacionais, a educação profissional e tecnológica sofreu de abandono no Governo de FHC, atravessando uma de suas piores crises. Não houve investimentos em relação ao quadro de profissionais, materiais e equipamentos tampouco expansão da oferta. Ao contrário, os investimentos majoritariamente foram destinados para o Ensino Fundamental, em virtude do compromisso de universalização da educação, das políticas de acesso e permanência no Ensino Fundamental etc., firmado com organismos internacionais para obter empréstimos.

Por outro lado, vale ressaltar que no Governo Lula há o crescimento expressivo deste nível de educação. Em 2004, uma das primeiras medidas foi proporcionar autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. Mesmo não rompendo radicalmente com demandas mercadológicas, assume-se um novo compromisso, pois, “se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a qualidade social” (BRASIL, 2008, p.16). Com isso, a rede federal de educação profissional é fortalecida, e além dos compromissos voltados para o desenvolvimento local e regional, vislumbra-se, como perspectiva de formação das pessoas, a melhoria do padrão de vida da população, reconhecendo a potencialidade estratégica das instituições de ensino técnico e tecnológico federais e sua capacidade e qualidade de trabalho.

Esses novos compromissos são reafirmados com a publicação do documento “Concepção e Diretrizes” elaborado pela SETEC/MEC em 2008, propondo um novo modelo de instituição para a educação profissional e tecnológica, que dentre outras coisas, ressalta:

Cumprir destacar que, a partir do ano 2003, a política do governo federal já apontava em outra direção. Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. Adimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a qualidade social. (BRASIL, 2008b)

Nesse contexto, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é criada em 2008, como parte de um processo de reconfiguração de políticas sociais do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), serviu de contexto também para perspectivas contrárias a submissão da educação profissional às lógicas neoliberais e dos organismos financeiros internacionais. Como defendido por Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010),

A ideia da criação dessas novas instituições surgiu no bojo do segundo mandato do presidente Lula, o qual, dentre outros aspectos, será marcado pela determinação do presidente em assegurar à educação e, particularmente, à educação tecnológica um lugar privilegiado nas políticas do seu governo (PACHECO; PEREIRA e SOBRINHO, 2010, p. 72).

Há um conjunto de trabalhos, como os de Pacheco (2011), Caires e Oliveira (2016), Kunze (2006), Benevides e Santos (2013) e Lima Filho (2005), que, dentre outras coisas, se dedicaram a explicitar os aspectos históricos da educação profissional no Brasil e em Mato Grosso com ênfase em diferentes questões. Texto como o de Pacheco, embora publicado em forma de livro em 2011, foi escrito em 2007 e apresentou elementos julgados à época, como balizadores para a criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

O processo de criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pelas unidades do Colégio Pedro II, como apresentei antes, teve início enquanto projeto no ano de 2007, quando Fernando Haddad (PT), ministro da Educação na época, por meio da minuta do Decreto N. 6095 de 24 de julho de 2007 e da Chamada Pública N. 02 de dezembro de 2007, convocou as Escolas Agrotécnicas, CEFETs, Escolas Técnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais a enviarem suas propostas de transformação em Institutos Federais. Pelo fato de a proposta ter sido apresentada sem uma ampla discussão com as instituições que seriam transformadas, antes da edição do Decreto de criação, houve debates bastante acalorados, uma vez que a criação dessas novas entidades trariam implicações sociais, culturais, políticas e pedagógicas aos envolvidos. Segundo Sobrinho (2007),

[...] esse fato suscitou, como seria de esperar, uma Babel de reações semânticas, ideológicas, políticas e outras, típica dos processos de construção psicossocial, quando uma novidade se insere em determinado universo simbólico. Ora, antes do Decreto, a discussão que vinha se desenrolando, em alguns espaços da rede, dizia respeito à transformação de alguns Cefets em Universidade Tecnológica. Por essa

razão, a figura do Instituto passou a se constituir, do ponto de vista representacional, numa estranha novidade. (SOBRINHO 2007, p. 1)

As proposições do MEC contidas no Decreto N. 6095/2007 provocaram reações adversas, provocando discussões entre as instituições afetadas acerca das intencionalidades do Governo Federal ao propor a criação da Rede. A minuta do Decreto propunha inúmeras mudanças que, dentre outras coisas, modificaria a estrutura administrativa de algumas instituições. Havia, ainda, a preocupação com o fato de que a equiparação dos IF com instituições de nível superior poderia trazer algum prejuízo à oferta de cursos técnicos de nível médio, uma vez que este fato já havia sido observado em outro processo, como, exemplo, quando da transformação do CEFET - PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Vários cursos técnicos de nível médio foram extintos para dar lugar a cursos superiores na área de tecnologias.

Por mais que a adesão ao projeto de transformação fosse opcional e efetivar-se-ia somente após uma série de audiências públicas, havia uma pressão por parte da SETEC sob a alegação de que, uma vez criados, os IF teriam, a partir da equiparação com as universidades, mais possibilidades de financiamento e recursos para expansão.

Assim, criou-se a expectativa de que os IF teriam o *status* de universidade. Vale destacar que antes mesmo do surgimento da proposta de criação dos IF, alguns CEFET (Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia) já haviam apresentado ao MEC projetos para que fossem transformados em Universidade Tecnológica. Portanto, apenas o antigo CEFET do Paraná, por meio da Lei nº 11.184 de 7 de outubro de 2005 recebeu essa autorização, causando, de certo modo, insatisfação aos demais. Essas instituições, durante o processo de transformação proposto pelo MEC, se posicionaram contrárias a transformação em IF sob alegação de que a transformação significaria um retrocesso acadêmico. Elas já contavam com cursos de graduação e pós-graduação consolidados e, por essa razão, não poderiam atender aos percentuais de cursos de nível médio estabelecidos pelo Decreto N. 6095/2007.

Ao fazer alusão a abrangência nacional dos IF, o MEC enfatiza que, “Cobrando todo o território nacional, a Rede Federal presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor

produtivo”⁸. No entanto, as diretrizes divulgadas pela SETEC/MEC em 2008, apresentam uma ampliação do sentido de qualificação de profissionais para o trabalho, incluindo novos princípios e valores.

Na proposta dos Institutos Federais, 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 luz a 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. 26)

Apesar destas indicações, atrelada à ideia de qualificar profissionais para os setores da economia no país, nos documentos oficiais do IFMT, vem sendo esteada a popularização da ideia de que as ações pedagógicas devem se orientar para a formação de competências como modo de enfrentar as demandas do mundo contemporâneo.

O IFMT desenvolve função estratégica no processo de desenvolvimento socioeconômico do Estado, na medida em que a qualificação profissional, o incentivo à pesquisa, os projetos de extensão e as demais ações da Instituição estão diretamente relacionados ao aumento da produtividade, inovação nas formas de produção e gestão, melhoria da renda dos trabalhadores e na qualidade de vida da população em geral. Nesse sentido, a missão da Instituição está voltada para “Educar para a vida e para o trabalho”, sempre focada no compromisso com a inclusão social. (MATO GROSSO, 2014 p.18)

No contexto que caracterizara a criação dos Institutos Federais, muitos sentidos permaneceram em disputa, dentre eles a noção de formação, educação e trabalho. Benevides e Santos (2013), em trabalho de pesquisa que investigou a história do ensino profissional no Mato Grosso até a criação do Instituto Federal, analisaram que, em resposta às demandas empresariais iniciadas na década de 90, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso, através da Lei n. 8948/94, indicou a transformação da ETFMT para o Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT). Este processo, segundo as autoras, deu ênfase a dualidade do ensino profissional em Mato Grosso, observando-se, com isso, discursos sustentados pelo governo, ou por grupos aliados, que defendiam a modernização da educação e a necessidade de qualificação de mão de obra. Este processo, que evidenciou a instrumentalidade das disciplinas de base tecnológica com a formação técnica vista como

⁸ Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>.

necessária ao atendimento as demandas do mercado, acabou minimizando a formação geral, a qual passou a ter menos espaço nos projetos pedagógicos dos cursos.

Como disse acima, nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo sem uma alteração mais radical de elementos da política para a educação profissional no Brasil, outras demandas são apresentadas, como o início de uma possível reconfiguração da educação profissional. Professores, especialistas, entidades representativas, instituições de ensino superior e consultores ligados a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC/MEC começam a idelizar a mudança da Rede de Educação Profissional, agregando-se a este cenário perspectivas de formação atinentes às questões sociais e não simplesmente do mercado.

Embora se tenha observado que no processo de expansão e interização dos Institutos Federais, no Governo do PT, algumas rupturas com a instrumentalização da educação, como ocorreu no governo de FHC, não se pode afirmar que essa sinalização se consolidou num cenário muito adverso para a EPT. Como já discuti, houve muitos embates no processo de criação dos IF em torno da revogação do Decreto N. 2.208/97 e a publicação do Decreto N. 5.154/2004. Assim, apesar da aposta em mudanças substantivas nos rumos do país com a eleição do Presidente Lula e a perspectiva de um governo democrático popular, e da viabilidade da Educação Profissional Integrada ao Nível Médio por meio do Decreto N. 5154/2004, a névoa dos interesses e influências neoliberais e conservadoras e da dualidade da educação persistiram.

A grande expansão da rede, o aumento gradativo do número de professores, (muitos sem formação pedagógica) oriundos das mais diversas áreas, e a convivência com políticas “velhas” (antigo CEFET) e políticas “novas” para os novos (Institutos Federais), no que tange as relações com a sociedade, tornam a rede de educação profissional e tecnológica um campo de disputas para significar formação e qualidade.

A imponderável convivência com as contradições caracteriza a dificuldade encontrada por esta nova rede em sustentar ideais progressistas de educação, ou uma educação comprometida com o bem estar dos trabalhadores. A educação neste nível foi reivindicada nos documentos oficiais que balizam o trabalho dos Institutos Federais, mas conviveu com um viés formativo pautado pela preparação e qualificação de mão de obra para um determinado ofício. É neste contexto de disputas que os IF foram criados e, mesmo que demandas de integração dos cursos técnicos ao médio tenham sido defendidas, a dualidade estrutural foi reiterada com a criação dos Institutos Federais.

3.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica registra seus primeiros movimentos no ano de 1909, no governo de Nilo Peçanha, com a criação de 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, (uma em cada estado da federação) destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Seus ideais de criação vislumbravam atividades e políticas voltadas para as “classes desprovidas”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971 - previa a formação técnico-profissional compulsória no currículo do então 2º Grau com a perspectiva de formar técnicos (mão de obra) para atender uma anunciada e urgente demanda do mercado na época. Assim, as Escolas Técnicas Federais se expandem progressivamente ampliando as matrículas e a oferta de novos cursos técnicos.

Com a necessidade de atender a todos os níveis de ensino, a partir do ano de 1937, tais escolas foram transformadas em Liceus Profissionais. Anos mais tarde, especificamente em 1942, pelo Decreto N. 4127 passaram a ser Escolas Industriais e Técnicas, com a oferta da formação profissional em nível secundário. Somente no ano de 1959, com a aprovação da Lei N. 3552, as escolas industriais e técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais.

A principal diferença das demais escolas era a personalidade jurídica, pois previa-se a autonomia administrativa, financeira, técnica e didática das escolas, e o propósito da formação de técnicos, que visando o exercício de suas funções, teriam que ser formados para dar suporte ao trabalho de engenheiros ou mesmo a outras funções tecnológicas nas áreas industrial, comercial e agrícola, ou que requisitavam profissionais com graduação técnica.

No ano de 1994 foi sancionada a Lei N. 8.948, que promoveu a transformação das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. Com essa mudança na legislação, foram criados os 33 CEFET, distribuídos em diferentes regiões, (dentre eles o CEFET-MT), que existiu até a criação dos Institutos Federais no ano de 2008.

O Decreto 6.095/2007, definiu que “o Ministério da Educação estimulasse o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a fim de que atuasse de forma integrada regionalmente. Em linhas gerais, já previa que a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica deveria ocorrer a partir da criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Desse modo, em dezembro do mesmo

ano, o MEC realizou a Chamada Pública MEC/SETEC N. 02/2007, estabelecendo o limite de 90 dias para apresentação de propostas que levassem a criação dos Institutos Federais. Tal documento apresentou o que seriam os objetivos da criação dos IF.

Ao mencionar o cumprimento de metas previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, a criação dos IF foi apresentada como possibilidade real de fomento ao desenvolvimento socioeconômico pela elevação do potencial das atividades produtivas locais, da democratização do conhecimento, bem como de acolhimento de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho (BRASIL, 2007).

A referida chamada pública resultou no lançamento de um documento publicado pelo MEC em julho de 2008, intitulado “Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (BRASIL, 2008), que no âmbito do PDE, apresentou os principais fundamentos que direcionariam as atividades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Após este processo, Eliezer Moreira Pacheco (titular desde 2005 e responsável pela SETEC a época) em um documento intitulado “Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica”, elenca mesmo que resumidamente, aspectos dessas diretrizes que subsidiariam a criação de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica.

Após um longo processo de negociação, em julho de 2008, o poder executivo apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n. 3.775/2008, de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, conseqüentemente, de criação dos Institutos Federais. O projeto resultou na Lei N. 11892 de dezembro de 2008, que, ao propor a reconfiguração da rede federal de educação profissional, promoveu a integração das instituições que anteriormente compunham a rede, a exemplo as unidades do CEFET em Mato grosso, que foram transformados em Instituto Federal de Educação, Ciencia e Tecnologia de Mato Grosso -IFMT.

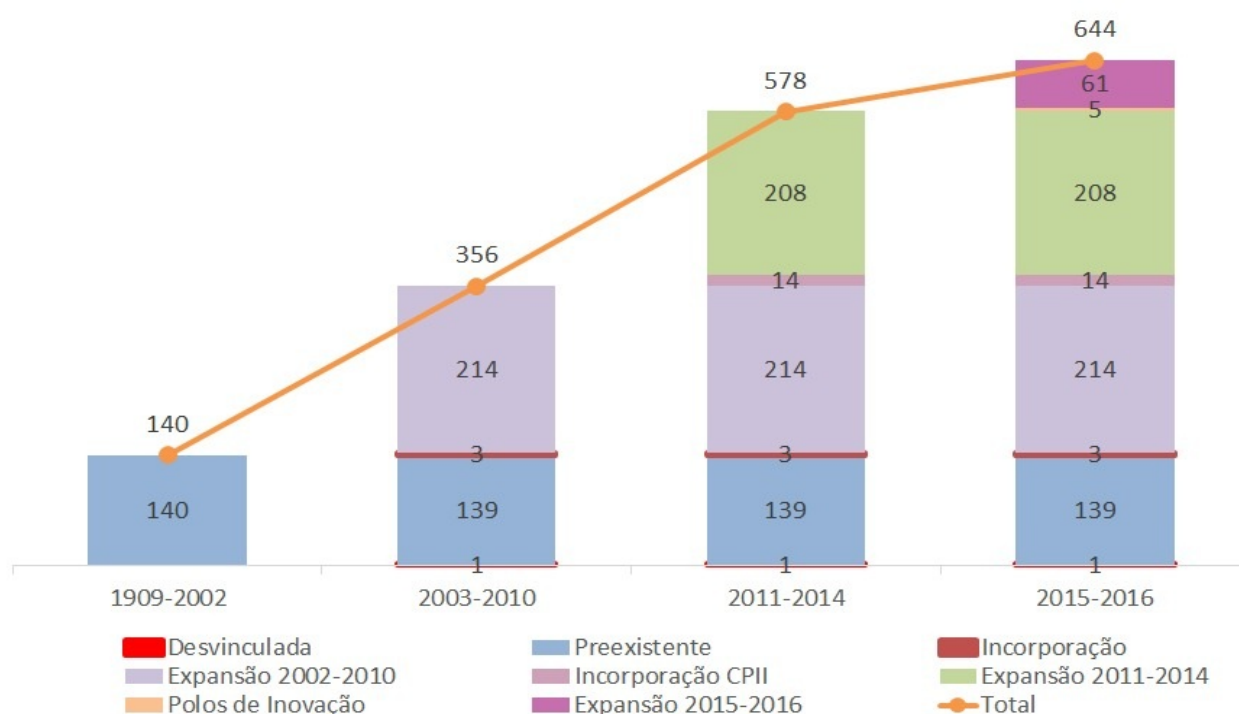
A criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica envolveu intensas disputadas de interesses e debates entre pesquisadores e consultores do MEC, gestores municipais, deputados, empresários e a sociedade civil, na tentativa de definir suas finalidades.

No período de 1909 a 2002, 140 escolas técnicas foram construídas no Brasil. Com o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional⁹, promovido pelos governos Lula/Dilma. Dados divulgados pelo MEC apontam que no período de 1909 a 2002 foram

⁹ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, com o plano de expansão da rede de educação profissional, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500, totalizando 644 *campi*.

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



Fonte: Site da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica¹⁰

Atualmente, a Constituição Federal (BRASIL,1988), o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, dedicam sessões específicas para tratar da Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Os artigos 16 e 39 da LDB de 96, ao estabelecer as instituições que compõem o sistema federal de ensino, inclui no rol das instituições mantidas pela União e vinculadas ao MEC, os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, os Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II, que de acordo com a Lei 11.892/2008, compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

¹⁰ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Figura 2 – Instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

Ao estudar o processo de reorganização da rede, Pacheco (2011) considera que, quando as instituições anteriores ao IF “aceitaram o desafio desaparecem enquanto tais, para se transformarem nos *campi* espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência” (p.15).

O entendimento acerca da necessidade de reorganizar a rede com a criação dos Institutos Federais se vinculava também a discursos que defendiam, como argumenta Pacheco (2011), o abandono do “hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades” (p. 15). Isso implicaria, ainda, em romper com o alinhamento a perspectivas de formação cujo foco principal fosse o atendimento de interesses mercadológicos. Para o autor, “É nessa perspectiva que a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente: a de subordinação quase absoluta ao poder econômico” (p.21).

Para que novas características fossem criadas, defendia-se ser necessário também a produção de “novas” políticas para a Educação Profissional e Tecnológica, que uma vez “implementadas” no âmbito dos IF, possibilitaria a reconfiguração de práticas direcionadas à obtenção de uma formação emancipatória.

O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. (PACHECO, 2011, p. 16)

Pacheco (2011), ao se referir as mudanças nas concepções de formação assumidas pelo IF, pontua que o que está em curso, portanto, é a formação humana, cidadã, que precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Defende Pacheco (2011) que

[...] o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade.(PACHECO, 2011, p. 17)

Afora a preocupação em constituir com os Institutos Federais novos sentidos de formação para a Educação Profissional e Tecnológicas, a visão desenvolvimentista sustentada pela rede desde o CEFET não é desprezada.

Como possibilidade de transformação de algumas perspectivas de formação profissional, observadas nas políticas da educação profissional desde o seu surgimento há mais de um século, Pacheco (2011), ao vislumbrar a autonomia da rede para produzir a sua própria política, pontua que

[...] é necessário ressaltar outra face dessas instituições federais, aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de uma política de governo. Isso as torna capazes de tecer, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir, “por dentro delas próprias”, alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade. (PACHECO, 2011, p. 20)

Nesse contexto, a “nova” rede de educação profissional foi criada, e embora nesse processo tenham sido defendidas novas perspectivas para a formação profissional, uma certa tradição na oferta da educação profissional é evocada para se aliar a um novo cenário de inovação. Como é possível observar na apresentação da Plataforma Nilo Peçanha (PNP)¹¹, ao mencionar o surgimento da rede, argumenta-se, nesse sentido, que

“Uma Rede centenária que, aliando tradição e inovação, se espalha por todo o território nacional, difundindo a cultura científica e tecnológica, promovendo o

¹¹ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org>

desenvolvimento nacional e fiando-se nas palavras de seu patrono criador: “O Brasil de hoje saiu das Academias, o Brasil de amanhã sairá das Oficinas” (Nilo Peçanha) (BRASIL,2017).

O caráter histórico da oferta da educação profissional em Mato Grosso e o apego a tradição são sempre lembrados nos contextos de produção das políticas para o IFMT, como aspectos fiadores da (boa) qualidade e do desenvolvimento.

Nas próximas sessões, apresento algumas características do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, abordando também questões do contexto da produção das políticas.

3.3 O Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)

Os primeiros registros sobre a educação profissional em Mato Grosso surgiram na metade do século XIX ainda no período imperial, com as companhias militares de aprendizes e artífices do arsenal de Guerra da Marinha, que eram vinculadas ao governo central e cujas atividades estavam direcionadas para o atendimento de crianças e jovens com idades entre 8 a 14 anos, de origem pobre, órfãos ou abandonados.

Na escola de Aprendizes e Artífices, ao mesmo tempo em que as crianças e jovens eram alfabetizadas, recebiam capacitação profissional para o ofício de carpinteiro, ferreiro, seleiro, funileiro, sapateiro, alfaiate, torneiro, armeiro, espingardeiro, coronheiro, tanoeiro, dentre outros, sempre eram submetidos a rígido controle de comportamento nas obrigações diárias e de lazer (KUNZE, 2006).

No ano de 1899, com o advento da República do Brasil e o surgimento do novo regime político, as Escolas de Aprendizes e Artífices do arsenal de guerra foram extintas (Decreto N. 3195/1899), acarretando na diminuição da oferta do ensino profissional em Mato Grosso,

Essa experiência de ensino profissional que perdurou por quarenta anos em Mato Grosso teve seu fim com a extinção da Companhia em 13 de janeiro de 1899 pelo Decreto nº. 3195 e tratou-se uma experiência de cunho militar caracterizada pelo ensino de ofícios com o objetivo primeiro de preparar os artífices necessários à manutenção do Arsenal, ao mesmo tempo em que buscou disciplinar a população considerada pelas elites imperiais como ociosa e por isso ameaçadora à ordem social e, assim, formar trabalhadores ordeiros e obedientes (KUNZE, 2008, p. 03).

Somente no governo do Presidente da República Nilo Peçanha, em 1909, foram instituídas 19 escolas de aprendizes artífices (Decreto-Lei nº. 7.566 de 23 de setembro 1909),

e em Mato Grosso, foi criada uma na capital Cuiabá, onde atualmente funciona o IFMT - *Campus Cuiabá* - Octayde Jorge da Silva.

Segundo Kunze (2006), as Escolas de Aprendizes e Artífices em Mato Grosso visavam atender a formação profissional.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1937, o estado foi encarregado de ofertar o ensino primário e profissional, fato que impulsionou o desenvolvimento da Escola Industrial de Cuiabá e favoreceu a criação do Aprendizado Agrícola de Mato Grosso, instituído pelo Decreto nº. 5.409, de 14 de abril de 1943, localizado na Serra de São Vicente, município de Santo Antônio do Leverger. No ano de 1965, a Escola Industrial de Cuiabá foi transformada em Escola Industrial Federal de Mato Grosso, (Lei N. 4.759, de 20 de agosto de 1965) e, em 1968, pela Portaria Ministerial n.º 331, de 17 de junho de 1968, passou a ser denominada de Escola Técnica Federal de Mato Grosso (KUNZE, 2006).

A partir da promulgação da Lei N. 5.692 de 11 de agosto de 1971, a educação profissional de nível médio (à época 2º grau) – se tornou obrigatória, impulsionando a formação de mão de obra exigida pela divisão internacional do trabalho. Em 1980, a Portaria N. 217 de 17 de março institui a Escola Agrotécnica de Cáceres - MT, com foco no ensino profissional agrícola destinado aos filhos de produtores rurais, com vistas a fomentar as áreas de agricultura e pecuária em Mato Grosso.

Já na década de 90, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei N. 8948/94, transformando as Escolas Técnicas Federais-ETF em Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso - CEFET, como resultado da forte influência dos grupos empresariais da época. O principal interesse dos grupos industriais e empresariais sobre a educação profissional era a formação de mão de obra qualificada, para atender as demandas de produção emergentes. A esse respeito, Soares (2003) discorre que

Educar para a *empregabilidade* passa a ser a tônica dos discursos, e tomando a lógica de que a maior capacidade do indivíduo, sua qualificação e as competências que conseguir adquirir, serão responsáveis pela sua inserção mais rápida no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Essa lógica remete para a intensificação do processo de individuação, colocando os sujeitos numa posição de procura constante pela sua própria realização, em detrimento da realização do grupo, que desaparece diante dos imperativos do mercado de trabalho (p. 109).

A transformação da rede promovida no governo FHC marcou a dualidade da educação tecnológica, uma vez que a especialização do trabalhador para os novos postos de

trabalho foi direcionada às demandas do mercado, fato que influenciou mudanças na estrutura curricular dos cursos de modo a priorizar a formação técnica em detrimento da formação geral.

Já no âmbito da LDB de 1996, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso foi criado mediante a aprovação da Lei N. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. A integração entre as antigas Instituições Federais de Educação Profissional (Escola Técnica Federal de Mato Grosso, Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres), cria a rede de Educação Profissional e Tecnológica em Mato Grosso.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT é uma autarquia federal, criada através da Lei nº 11.892/2008, vinculada ao Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Surgiu como resultado da integração dos antigos CEFET Cuiabá, CEFET Mato Grosso e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres.

É composto, atualmente, pela Reitoria, localizada na capital Cuiabá e 14 campi, sendo eles: *Campus* Alta Floresta, *Campus* Barra do Garças, *Campus* Cáceres, *Campus* Campo Novo do Parecis, *Campus* Confresa, *Campus* Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, *Campus* Cuiabá – Bela Vista, *Campus* Juína, *Campus* Pontes e Lacerda, *Campus* Primavera do Leste, *Campus* São Vicente, *Campus* Sorriso, *Campus* Rondonópolis e *Campus* Várzea Grande. Também compõem o IFMT, outros 5 campi avançados: *Campus* avançado de Diamantino, *Campus* avançado de Lucas do Rio Verde, *Campus* avançado de Sinop, *Campus* avançado de Tangará da Serra e *Campus* avançado de Guarantã do Norte, e ainda os centros de referência localizados nos municípios de Jaciara, Campo Verde, Canarana, Paranaíta e Poconé. Esse conjunto de instituições constituem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Mato Grosso.

O IFMT é uma instituição de ensino especializada na oferta da educação profissional e tecnológica, com cursos de educação básica tecnológica, graduação e pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, e atende aproximadamente 22.000 (vinte e dois mil) estudantes e, de forma articulada ao ensino, participam de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Através da adesão a programas sociais do Governo Federal, oferta também cursos a distância, vinculados a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública (Profucionário) e O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A Lei N. 11892/2008, na sessão IV, define a estrutura organizacional dos Institutos Federais e determina que a reitoria e seus campi tenham autonomia financeira, administrativa e pedagógica e estabelece a reitoria dos IF como órgão central de administração. Os Reitores e Diretores Gerais dos Campi são escolhidos por um processo de consulta à comunidade escolar e são nomeados pelo Presidente da República, para mandato de quatro anos. Os IF possuem, como órgãos superiores, o Colégio de Dirigentes-CODIR e o Conselho Superior-CONSUP. A presidência desses conselhos, nos termos da lei, é exercida pelo Reitor da instituição. O Colégio de Dirigentes tem caráter consultivo, e é composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal.

Ainda nos termos da Lei de criação dos IF, o Conselho Superior possui caráter consultivo e deliberativo, composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica. As competências e normas de funcionamento desses conselhos são definidas por estatuto, próprio a cada unidade do Instituto Federal.

Embora existam variações entre competências de cada instituição, as principais responsabilidades do CONSUP são: aprovar as diretrizes; zelar pela execução de sua política educacional; aprovar as normas e coordenar o processo de consulta à comunidade escolar para escolha do Reitor do IFMT e dos Diretores Gerais dos Campi; aprovar os planos de desenvolvimento institucional e de ação e apreciar a proposta orçamentária anual; aprovar o projeto político-pedagógico, a organização didática, regulamentos internos e normas disciplinares; aprovar normas relativas à acreditação e à certificação de competências profissionais, nos termos da legislação vigente; autorizar o Reitor a conferir títulos de mérito acadêmico; apreciar as contas do exercício financeiro e o relatório de gestão anual, emitindo parecer conclusivo sobre a propriedade e regularidade dos registros; deliberar sobre taxas, emolumentos e contribuições por prestação de serviços em geral a serem cobrados pelo IFMT; autorizar a criação, alteração curricular e extinção de cursos no âmbito do Instituto, bem como o registro de diplomas; aprovar a estrutura administrativa e o regimento geral do Instituto, observados os parâmetros definidos pelo Governo Federal e legislação específica; e deliberar sobre questões submetidas a sua apreciação.

Como já anunciado, o CONSUP é um órgão consultivo e deliberativo que dentre outras funções, tem a responsabilidade de analisar e aprovar políticas institucionais. O Plano

de Desenvolvimento Institucional – PDI, por exemplo, é considerado o documento mais importante da instituição, uma vez que nele são definidos o que se entende ser a missão, a visão e os valores da instituição, bem como as principais políticas, metas e ações do IFMT, a serem desenvolvidas pelo Instituto Federal por um período de cinco anos.

Até ser aprovado pelo CONSUP, a minuta do texto segue diversos trâmites. O texto do PDI 2014 a 2018 (analisado nesta pesquisa), necessitou de um ano de trabalho até ser aprovado. Em atendimento as determinações legais, foram instituídas várias comissões. Uma Comissão Central, com funcionamento na reitoria, tem a responsabilidade de subsidiar as comissões locais de discussão espalhadas em cada campus da instituição.

As comissões de elaboração do PDI, como estratégia de participação coletiva, estimulam membros das diversas comunidades internas e externas, gestores, docentes, técnicos administrativos e estudantes, seções sindicais e associações de servidores, vinculados ao IFMT, a manifestarem suas expectativas, ideais e sugestões acerca das metas a serem alcançadas institucionalmente.

Para isso, as comissões locais, dentro de um ciclo de planejamento, apresentaram críticas, sugestões para o aperfeiçoamentos do texto. Durante esse processo de elaboração, os sujeitos disputam espaço para verem suas demandas representadas nesse texto, tornando o contexto de elaboração do PDI, campo de disputas para significar dentre outras coisas, formação e educação de (boa) qualidade praticada na instituição.

Após o processo de reuniões e debates em todos os Campi, as críticas e sugestões produzidas pelas comissões locais, foram encaminhadas para a comissão central na reitoria, também composta por representações de todos os campi, a fim de aglutinar as propostas em uma minuta, que foi divulgada a toda comunidade e aos campi do IFMT para ser mais uma vez lido e debatido, antes de ser encaminhado ao CONSUP para análise e aprovação.

A minuta final foi dividida em cinco eixos: a missão e a visão institucional; as metas e ações propostas para desenvolver as políticas de ensino, pesquisa e extensão em suas diversas modalidades; as perspectivas de crescimento na oferta de vagas, número de matrículas, recursos humanos e dotação orçamentária; e a concepção de avaliação do desenvolvimento institucional. Esse processo de participação na elaboração do PDI é interpretado no âmbito do IFMT como a expressão da gestão democrática e apreço aos princípios da coletividade e participatividade.

Com a missão de formar pessoas “para vida e para o trabalho” (MATO GROSSO, 2014), a proposta de criação do Instituto Federal de Mato Grosso tem organização

pedagógica verticalizada, ofertando da educação básica e profissional especializada à superior. A proposta prevê a formação integral que possibilite ao estudante uma formação geral alinhada a qualificação para o trabalho. Atualmente, há no IFMT cursos técnicos integrados ao nível médio, cursos técnicos na modalidade PROEJA, licenciaturas, graduações tecnológicas, engenharias, educação à distância, especializações e mestrado profissional.

Embora a criação dos institutos federais tenha possibilitado o fortalecimento da rede e maior autonomia para o desenvolvimento de suas atividades, por outro lado, estão cada vez mais submetidos a uma política de resultados e controle muito maiores nos últimos anos, exercido sobretudo pelos órgãos de controle interno e externo, como exemplo a Unidade de Auditoria Interna-AUDIN/IFMT, a Controladoria-Geral da União (CGU) e o Tribunal de Contas da União (TCU).

Esta breve apresentação do contexto político da criação da Rede é uma tentativa de trazer questões que interferem, a meu ver, na política do IFMT. Na próxima sessão, além de alguns elementos históricos, foco a discussão nas perspectivas que subsidiaram a criação dos IF, buscando problematizar transformações e disputas discursivas pela significação da educação profissional que se processam nos textos políticos do IFMT.

Através da análise de documentos oficiais do MEC, do Conselho Nacional de Educação, do IFMT e de práticas instituídas no âmbito do *Campus Rondonópolis*, na próxima sessão, discuto como os significantes “formação e educação” estão sendo significados nos projetos pedagógicos para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio. Entendo que esses significantes são disputados nos textos em nome da (boa) qualidade da educação, embora quem escreva os textos políticos busque controlar a leitura e as intepretações sobre a educação (LOPES, 2015).

A partir da análise da empiria, procuro destacar os conflitos que inevitavelmente ocorrem no processo de produção de políticas. Os sujeitos deste processo discursivamente disputam pela acentuação-superação de lógicas e, portanto, a significação da educação de (boa) qualidade para Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio praticada no IFMT de Rondonópolis permanece aberta e urgente.

4 SENTIDOS DE EDUCAÇÃO EM DISPUTA NA POLÍTICA CURRICULAR PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO DO IFMT DE RONDONÓPOLIS (MT)

Neste capítulo, com a finalidade de analisar as disputas de sentidos de educação que se processam nos textos políticos e em algumas práticas institucionalizadas e instituídas, apresento uma análise da política curricular do IFMT, buscando problematizar sua lógica e implicações para a produção dos projetos pedagógicos para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio. Argumento, como ponto de partida e buscando apontar para questões que problematizei na Introdução, que embora a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tenha sido criada a partir da crítica da dualidade que se pretendia superar na educação, com o Decreto 5154/2004, que instituiu a educação profissional integrada ao Nível Médio, e que corresponde a 50% das matrículas ofertadas pelos Institutos Federais, demandas neoliberais, conservadoras e críticas, continuam compondo o campo de disputas para significar a educação praticada nessa instituição.

Apesar de novos sentidos terem sido defendidos para a rede, como a articulação de desenvolvimento econômico e social, sentidos de educação academicista (com a oferta do ensino propedêutico) e sentidos de formação instrumental (com a oferta do ensino profissionalizante) explícitos no Decreto N. 2208/97, instituído pelo Governo de FHC ainda compõem o campo discursivo das políticas educacionais do IFMT. É neste contexto interpretativo que a tradição é evocada por atores que operam a produção das políticas curriculares para o IFMT, como justificativa para a inclusão de diferentes demandas por uma educação de (boa) qualidade praticada desde o antigo CEFET. A boa qualidade da educação sempre foi amplamente afirmada em Mato Grosso e, assim, constituiu uma referência que elevou o nome do CEFET-MT dentre as escolas em nível médio no estado por décadas. Assim, o estigma da boa qualidade a ser mantida foi intensificado com a crise da empregabilidade e da precariedade do trabalho vivenciado na década de 90, uma vez que o antigo CEFET-MT passou a ser visto como possibilidade real de construção de um novo cenário para qualificação de mão de obra em atendimento as demandas de produção emergentes em Mato Grosso. Mas, é possível dizer que as demandas por uma formação instrumental, neste caso, sempre estiveram articuladas com demandas de formação academicista, de algum modo como a marca de uma educação rigorosa e exigente oferecida a várias gerações de estudantes.

A partir dessas lógicas, a oferta de cursos de ensino profissional de nível técnico e tecnológico pelo CEFET-MT historicamente começaram a ser interpretados como sinônimo da (boa) qualidade da educação profissional em Mato Grosso, e essa tradição tem contribuído para que diferentes sentidos de educação sejam defendidos como garantia de excelência na oferta dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT- *Campus* Rondonópolis.

A fim de compreender como educação e qualidade estão sendo significados na política curricular para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT *Campus* de Rondonópolis, foco a análise nos seguintes textos políticos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – PDI/IFMT – 2014/2018 (MATO GROSSO, 2014);
- Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2014) ;
- Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio (RONDONÓPOLIS, 2016);
- Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio (RONDONÓPOLIS, 2016);
- Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio (RONDONÓPOLIS, 2016).
- Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Nível Médio (RONDONÓPOLIS, 2018).

Além dos documentos acima citados, analiso também algumas práticas institucionalizadas e instituídas no IFMT *Campus* Rondonópolis, como mencionei a pouco, relacionadas aos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, tais como: política de ingresso, dados de evasão e reprovação de estudantes, políticas de permanência e êxito e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Busco levantar nesse conjunto empírico como “formação” e “educação” estão sendo significados, problematizando que, nesse processo, alguns sentidos são privilegiados (incluídos) e outros desprezados (excluídos) na tentativa de hegemonizar sentidos. Os sentidos privilegiados hegemonizam, assim, uma interpretação de educação de qualidade, uma positividade, ao mesmo tempo em que essa hegemonia oculta as exclusões que tornam essa interpretação possível, de tal modo que ela passa a ser vivida como um caminho inexorável (CUNHA, 2015).

A análise de alguns aspectos do contexto de influencia da criação dos Institutos Federais, discutido no Capítulo 3, bem como a análise da política curricular do IFMT, me permitem inferir que no contexto da produção dos Projetos Pedagógicos para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT *Campus* Rondonópolis, a dualidade da educação profissional ainda está fortemente marcada, isto é, a defesa de conhecimentos acadêmicos e a defesa de conhecimentos instrumentais ora em articulação ora em disputa pelo que significa qualidade são observados nos PPC e nas práticas instituídas. Há um esforço em traduzir a noção de excelência na oferta da educação profissional em Mato Grosso (excelência e qualidade por vezes interpretada como a formação de técnicos qualificados para exercício de um ofício técnico) praticada há mais de um século, ou seja, é evocada uma tradição a ser mantida.

No entanto, com base na perspectiva teórica assumida nesta pesquisa, entendo que a evocação de uma tradição não é o chamado a um modo puro e melhor e mais coerente de se fazer educação, porque não pode ser mais que isso, “um chamado”, porque o contexto é outro, as exigências são outras. A esse respeito, Hall (1992) explica que as tradições são, muitas vezes, inventadas e que

“[...] *tradição inventada* significa um conjunto de práticas..., de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado. (HALL, 1992, p. 54)

Para o autor, essa invenção no presente apaga os sentimentos ruins e os fracassos ou os conflitos do passado e, neste caso, é uma invenção de um passado glorioso e que foi perdido. Lopes (2013) acrescenta que a evocação da tradição é um tipo de nostalgia de um mundo melhor que não aconteceu e que pensar esse passado como melhor, mesmo que ele não tenha existido, nos conforta. Seja o que for a tradição que é evocada em relação a uma educação melhor, mas que ficou no passado, essa evocação tem que passar pela tradução (do hoje, do aqui, agora) de outro tempo e de outros modos de fazer a educação aqui e agora. O apego a essa tradição se expressa na produção das políticas mais amplas (a nível de estado), e se mantém na produção localmente, tornando esses espaços arenas de disputas pela significação da educação ainda a ser construída.

Nesse contexto, embora não tenha problematizado exaustivamente o embate entre a dualidade e a integração nos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, busquei olhar para o

currículo por outra perspectiva, destacando algumas outras possibilidades de significação para além deste (conhecido) embate, a fim de dar visibilidade a outras “vozes” na política.

4.1 O IFMT *Campus* Rondonópolis no bojo da Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio

A Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio tem respaldo legal na Lei N. 11.741 de 16 de julho de 2008, que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional, redimensionando, institucionalizando e integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. É fundamentada também na Resolução do CNE N. 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A Resolução N. 06/2012, estabelece que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, seja integrada ao Ensino Médio e suas diferentes modalidades, e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. Ela sinaliza que os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio tenham por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

Com base nesse conjunto normativo, embora não haja uniformidade, alguns textos políticos dos Institutos Federais apontam em direção de uma educação que supere a dualidade do ensino e os limites entre o ensino técnico e propedêutico, vislumbrando a oferta de um modelo de educação profissional técnica de nível médio que seja integrada as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nesse sentido, o entendimento de “integração”, em tese, deveria extrapolar a perspectiva da mera articulação, e se promover como possibilidade para a superação da dualidade. A proposta é que, a partir dessa indissociabilidade, o sujeito vivencie uma educação que lhe permita compreender, viver e atuar em um mundo complexo, em permanente transformação.

Nesse sentido, criou-se a expectativa de que os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio ofertados pelos Institutos Federais desenvolvessem uma proposta político-pedagógica centrada na concepção da escola unitária e politécnica, com preceitos formativos comprometidos com a formação de jovens capazes de articular, integrar e correlacionar

ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Esperava-se que os reflexos dessa formação possibilitaria a formação de cidadãos autônomos, capazes de fazer escolhas, para seguirem com seus estudos ou até mesmo para ingressarem na vida profissional a partir da formação técnica.

O IFMT *Campus* Rondonópolis – MT foi criado em função do maior processo de expansão da Rede Federal Federal de Educação Profissional de sua história. Está localizado na cidade de Rondonópolis, cidade que tem o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado de Mato Grosso. A cidade representa um importante pólo produtivo, que atende mais de 30 municípios e cerca de 500 mil habitantes da região Sul, tendo como principais atividades econômicas o agronegócio, o comércio, os serviços, a construção civil e a industrial (RONDONÓPOLIS, 2018).

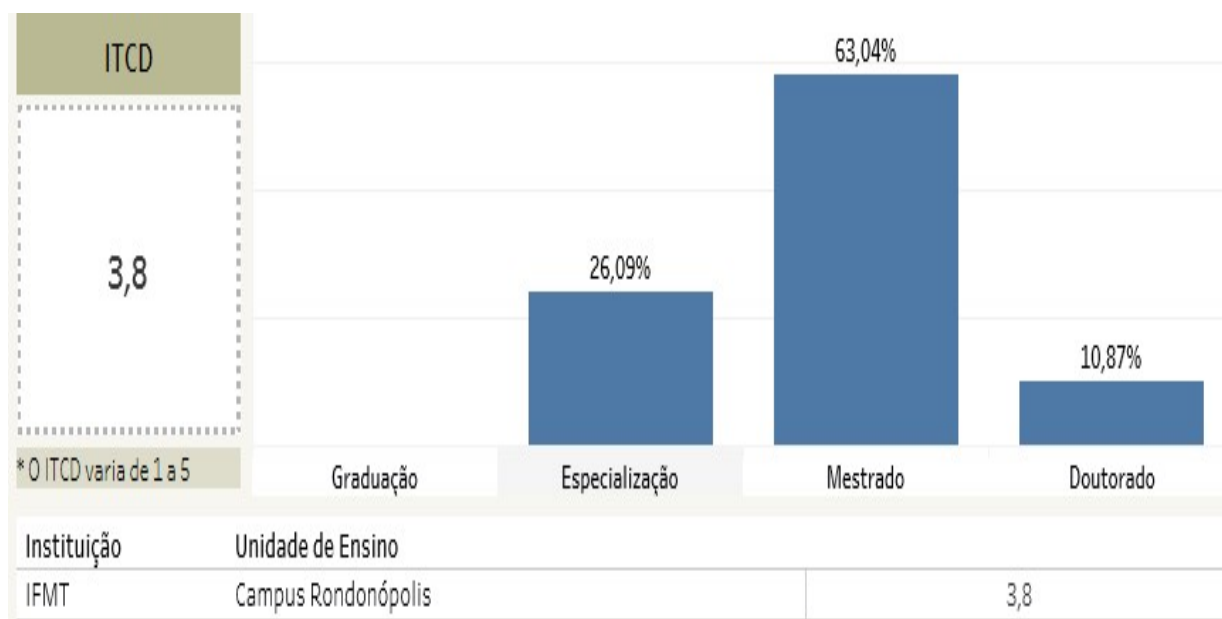
Neste contexto, atendendo a Chamada Pública MEC/SETEC Nº. 002/2007, no dia 10/05/2007 foi realizada audiência pública no município com a participação da comunidade, do empresariado e de autoridades locais, a fim de discutir os eixos temáticos que direcionariam as atividades do *Campus* Rondonópolis. Como resultado dessa audiência, foram definidas as seguintes áreas: “Informação e Comunicação”, “Controle de Processos”, “Gestão e Negócios” e “Produção Alimentícia”. Assim, no mês de agosto de 2010, através da Portaria N. 1366/MEC, o Câmpus Rondonópolis obteve autorização de funcionamento e passou a ofertar quatro cursos Técnicos de Nível Médio: Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio, Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio, Curso Técnico Alimentos Integrado ao Nível Médio na modalidade PROEJA e Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática na modalidade subsequente. Portanto, este Campus nasce já com o desafio de responder à Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio, criada com a Lei N. 11.741 de 16 de julho de 2008.

Atualmente o *Campus* Rondonópolis oferta sete cursos, sendo dois de nível superior e cinco de nível médio: Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Licenciatura em Ciências da Natureza; Técnico em Química Integrado ao Nível Médio, Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio; Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio; Técnico em Informática Integrado ao Nível Médio e Técnico em Administração Integrado ao Nível Médio na Modalidade PROEJA.

Com 55 professores e 45 técnicos administrativos, atende a 626 alunos matriculados nos cursos regulares presenciais, sendo que, destes, 415 são matriculados nos cursos técnicos integrados ao nível médio.

Embora esse não seja o único ou o mais relevante critério determinante da (boa) qualificação do corpo técnico e docente, a figura 3 indica os índices de titulação do corpo docente do *campus* Rondonópolis, no que concerne a capacitação em nível de pós-graduação stricto sensu.

Figura 3 – Titulação do corpo docente



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Acesso em 20 de outubro de 2018.

Entre os Técnicos Administrativos (com carreiras de nível médio ao superior), 5 possuem nível médio, 14 possuem graduação, 19 possuem especialização e 6 possuem mestrado.

Além desses aspectos da formação dos docentes, dos técnicos administrativos e da política de valorização profissional, se comparado com as demais instituições de ensino médio do país, os IF, pela equiparação com as universidades federais e a vinculação ao MEC, contam com mais investimentos financeiros, e por essa razão, com mais recursos, os Institutos Federais podem oferecer mais equipamentos, laboratórios de química, física, informática, alimentos, matemática, biblioteca, atividades diferenciadas de ensino, pesquisa e extensão bem como várias atividades culturais e esportivas com dimensões locais, regionais e nacionais. Essas condições diferenciadas, de certo modo, podem ser interpretadas como parte importante de condições de trabalho adequadas.

Tendo como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, segundo dados divulgados pelo INEP, os Institutos Federais figuram entre as instituições com melhor

desempenho do país. O IFMT *Campus* Rondonópolis, na divulgação dos resultados mais recentes (em 2017), obteve a maior nota nesse índice com pontuação de 5.6. Se se considerar apenas esse número, esta é a melhor escola pública de Mato Grosso.

Tais dados, no âmbito do IFMT, têm sido utilizados como atestado da (boa) qualidade da educação praticada nos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, uma vez que, além de serem divulgados nos sites oficiais da instituição, essas informações também são replicadas pelos veículos de comunicação privados tais como emissoras de televisão e jornais digitais.

Assim, a política de ingresso, o conteudismo, a preocupação com a verticalização, o uso dos índices obtidos nas avaliações como propaganda e indicadores de qualidade, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, igualmente, são exemplos de práticas tanto institucionalizadas quanto instituídas em nome da (boa) qualidade da educação. Nesse sentido, índices são utilizados como indicadores de referência para os conhecimentos e desempenhos e, por isso, para classificação e para expressar o que é qualidade. Neste caso, também, para justificar a definição de regras e de padrões para identificar problemas. Como também ocorre hoje na educação em geral, “[o]s números são introduzidos em programas de escolarização e teorias de ensino, desempenhando o papel de “atores” que ordenam o que se pensa, o que se espera e se executa” (POPKWITZ, 2013, p.46).

A utilização e interpretação dos números como representação de realidade torna-se um aspecto político, uma vez que fazem parte do cotidiano educacional, no qual a “pseudoneutralidade e a racionalidade” que os processos aos quais são aplicados números, contribuem para forjar e impor resultados como a expressão da verdade e da certeza de uma educação de boa qualidade ou de uma qualidade que pode ser mensurada (POPKWITZ, 2013).

O refrido autor, destaca também, que com as atuais reformas educacionais do país

“é impossível pensar-se em escolarização sem os números: as idades das crianças e notas escolares, a mensuração de seu crescimento e desenvolvimento, testes de desempenho, os *rankings* das escolas e a identificação da equidade da representação populacional e índices de sucesso através de procedimentos estatísticos (POPKWITZ, 2013, p. 20).

No entanto, “qualquer domínio de conhecimento quantificado é artificial por criar uniformidade entre diferentes qualidades das coisas” (PORTER, 1995, p.6 apud POPKWITZ, 2013, p. 20).

Nesse sentido, quando o IFMT utiliza os *rankings* obtidos através das avaliações externas como mecanismo validador de uma suposta qualidade praticada, “os números e

questões de avaliação, não são meramente quantificações, os números encontram-se inscritos em uma rede de práticas que atuam como fatores sociais e como atores” (POPKWITZ, 2013, p. 45).

Há que se destacar, entretanto, que se por um lado esses números sejam interpretados como expressão da (boa) qualidade do ensino, por outro, o IFMT convive com altos índices de evasão e reprovação. Cabe destacar que embora a evasão e reprovação sejam objeto de preocupação institucional (ora ligada a questões pedagógicas ora a impactos financeiros oriundos da reprovação e evasão), ou seja, objeto de ações por parte de órgãos de controle que sugiram ações por parte do IFMT que visem a redução desses índices, há também discursos que sustentam dado o caráter técnico das atividades a que são submetidos os estudantes, ocorre de certa forma, um esvaziamento natural, ou seja, a naturalização da reprovação e evasão também compõem o campo de disputas na produção das políticas concernentes aos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio.

Contudo, destaco que no contexto de disputas pela significação da educação de boa qualidade praticada no IFMT, essas contradições são manifestadas tanto nos textos dos documentos oficiais quanto nas práticas institucionalizadas e instituídas, e sentidos de educação e qualidade por vezes são defendidos em perspectivas tecnicistas, por vezes em perspectivas progressistas e por vezes em articulação, isto é, ocorrem defesas em torno do abrandamento das fronteiras entre o que é interpretado como formação geral, formação técnica e integração disciplinar. Nesse entendimento, é possível inferir que a articulação de demandas antagônicas e o deslocamento de sentidos são aspectos condicionadores da produção de políticas da Rede.

Em virtude desses elevados índices, há uma preocupação em institucionalizar práticas (ações para garantir a permanência e êxito dos estudantes como: cursos preparatórios para ingresso, cursos de “nivelamento” com ingressantes, pesquisas com egressos, políticas de bolsa alimentação, bolsa pesquisa e bolsa extensão), julgadas serem capazes de conter a retenção e a evasão escolar.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), com base no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), realizou um levantamento, com referência aos anos base de 2011 a 2014, a fim de apurar esses números. A figura abaixo demonstra os índices gerais do IFMT que tem sido objeto de preocupação e de muita discussão no âmbito dessa instituição.

Quadro 3 – Índice geral de evasão e reprovação no IFMT

IFMT	Anos			
	2011	2012	2013	2014
Taxa de Retenção	28,44	36,69	37,62	35,45
Taxa de Evasão	10,63	12,42	20,36	9,75
Taxa de Saída com Êxito	35,99	32,51	36,98	50,15
Taxa de Permanência e Êxito	66,95	59,25	59,17	64,66

Fonte: PEIAPEE-IFMT/2017, produzido com base no levantamento extraído do SISTEC/2015.

Já a figura abaixo retrata os índices que foram produzidos considerando a alimentação do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC no ano base de 2017 e compilados pela Plataforma Nilo Peçanha.

Figura 4 – Índices de permanência e êxito de estudantes do EMI – *Campus Rondonópolis* (MT)

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

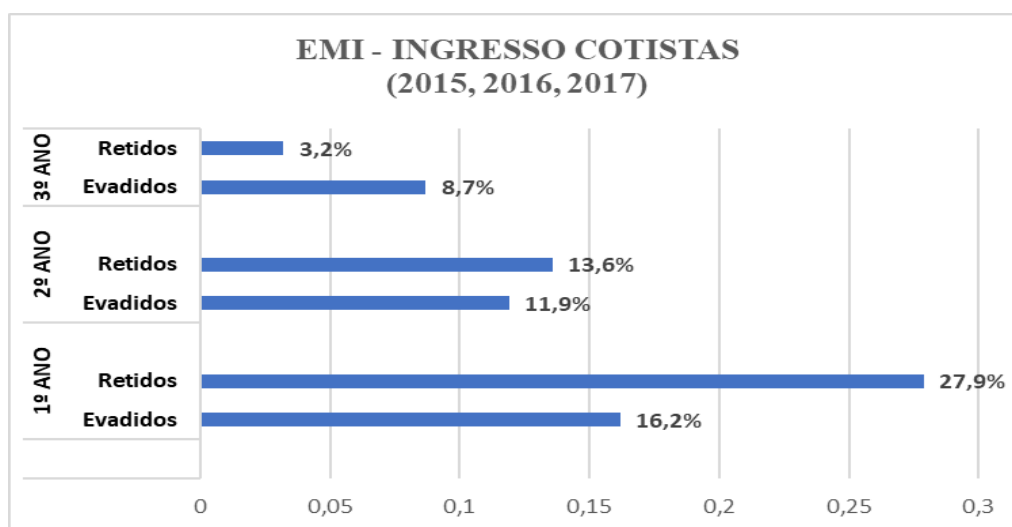
O gráfico acima considera os índices obtidos a partir da conclusão do ciclo escolar de três anos, ou seja, a duração mínima para a conclusão dos cursos. Nesse caso, representa todos os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio ofertados pelo *Campus Rondonópolis* (EMI em Química, Secretariado e Alimentos). O curso de Informática Integrado ao Ensino Médio não entra nesse cálculo, pelo fato de seu funcionamento ter sido aprovado apenas para início do ano de 2017, ou seja, ainda não completou um ciclo para efeito de cálculos na Plataforma Nilo Peçanha.

Os resultados apresentados na Figura 4 nos estimula a problematizar a lógica e a defesa da (boa) qualidade observadas nos Cursos Técnicos Integrados. Se por um lado observamos números/índices das avaliações externas indicando qualidade a partir de resultados obtidos pelos estudantes, a exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio, por outro lado temos números/índices indicando que uma parcela expressiva de estudantes são retidos ou se evadem desses mesmos cursos. Somados os índices de evasão e retenção no ciclo, observamos um percentual de 53,5%, ou seja, mais da metade dos estudantes que ingressam nesses cursos, em virtude do rigor metodológico e da dificuldade de adaptação as regras e características dos cursos integrados ao nível médio, não conseguem concluir esses cursos.

Quando analisados esses mesmos índices, mas aplicados aos alunos que ingressam nos cursos pela via das políticas afirmativas, os resultados são muito mais expressivos, uma vez que a função social da Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio é mais comprometida, se considerado o que é defendido no PDI (como discuto mais adiante) quando sinaliza o compromisso com a educação transformadora das condições de oportunidade e vida dos estudantes.

A Figura abaixo retrata os índices obtidos a partir da análise de resultados dos três últimos anos (2015, 2016, 2017).

Figura 5 – Índices de evasão e reprovação dos estudantes EMI ingressantes pelas vagas destinadas a políticas afirmativas (cotas)

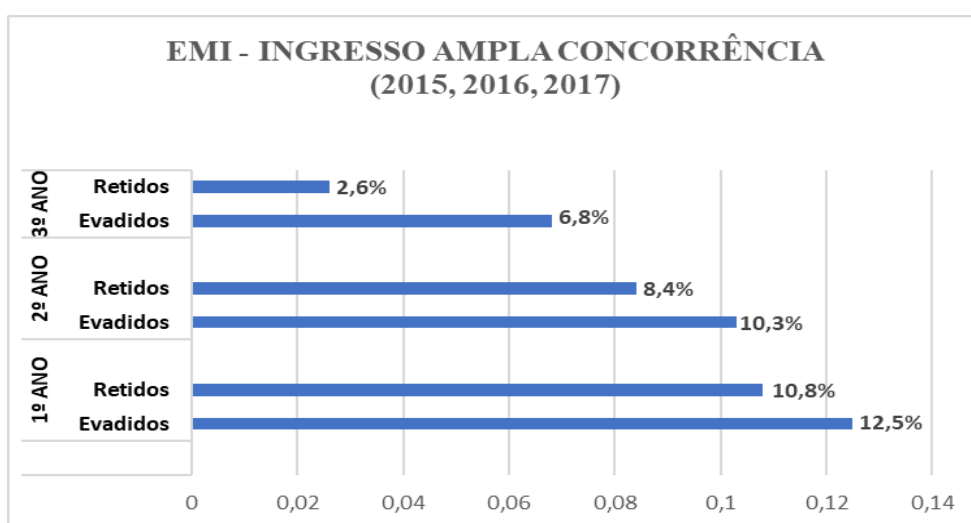


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pela SGDE/ROO

As informações apresentadas aqui nos possibilitam analisar que se somados os percentuais de estudantes retidos e evadidos nos/dos cursos pelas via das políticas afirmativas,

tendo como parâmetro o primeiro ano de curso, quase a metade desses estudantes encontram dificuldades de progredir no curso. Embora ainda expressivos, esses percentuais são diferentes quando analisados os índices dos estudantes que acessam aos cursos pelas vagas destinadas à ampla concorrência, que, majoritariamente, são compostos por estudantes egressos de escolas particulares. A Figura abaixo representa esses índices, obtidos por estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio nos três últimos anos letivos.

Figura 6– Índices de evasão e reprovação dos estudantes do EMI ingressantes pelas vagas destinadas a ampla concorrência



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pela SGDE/ROO

Como servidor do IFMT, não raramente tenho observado discursos em defesa de que o ensino ofertado nessa instituição, sobretudo os cursos técnicos integrados ao nível médio, exigem que os estudantes possuam alguns conhecimentos prévios, ou seja, que dominem uma série de conteúdos previstos para o Ensino Fundamental vistos como indispensáveis à realidade e às características dos cursos ofertados pelo IFMT.

Entretanto, mesmo passando por um rigoroso e muito concorrido processo de seleção, os estudantes que acessam aos cursos, seja pelas vagas destinadas à ampla concorrência ou pelas vagas destinadas às políticas afirmativas, apresentam dificuldades de adaptação aos cursos. Eles se deparam, na maioria das vezes, com um universo totalmente diferente do que estavam acostumados: nova rotina, aumento de disciplinas, sendo que algumas são técnicas e ligadas a área do curso; também uma carga horária maior, o que exige mais tempo destinado aos estudos.

4.1.1 As políticas de ingresso e de permanência e êxito de estudantes

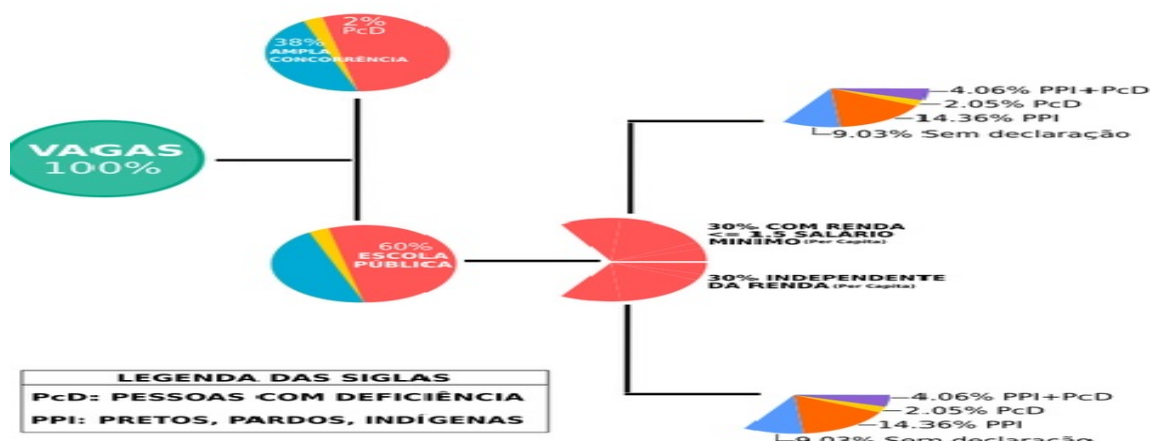
O IFMT tem um departamento específico para gerenciar a política de ingresso em todos os campi no estado de Mato Grosso. Localizado na reitoria, na capital Cuiabá-MT, o Departamento de Políticas de Ingresso concentra todas as atividades ligadas ao processo de seleção de alunos em todos os níveis de ensino, no que se refere a elaboração e aplicação de provas e divulgação de resultados, respeitadas a disponibilidade de vagas ofertadas em cada um dos campi e previstas no PDI.

As provas aplicadas para estudantes que pleiteiam vaga para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio são compostas por 50 questões objetivas, sendo 25 referentes a área de matemática e 25 ligadas a área de língua portuguesa com conteúdo compatível ao estudado no ensino fundamental. No ato da inscrição, e seguindo as determinações estabelecidas na Lei N. 12.711/2012, também as alterações introduzidas pela Lei N. 13.409/2016, no Decreto N. 7.824/2012, com alterações introduzidas pelo Decreto N. 9.034/2017, na Portaria Normativa N. 18/2012, Portaria Normativa N. 21/2012 e alterações introduzidas pela Portaria Normativa N. 9/2017 (item 7 - Reserva de vagas), o candidato poderá optar por concorrer às vagas reservadas ou às vagas destinadas a ampla concorrência.

Esse conjunto de normas determina que o IFMT reserve um percentual das vagas de todos os cursos e turnos para candidatos que tenham cursado o ensino fundamental/médio na rede pública de ensino (municipal, estadual ou federal).

A Figura abaixo exemplifica como é feita a distribuição das vagas, respeitando-se os percentuais específicos previstos na legislação, que, em síntese, reserva 60% das vagas para serem distribuídas entre estudantes que integralmente cursaram o ensino fundamental/médio em escolas públicas, 38% para ampla concorrência e 2% para pessoas com deficiência que não optarem concorrer a vagas pela via das políticas afirmativas. Na modalidade “Ampla Concorrência” concorrem todos os candidatos inscritos, independente da opção de reserva de vagas.

Figura 7 – Critérios de distribuição de vagas para acesso aos cursos no IFMT



Fonte: Site institucional do IFMT Rondonópolis

É preciso destacar que embora o processo de seleção seja visto como imprescindível para que estudantes tenham acesso aos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Mato Grosso de forma democrática, a realização deste seletivo por meio de provas que privilegiam conhecimentos restritos a língua portuguesa e matemática, exclui uma grande parte de candidatos, seja pela via do acesso universal (ampla concorrência) ou pela via das políticas afirmativas (cotas).

Não obstante, os índices de concorrência entre estudantes para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, apontam, a se considerar apenas a lógica de preenchimento das vagas disponibilizadas, que o *Campus* Rondonópolis não tem encontrado dificuldades para preenchimento dessas vagas. A Figura abaixo demonstra a concorrência para estes cursos referente ao processo seletivo regulado pelo Edital N. 72/2018.

Quadro 4 - Concorrência para acesso aos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT *Campus* Rondonópolis

Instituição: IFMT - RND				
Curso	Candidatos	Nº Vagas	Cand. X Vagas	%
Técnico em Química - Rondonópolis - Edital 072/2018	201	35	5,7	33,9
Técnico em Informática - Rondonópolis - Edital 072/2018	157	35	4,5	26,48
Técnico em Secretariado - Rondonópolis - Edital 072/2018	137	35	3,9	23,1
Técnico em Alimentos - Rondonópolis - Edital 072/2018	98	35	2,8	16,53
Total de Candidatos:		593		

Fonte: Departamento de Políticas de Ingresso do IFMT.

São vários os fatores que têm atraído esses jovens para o IFMT. É possível citar a estrutura física do campus, que conta com salas climatizadas, laboratórios de física, química, matemática, informática e alimentos, quadra poliesportiva e biblioteca com 1.561 títulos e 5.784 exemplares. Toda essa estrutura colabora com uma percepção de qualidade do IFMT pelos profissionais do *Campus Rondonópolis* e também pelos estudantes.

Na tentativa de ampliar o acesso de estudantes das camadas sociais mais pobres, nos últimos anos o IFMT *Campus Rondonópolis* tem ofertado um projeto de extensão coordenado por uma Professora de língua portuguesa do *Campus*, um curso preparatório chamado “IFMT é Pra lá que eu vou”. A finalidade do curso é ofertar uma revisão geral de conteúdos de língua portuguesa e matemática do ensino fundamental, que são cobrados nas provas oficiais de ingresso. O curso tem carga horária de 80 horas distribuídas em quatro meses de duração. É totalmente gratuito e disponibiliza 80 vagas destinadas principalmente para jovens de baixa renda que almejam ingressar no Ensino Médio Integrado do IFMT. Os candidatos também passam por um processo de seleção, sendo que os critérios utilizados são: análise socioeconômica, vulnerabilidade, risco social e outros agravantes. O resultado das provas oficiais indicam que um número significativo de jovens que acessam a esse curso preparatório conseguem êxito no acesso aos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio ofertado no *Campus Rondonópolis*.

A pesar dos aspectos positivos proporcionados pelo curso, sua necessidade de existir reforça o rigor observado na elaboração das provas de seleção para ingresso aos cursos técnicos no IFMT, uma vez que se consideradas as dificuldades de aprendizagem apresentadas por muito dos estudantes com vulnerabilidade social, o processo de seleção deveria ser mais inclusivo. Isso também reforça os desafios ainda grandes no ensino fundamental, uma vez que esses jovens pertencem a famílias com pouca escolarização (em termos de acesso aos níveis mais elevados da escolarização) ou apenas muito recentemente chegaram à escola.

A ideia de que o IFMT é uma escola elitista, em que estudantes oriundos do Ensino Fundamental ofertado por unidades de ensino privadas têm maiores chances de entrada, e por essa razão possuem maior possibilidade de acesso e permanência nos cursos ofertados pelo IFMT, ganha força por um conjunto de práticas voltadas à garantia de excelência. Por outro lado, o fato de muitas dessas práticas se darem como exigência para o ingresso faz com que a excelência seja garantida também já na captação de alunos com sucesso na escolarização fundamental.

Em relação à permanência e ao êxito dos estudantes, a política de assistência estudantil praticada no IFMT é regulamentada nos termos do Decreto N. 7234 de 19/07/2010 que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Esse Programa tem como finalidade subsidiar condições de permanência dos estudantes nas instituições de educação pública, com ações de assistência articuladas às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, cabe às instituições de ensino, com base nesse Decreto, desenvolverem suas próprias políticas de assistência estudantil.

No âmbito do IFMT, a Resolução N.002/20012 aprovou a instrução normativa que determina as modalidades de auxílios a serem administrados pelos campi disponíveis a todos cursos presenciais em todos os níveis de ensino, que visam contribuir para a permanência dos estudantes nos cursos, bem como reduzir os níveis de evasão e reprovação. As modalidades de auxílio ofertadas pelo *Campus Rondonópolis* são: auxílios assistenciais; auxílio pedagógico, auxílio eventos e seguro estudantil.

Os auxílios assistenciais são destinados aos alunos que encontram-se em situações de vulnerabilidade socioeconômica que, uma vez selecionados em edital específico, recebem valores destinados à alimentação e ao transporte. O auxílio pedagógico, também conhecido como auxílio para monitoria, destina-se aos estudantes (selecionados por edital específico), que, orientados e supervisionados por um professor, apoia colegas em eventuais dificuldades de aprendizagem em determinadas disciplinas. Já o auxílio evento é destinado aos alunos que participam de eventos científicos, esportivos e culturais, que se deslocam para representar a instituição. O seguro estudantil é destinado a todos os estudantes devidamente matriculados no *Campus Rondonópolis*, para os casos de despesas médicas decorrentes de acidente no ambiente escolar ou nas atividades que realizam em geral.

Embora todos os auxílios sejam muito importantes, os que mais contribuem para a permanência dos estudantes são os auxílios alimentação e transporte. O fato de o *Campus Rondonópolis* ser localizado em uma região afastada do centro da cidade faz com que um número muito grande de estudantes necessite desse auxílio. Porém, o campus não dispõe de recursos orçamentários para garantir esse auxílio a todos que necessitam, o que torna necessária a realização de uma seleção com base em critérios socioeconômicos para a destinação do recurso.

A mesma situação se aplica aos recursos destinados ao auxílio alimentação, que, por sua vez, também são insuficientes para atender a todos que necessitam. As bolsas também são distribuídas por meio de seleção com base nos critérios socioeconômicos sendo que as

famílias se organizam e alguns levam seus alimentos de casa e utilizam micro-ondas para aquecer os alimentos para as refeições. Os que dispõem de melhores condições fazem suas refeições na cantina tocada por empresa particular, a partir de processo licitatório.

4.1.2 A produção dos textos políticos para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT - *Campus Rondonópolis*

Nesta sessão busco discutir o fluxo de produção dos textos políticos para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, buscando destacar a complexidade desse processo, no qual os sujeitos que participam dessa produção, em todos os contextos, disputam espaço para verem suas demandas representadas nesses documentos.

O IFMT, na expectativa de que suas políticas representem os interesses da coletividade, tem buscado aproximação a modelos de gestão educacional participativa.

Nesse entendimento, a produção das políticas para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio é realizado mediante a escolha de comissões próprias para este fim. Respeitada a previsão de oferta do curso no PDI, essa comissão tem a finalidade de realizar reuniões de estudo, planejamento e produção da minuta do Projeto Pedagógico do curso para a qual foi designada. A nomeação dessa comissão é feita pelo diretor do Departamento de Ensino do Campus e geralmente envolve professores das áreas comuns, das áreas técnicas, membros da equipe pedagógica como pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais.

No âmbito do IFMT, os projetos pedagógicos são produzidos com base na Resolução N. 23/2011, aprovada pelo CONSUP em 06 de julho de 2011, que definiu as normas para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio oferecidos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso. Essa instrução normativa determina a estrutura mínima que os cursos técnicos de nível médio precisam ter para que sejam aprovados no Conselho Superior. As principais orientações dessa Resolução estão relacionadas aos objetivos, diretrizes, requisitos de acesso ao curso, público alvo, matrícula, transferência, perfil do egresso, organização curricular, matriz, estágio supervisionado, metodologia, avaliação, plano de melhoria dos cursos, políticas de controle de evasão, dentre outros.

Durante o período de elaboração da minuta dos cursos, os sujeitos que compõem as comissões de elaboração, constantemente disputam espaço para terem suas visões de formação e trabalho representadas nesses documentos. As discussões giram em torno de quais disciplinas devem ser incluídas e/ou excluídas, qual será o perfil do egresso, ou seja, que tipo

de formação os estudantes terão ao concluírem o curso, disputas pela definição de carga horária de disciplinas específicas, que podem sobrecarregar uns em detrimento de outros, além de definirem como os alunos serão avaliados etc..

Os sujeitos que participam dessas comissões, durante o período de elaboração desses documentos, dialogam também com outros colegas servidores e docentes, que, por sua vez, também manifestam suas vontades e desejos, ou seja, exercem influência sobre as decisões que são tomadas no processo de produção de textos para os cursos, uma vez que, aprovado e em funcionamento, esses cursos afetam a rotina de muitas pessoas e podem influenciar no desenvolvimento de outras atividades institucionais ligadas a área de ensino, pesquisa e extensão.

Após o texto ser finalizado, ele é encaminhado para a Pró-reitoria de Ensino - PROEN, e passa pela análise de outros servidores, membros de uma equipe pedagógica vinculada a PROEN, que podem sugerir mudanças e/ou alterações antes de ser encaminhado ao CONSUP. Quando isso acontece, o texto é devolvido ao campus de origem e as indicações de alteração feitas pela PROEN são analisadas pela comissão, a fim de verificar quais alterações são possíveis. Depois desse processo, o texto final é encaminhado novamente para a PROEN para a formalização do encaminhamento ao CONSUP, onde mais uma vez é analisado por um relator antes de ser colocado em pauta de votação. Esse conselheiro relator (que nem sempre é da área do curso), a partir da análise da minuta do texto, pode também sugerir alterações no projeto antes de ser colocado em votação. Em algumas situações, um dos membros da comissão de elaboração do projeto pode se deslocar até a Reitoria para discutir com o relator eventuais dúvidas.

Esse processo não é muito simples. Devido a multiplicidade de leitores que têm acesso a minuta dos projetos, ocorrem muitas disputas entre os sujeitos, como destaquei, a fim de verem suas demandas representadas nesses textos tornando-os arena de disputas e conflitos onde ocorrem articulações e deslocamentos de demandas.

A análise desse processo de produção das políticas curriculares para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, me permite inferir que a convivência entre demandas antagônicas que permeiam esse processo é condição para que esses documentos sejam aprovados e assinados. Além disso, esse processo de disputas não finda quando o texto é aprovado, porque os textos continuam sendo interpretados. A significação permanece em disputa no contexto da prática pelos sujeitos que o acessam. Isso não quer dizer que haja disputas apenas no contexto da prática e, como argumentam Ball e colaboradores (1992), por

isso mesmo as políticas são frutos de múltiplas influências, produtos de acordos que ocorrem em diversos estágios, em diferentes contextos.

A partir da análise do fluxo de produção dos Projetos Pedagógicos para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, pode-se concluir que os profissionais de educação do *Campus Rondonópolis* atuam efetivamente na produção dessas políticas.

Embora esses documentos indiquem quais disciplinas, carga horária e conteúdos devem ser ensinados, eles não representam a totalidade do que seja o bom ou o melhor para a educação Profissional Técnica de Nível Médio a ser praticada no *Campus Rondonópolis*, uma vez que existem práticas que extrapolam esses textos e também disputam a significação do que seja educação de (boa) qualidade para a educação profissional.

4.1.3 Sentidos de “educação e qualidade” no PDI e na Organização Didática

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014-2018) (MATO GROSSO, 2014), a exemplo do que ocorre em algumas instituições empresariais ligadas aos mais diversos setores da economia, dedica espaço para descrever a missão, a visão e os valores em que se pautam as suas atividades. Pode-se dizer que essa é uma herança da atuação do Banco Mundial e de outras agências bilaterais junto ao governo brasileiro nos anos de 1990. Como disse antes, possibilitou a adesão do MEC a uma série de programas de gestão educacional baseada na qualidade total. Embora não seja uma lógica exclusiva nas políticas educacionais nos diferentes níveis da educação básica, aspectos da qualidade total têm sido mantidos no IF em boa parte associado à ideia de excelência no ensino.

Ideais de “novos” aspectos de desenvolvimento do Estado são inferidos pelo PDI, isto é perspectivas de desenvolvimento político-econômico e social são encampados, projetando o Instituto Federal de Mato Grosso como importante instituição para a produção de “conhecimentos socialmente referenciados. [...] As ações em prol do desenvolvimento local, regional e nacional é, dessa forma, o que justifica a existência do IFMT e anima as atividades de planejamento estratégico, consubstanciadas neste PDI” (MATO GROSSO, 2014, p. 9).

Ainda nesse argumento, o texto do PDI, sinaliza que

O IFMT desenvolve função estratégica no processo de desenvolvimento socioeconômico do Estado, na medida em que a qualificação profissional, o incentivo à pesquisa, os projetos de extensão e as demais ações da Instituição estão diretamente relacionados ao aumento da produtividade, inovação nas formas de produção e gestão, melhoria da renda dos trabalhadores e na qualidade de vida da população em geral (MATO GROSSO, 2014, p. 18).

Pacheco (2011), que também defende a visão desenvolvimentista dos Institutos Federais, produz argumentos na tentativa de ampliar o campo de significação de desenvolvimento, e sinaliza que as ações dos IF “devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado” (p. 14).

Nessa direção, em linhas gerais, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) há uma preocupação em apresentar a concepção de “Ser humano, Sociedade, Cultura, Ciência, Tecnologia, Trabalho e Educação” que balizam as atividades educacionais do IFMT. Na tentativa de sistematizar sentidos para estes conceitos, o IFMT define como sua missão principal “Educar para a vida e para o trabalho”. Assim, no PPI, a concepção de ser humano defendida é condensada em “ser-que-vive-do-trabalho”, na defesa de que o homem possui uma “essência”, que é o trabalho. A esse respeito, Pacheco (2011) pondera que

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. (PACHECO, 2011, p. 16)

Uma das premissas disputadas pelas redes de influência no período de criação do IFMT, era a de superar a dicotomia entre a formação geral e a formação de mão de obra direcionada, principalmente, ao atendimento das demandas do capital que permearam as atividades pedagógicas do antigo CEFET-MT. Para isso, seria necessária a criação de uma nova identidade do IFMT, que além de romper com alguns dos postulados das redes que o antecederam, deveria definir, em termos epistemológicos, “novas” perspectivas de formação para o IFMT. Na visão de Pacheco (2011), por exemplo,

Pensar os Institutos Federais do ponto de vista político representa a superação de visões reducionistas [...]. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da sociedade civil. Esse “lugar” é o território, arena de negociações nos processos políticos decisórios, espaço – para além das fronteiras geopolíticas – onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento. (PACHECO, 2011, p. 20)

Em se tratando da “nova” identidade criada com o advento do IFMT, o texto do PDI, ao fazer alusão ao pensamento de Althusser (2007), afirma que “as instituições de ensino devem cumprir papel para além de meros aparelhos ideológicos de Estado” (p.43). Desde

então, se sustenta que a formação nos novos Institutos Federais deve se dar na perspectiva da educação transformadora e humanizadora. Em tese, através da formação omnilateral, ou seja, “a formação do homem para atingir a sua plena capacidade produtiva, de consumo e prazeres, onde o gozo dos bens materiais e espirituais deve ser considerado e concretizada para todos os que passarem pelos IFs (MATO GROSSO, 2014, p.44). Essa perspectiva de formação considera que “hoje o trabalhador tem estado excluído, em virtude da forma como está organizado o trabalho na sociedade capitalista” (p. 44), mas, embora haja internamente críticas a esse modelo, discursos melhoristas evocam, nos documentos oficiais, a tradição e a qualidade da educação praticada desde o CEFET-MT, e nesse contexto, demandas liberais, conservadoras, emancipadoras, progressistas etc., permanecem em disputa a fim de que sejam garantidas nas políticas institucionais.

No PDI são apresentados argumentos em busca de uma educação para além da divisão social do trabalho, discursos que preconizam a formação omnilateral dos sujeitos, na defesa de uma noção de currículo que “[d]everá favorecer a formação de um sujeito crítico, criativo, que pesquisa e participa ativamente da construção do seu conhecimento” (MATO GROSSO, 2014, p.47).

Defende-se no texto a ruptura com a dualidade e a fragmentação dos processos educativos que culminam na unilateralidade formativa cujo foco seja os processos de produção.

A divisão social do trabalho, aprofundada na sociedade capitalista, separa o pensar e o agir de forma tal, que se cria uma dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Concepção essa que contradiz frontalmente com a função social assumida pelo IFMT, que tem o compromisso com a educação transformadora. (MATO GROSSO, 2014, p. 44)

Assim, ambiguidades podem ser observadas, por exemplo, entre o PPI e a Organização Didática do IFMT, que em diversos pontos se antagonizam acerca dos pressupostos da educação transformadora omnilateral apresentados no PDI e o caráter tecnicista, meritocrata e academicista implícito nos PPC e na Organização Didática vigente.

Não se trata, no meu entendimento de simples contradição, pois a inclusão de demandas antagônicas nos textos políticos é condição para os textos serem assinados ou instituídos, uma vez que há uma pluralidade de concepções entre os que escrevem os textos políticos.

O texto do PDI parte na defesa daquilo que idealiza “como práticas pedagógicas contributivas na formação de um projeto de homem e de sociedade, nas perspectivas autônoma e emancipatória” (p.51). Nesse sentido, enfatiza que para viabilizar esse projeto “torna-se imprescindível interagir com a tendência crítica da pedagogia que se caracteriza pela prática pedagógica dialógica, reflexiva e transformadora, com vistas a contribuir para um processo de formação e transformação social (MATO GROSSO, 2014, p. 51). Já o texto da Organização Didática, (MATO GROSSO, 2014b), mesmo indicando que a avaliação dos processos de aprendizagem devem se nortear pelas concepções dialógica, formativa, processual e contínua, no tocante aos mecanismos de avaliação dos estudantes, apresenta o conceito de avaliação como “instrumento utilizado para verificar o índice de aproveitamento do discente nos diferentes componentes curriculares do processo de ensino-aprendizagem” (Art. 152).

O Sistema de avaliação dos estudantes previsto na Organização Didática é muito rígido e mesmo sinalizando para a prevalência dos aspectos qualitativos da formação, o aspecto quantitativo, no que concerne a avaliação dos estudantes, acaba prevalecendo. Muitas vezes, casas decimais podem definir se ao final do ciclo o estudante estará ou não habilitado para o exercício profissional, se poderá ou não dar continuidade aos estudos em cursos de graduação.

De modo geral, ocorre a evocação de uma tradição na forma de avaliar, no entendimento da avaliação como verificação do rendimento escolar (nota-aprovação-reprovação), processo este ao qual os estudantes são submetidos sob o risco de reprovação. Ou seja, são obrigados a atingir percentuais mínimos de notas para a obtenção da aprovação no curso e em disciplinas específicas, nos termos do Art. 155 da Organização Didática do IFMT, que determina que para “efeito de aprovação nos componentes curriculares os discentes deverão obter a média final igual ou maior que 6,0 (seis)”. No tocante a este documento, existe ainda distinções entre aquilo que se entende por avaliação do conhecimento daquilo que é concebido como avaliação atitudinal. Sugere-se uma divisão do processo avaliativo entre o que é possível mensurar através da aplicação de exercícios, trabalhos e provas, e a avaliação atitudinal predominantemente observada pelo professor a respeito da disciplina, interesse assiduidade e outros critérios que ele julgar pertinentes.

De acordo com o Artigo 148 do texto da Organização Didática, são considerados instrumentos de avaliação:

I- exercícios; II- trabalhos individuais e/ou coletivos; III- fichas de acompanhamento; IV- relatórios; V- atividades complementares; VI- provas escritas; VII- atividades práticas; VIII- provas orais; IX- seminários; X- projetos interdisciplinares; e XI- outros. **Art. 149** Os instrumentos de avaliação atitudinal que poderão ser utilizados para avaliar os discentes são: I- autoavaliação; II- assiduidade e pontualidade; III- realização de atividades escolares; IV- disciplina, interesse, participação nas aulas; e V- outros critérios definidos pelo docente (MATO GROSSO, 2014b, p.34).

Como já discutido nesse texto, as diretrizes que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, indicavam como necessário o rompimento com noções de formação para a educação profissional cujo foco fosse o atendimento prioritário a demandas de formação de mão de obra técnica para o mercado. Estas noções também são defendidas no PDI, ou seja, ocorre a defesa entorno de um projeto de educação, que

diante da realidade que se vive no IFMT, são necessárias ações que contribuam para a difusão de práticas colaborativas com foco na autonomia e na emancipação, para que assim passemos a superar as práticas opressivas que permeiam as relações pedagógicas para dar protagonismo às práticas que se construam via ações coletivas, críticas e reflexivas (MATO GROSSO, 2014, p. 52).

No entanto, no momento de produção de outros textos e da reformulação de políticas preexistentes, estes textos são reinterpretados e sentidos que se constituíam como fundantes, podem ser preservados ou substituídos por novos sentidos, mesmo que provisórios e precários.

Nesse sentido, mesmo que o PPI do IFMT indique a ruptura de paradigmas tecnicistas há décadas valorizados na educação profissional e tecnológica em Mato Grosso, no momento da produção das políticas locais nos mais diversos *campi*, inclusive no próprio PDI, a tradição tecnicista ainda é defendida e sustentada pelos sujeitos que, ao interpretar as políticas institucionais mais amplas, não desprezam convicções dessa natureza e disputam espaço para vê-las representadas nas políticas locais.

Como reflexo desse processo de reinterpretação das políticas mais amplas, podemos observar a produção de outros documentos institucionais e práticas instituídas no âmbito do IFMT. O Regulamento Disciplinar Discente (RDD), por exemplo, instituído pela Resolução CONSUP/IFMT Nº 115, de 13 de setembro de 2016, elaborado sob a pretensão de assegurar condições de desenvolvimento das atividades acadêmicas, foi produzido no sentido de coibir, como determina o artigo 2º, “I. A prática de atos definidos como infração pelas leis penais; II. Atos de desobediência, de desacato ou que se caracterizem, de qualquer forma, como indisciplina ou transgressão às normas da Instituição (MATO GROSSO, 2016, p. 2). Cabe

destacar que para fins de verificação de infrações e, conseqüentemente, à aplicação de punição aos discentes, o regulamento, em seu artigo 27, prevê que

Art. 27 O Processo Disciplinar será devidamente instruído e se desenvolverá nas seguintes etapas: I. Termo de instalação dos trabalhos pela Comissão Disciplinar; II. Eventual comprovação do fato e sua caracterização; III. Indicação da eventual autoria e grau de responsabilidade; IV. Indiciamento; V. Defesa; VI. Relatório de conclusão; VII. Julgamento; VIII. Encaminhamentos (MATO GROSSO, 2016, p. 16).

Observa-se com isso, que a abertura do processo, bem como as etapas de seu curso, assemelham-se aos processos instituídos pelas leis penais, e dentro do rol de medidas disciplinares possíveis, estão:

Art. 14 Constituem medidas disciplinares: I. Advertência/Orientação verbal, com registro na Ficha Individual do Estudante; II. Advertência escrita, com registro na Ficha Individual do Estudante; III. Desenvolvimento de atividades pedagógicas extracurriculares junto ao campus; IV. Perda do direito de usufruir da Moradia Estudantil por período determinado; V. Perda ou suspensão de direito a bolsas ou auxílios; VI. Suspensão do discente de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão por um período não superior a 5 (cinco) dias consecutivos, realizando eventuais avaliações em período posterior ao de suspensão, ressalvada a aplicação de agravante; VII. Transferência compulsória, medida adotada apenas quando esgotados todos os recursos educativos, ficando o campus comprometido a dar todos os subsídios necessários para a efetiva transferência do estudante; VIII. Não renovação da matrícula; IX. Desligamento da Instituição (MATO GROSSO, 2016, p. 9).

Mesmo com a sinalização da formação omnilateral defendida pelo IFMT no texto do PPI, no contexto da produção dos textos dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados no Câmpus de Rondonópolis, as disputas por significação de conhecimento válido e a distinção entre formação geral e formação técnica, se dão direcionando o que significa educar ou formação ora como formação integral, ora como formação meramente instrumental, por se excluir das medidas possíveis em relação aos alunos aquelas que podem ser chamadas de educativas no lugar de punitivas.

Nesse contexto, servidores docentes, técnicos e gestores dos diversos *campi* disputam espaço nas comissões de elaboração dos textos políticos. Essa questão pode sinalizar para como se assume a responsabilidade individual e coletiva da educação, mas também precisa ser pensada a fim de se buscar entender como algumas demandas que circulam socialmente, representadas nos documentos institucionais, ganham vulto localmente. Não há, neste sentido, uma atuação neutra ou descolada de projetos sociais mais amplos. Isto se aplica desde os

documentos que são de abrangência geral do IFMT até os documentos restritos a cada campus, a exemplo, os projetos pedagógicos dos cursos ofertados.

Mesmo que o PPI indique como necessária a ruptura de paradigmas tecnicistas das décadas anteriores na Educação Profissional e Tecnológica em Mato Grosso, no momento da produção das políticas locais, nos mais diversos *campi*, a tradição tecnicista é defendida por interpretações particulares do que significa a educação profissional. Porém, no contexto da produção dos textos curriculares, sobretudo para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, processa-se uma relação antagônica entre a noção de formação para a vida e a noção de formação para o trabalho (tradição tecnicista), tornando a produção curricular para estes cursos, arena de disputas pela significação da educação profissional e consequentemente, alguns sentidos são mais privilegiados em detrimento de outros.

Convém aqui destacar que tradição, segundo Mouffe (1996), “é o conjunto de discursos e práticas que nos constituem como sujeitos (MOUFFE, 1996, p. 31). A autora propõe uma diferenciação entre a noção de tradição e tradicionalismo. Coaduno com o posicionamento de Mouffe (1996), ao afirmar que

A noção de tradição, por exemplo, tem de ser distinguida da noção de tradicionalismo. A tradição permite-nos pensar a nossa própria inserção na historicidade, o facto de sermos criados como sujeitos através de uma série de discursos existentes, e que através desta tradição que nos forma que o mundo nos é dado e toda acção política é tornada possível (MOUFFE, 1996, p. 30)

A esse respeito, Cunha (2015) discute a tradição como a evocação, no agora, de visões de educação consideradas melhores noutros tempos e contextos. Ela chama atenção para o fato de que mesmo que o campo das políticas de currículo, nesse sentido, seja relativamente recente, a produção teórica sobre este campo não pode ser entendida como uma gradação teórica ou a objetividade de uma definição ou mesmo a evolução de uma explicação rudimentar para uma explicação científica acerca da política. O campo se constitui da exaltação de certas formas de pensar a educação vistas como mais avançadas e ideiais, ou seja, se constitui como uma evocação à tradição. A tradição, ou em outras palavras, os discursos e práticas que constituem o mundo é o que torna possível toda ação política (MOUFFE, 1996). Essa noção de tradição sustentada por Mouffe (1996) é importante para pensar, sobretudo, as teorizações acerca do currículo, mas também é importante na medida em que torna possível pensar na política

“como a busca de intimações que, na perspectiva de Wittgenstein, podem ser compreendidas como a criação de novos usos para os termos-chave de uma determinada tradição e a sua utilização em novos jogos de linguagem que tornam possíveis novos modos de vida. (MOUFFE, 1996, p.31).

Acerca dessas afirmações de Mouffe, Cunha (2015) pontua que no quadro de formulação de uma perspectiva política de democracia radical sustentada por Mouffe (1996), o caráter indeterminado da tradição democrática torna possíveis estratégias variadas de intervenção, uma vez que “elementos de uma tradição podem ser confrontados com outra, questionando-a ou mostrando as contaminações e articulações contingentes” (CUNHA, 2015, p. 95).

Em se tratando de bases epistemológicas, não há coerência (se é que pode existir coerência em um texto político), por exemplo, entre as conceituações e orientações contidas no PDI e também pode-se dizer o mesmo para os Projetos Pedagógicos dos cursos. A incoerência na defesa de difentes modos de entender a formação e a educação decorre do fato de que diferentes interesses produzem as políticas. Tal situação não se restringe ao processo de produção do texto político pelo MEC, mas diz respeito ao que ocorre nos *campi* ou em qualquer outra instância de discussão ou trabalho. Nas atividades das mais diversas Pró-reitorias, nas comissões e nos órgãos colegiados, que, através da representatividade, possuem a função de dar voz a diferentes sujeitos no processo de produção das políticas institucionais a nível de Estado, diferentes sentidos de educação e formação são defendidos como demandas por uma educação de (boa) qualidade.

Desse modo, considerando a flutuação de sentidos nos diversos contextos da produção de políticas, os significantes “formação e qualidade”, serão sempre disputados nos processos de produção das políticas educacionais do IFMT. É notável as disputas pela hegemonização de sentidos no âmbito desta instituição, mas isso não faz da instituição um espaço demarcado por relações negativas. É exatamente por haverem tais disputas que há espaço para contestação de visões limitadoras da educação, o que, a meu ver, precisa ser colocado em questão. Nota-se o deslocamento e articulação de discursos em todos os processos de produção de políticas e, por isso, que não se pode lidar com lógicas excludentes revestidas de instrumentalismo como se fossem incontestáveis ou inexoráveis. O quanto esse processo é conflituoso localmente revela que há sujeitos decidindo ativamente pela manutenção-superação de lógicas, portanto, nada é inexorável e a discussão por outra educação permanece aberta e urgente.

4.1.4 Sentidos de “educação” e “qualidade” nos Projetos Pedagógicos Para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT Campus Rondonópolis-MT

As discussões acerca da qualidade da educação para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio envolvem muitas questões. A primeira delas é o fato de que qualidade é um significante flutuante, ou seja, a partir de novos jogos de linguagem de situações que desafiam o cotidiano educacional, neste caso, outros sentidos para o termo podem ser mobilizados no campo discursivo. Isso porque o campo discursivo permanece aberto, mesmo quando um texto é escrito na busca de controlar a significação, de determinar concepções e modos de realizar a educação. Desta forma, analisar o significante qualidade implica, sobretudo, compreender que existem articulações de demandas e disputas entre os sujeitos para que determinados significantes sejam interpretados como expressão das concepções que defendem sobre o que é educar com qualidade.

A construção e a explicitação do que se entende por qualidade da Educação Técnica Integrada ao Nível Médio dependem das concepções de currículo, da finalidade da formação dos estudantes, da formação docente, da gestão, das políticas sociais mais amplas, ou seja, o que se significa como qualidade da educação tende a ser uma leitura possibilitada por discursos pedagógicos à disposição de uma série de instâncias.

A partir desse entendimento, as discussões sobre qualidade da Educação Técnica Integrada ao Nível Médio transbordam os espaços educativos e, por essa razão, neste processo de análise, qualidade da educação profissional é entendida como fenômeno complexo, multideterminado. O que venha a ser qualidade, portanto, pode se realizar apenas como um acontecimento, porque não se pode racionalmente anunciar a margem dos que vivem a educação. Como produção cultural, produto das práticas discursivas e, portanto, a exemplo de todas as coisas, educação e qualidade não possuem sentidos fixos. Com base nessa perspectiva, busco, a partir de agora, identificar e interpretar os sentidos de educação e qualidade forjados nos Projetos Pedagógicos para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT *Campus Rondonópolis*.

Em atendimento ao previsto no PDI, o *Campus Rondonópolis* atualmente oferta 4 cursos técnicos integrados ao nível médio destinados a estudantes egressos do ensino fundamental. São eles: Curso Técnico em Química Integrado ao Nível médio, Cursos Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio, Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio e Curso Técnico em Informática Integrado ao Nível Médio.

A resolução do CONSUP N. 23/2011, define algumas normas gerais para elaboração de Projetos Pedagógicos para Cursos Técnicos de Nível Médio e define que esses projetos, dentre outras coisas, apresentem quais os objetivos dos cursos e as perspectivas de formação dos estudantes.

A partir da análise dos textos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio ofertados pelo *Campus Rondonópolis* pode-se dizer que os sentidos de educação mais privilegiados nesses documentos, coadunam perspectivas de formação para atender a demandas do mercado.

O curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio, desde sua criação em 2011, foi submetido a dois processos de reformulação, no entanto, no que concerne ao objetivo geral do curso, permanece a defesa de uma formação alinhada aos interesses dos processos econômicos.

Através das reestruturações realizadas, o presente projeto pedagógico tem como objetivo proporcionar que o Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio **atenda às necessidades atuais do mercado de trabalho**, visando a formação de profissionais **cada vez mais capacitados** a desenvolverem atividades relacionadas aos processos químicos nos vários setores produtivos nos quais estes profissionais sejam necessários (RONDONÓPOLIS, 2016a, p. 16). (Grifo meu).

É possível dizer que sentidos de educação de qualidade são defendidos dentro de uma lógica tecnicista. Como já discutido nesse texto, o antigo CEFET-MT, na década de 90, foi considerado como parte da estratégia em resolver a grave crise da qualificação de mão de obra e da precariedade o trabalho em Mato Grosso. A permanência da perspectiva técnica ou da formação instrumental para a capacitação para o trabalho parece ser uma reedição dessa expectativa de superar a crise atual de qualificação do trabalhador e o IF é situado como o lócus dessa aposta.

Discursos acerca da tradição na oferta da Educação Profissional são manifestados para justificar a manutenção da oferta da educação de (boa) qualidade observada desde o antigo CEFET. No que concerne às discussões e documentos orientativos que antecederam a criação da Rede Federal de Educação Profissional, em vários momentos, foi destacada a urgente necessidade de rompimento com alguns postulados herdados dessa tradição, por “carregar” traços de uma educação tecnicista e instrumental. depor isso, na criação dos IF defendeu-se a necessidade de superação de perspectivas de educação profissional que, dentre outros aspectos, rompesse com o alinhamento à demandas neoliberais. A prevalência da perspectiva

técnica, hoje, perfaz a defesa de uma formação estreita, instrumental, porque prioriza a qualificação da mão de obra e não uma ampla formação dos jovens.

Com isso, observa-se, ainda, a dualidade histórica na educação profissional, bem como deslizamentos de sentidos (preocupação com o meio ambiente, cidadania, desenvolvimento econômico e social) para as políticas curriculares da nova rede sustentados em nome da manutenção da tradição da (boa) qualidade da educação praticada desde o antigo CEFET-MT.

Os objetivos específicos mencionam a importância da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, da formação do senso crítico e de conceitos éticos como: direitos humanos, pluralidade cultural, política, cidadania, democracia, respeito à diversidade, diálogos interétnicos e inter-religiosos, mecanismos de proteção dos direitos humanos e outros, mas, no entanto, alguns deles são mencionados apenas nos objetivos para esse curso, e são abandonados ao longo do texto. Os objetivos específicos para o Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio são:

Trabalhar de forma articulada os conhecimentos teóricos e práticos nos processos de ensino-aprendizagem; Proporcionar ao discente acesso ao conhecimento sobre os principais processos químicos e análises químicas em um contexto industrial da região ao qual o campus está inserido, estabelecendo relações com temas relativos a sustentabilidade e impactos ambientais; Desenvolver o senso crítico e criativo; Estimular o senso pela pesquisa; Formar profissionais com conceitos éticos, que são indispensáveis para o exercício da profissão e cidadania (Rondonópolis, 2016a, p.16).

No último processo de reformulação do PPC do Curso Técnico Integrado ao Nível Médio em Química houve preocupação com a questão da integração. Há, inclusive, uma tabela de equivalências entre disciplinas técnicas e as consideradas de base geral. Quanto a importância da integração, o texto do PPC justifica que:

Por ser tratar de um Curso Técnico Integrado ao Nível Médio, ele foi estruturado de forma em que a formação geral do aluno não seja separada da formação profissional, visto que existe forte relação entre as atividades e conhecimentos do Núcleo Comum com o Núcleo Técnico, portanto não devem ser tratados de forma separada, uma vez que a contração da carga horária mínima dos Cursos Integrados tem como base essa proposta (Rondonópolis, 2016a, p.34).

Respeitadas as regras gerais que definem a carga horária do curso (carga horária técnica pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e a carga horária destinada à formação geral estabelecida pela Lei N. 9394/96 (LDB) e pela Resolução CNE/CEB N.06/2012, que define as Diretrizes Nacionais Para Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio), os IF possuem autonomia para decidir como essa carga horária será disposta e distribuída ao

longo do curso. Essa distinção de carga horária está prevista no Artigo 27 da Resolução 06/2012:

Art. 27 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas (BRASIL, 2012).

No entanto, na tabela de convergência existe também a preocupação com a necessidade de ajuste da matriz curricular do curso. Após uma alteração do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, ocorrida em 2014, houve a necessidade de ampliação da carga horária destinada à matriz técnica e, embora os cursos sejam integrados, há distinção entre a carga horária destinada à formação geral e a carga horária destinada à formação técnica.

Um dos principais objetivos da reestruturação do projeto pedagógico é a readequação da matriz curricular. As principais alterações realizadas na matriz do curso foi a carga horária de disciplinas de um modo geral e a retirada, inclusão e fusão de algumas disciplinas que compõem o núcleo técnico, em especial no primeiro ano, visto que a redução do número de disciplinas ofertadas vai proporcionar aos recém ingressos uma melhor adaptação ao sistema de educação técnica integrada ao nível médio (RONDONÓPOLIS, 2016a, p.36).

Vejamos o que é disposto na tabela de equivalência de carga horária:

Quadro 5 - Conteúdos equivalentes ao núcleo profissional

Disciplinas do Núcleo Comum	Conteúdos Equivalentes com Núcleo Profissional	Carga Horária profissional
Língua Portuguesa	Técnicas para elaboração de textos técnicos	40
Filosofia e Sociologia	Formação do senso crítico e lógico do profissional técnico	24
Biologia	Meio ambiente e Ecologia	20
Química	Todos os conhecimentos apresentados no núcleo comum voltados para a profissão Química.	272
Matemática	Instrumentos necessários visando resolução de problemas com princípios básicos para cálculos numéricos relacionados à prática profissional aplicada à Química.	40
Física	Estudos das grandezas e parâmetros físicos envolvidos no funcionamento de equipamentos industriais que auxiliam na explicação de fenômenos térmicos e cinéticos envolvidos em processos aplicados na prática profissional à Química	40
Geografia e História	Questões de mercado, capital e desenvolvimento da humanidade voltada à compreensão da área profissional.	20

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio

Não obstante ao fato de haver uma tabela de equivalência em que conteúdos considerados técnicos passam a compor a carga horária de disciplinas do núcleo comum ou formação geral, o texto do PPC não trata especificamente sobre como esse trabalho de integração será desenvolvido. Acerca da dificuldade encontrada pelos professores para desenvolver trabalhos integrados, Lopes (2008) destaca que

[...] não é incomum professores alegarem que defendem o currículo integrado, mas vêem obstáculos práticos para sua integração. Organizações curriculares integradas usualmente suscitam problemas para a administração da escola: exigem espaços diferentes para o desenvolvimento das atividades, divisão diferenciada do tempo, previsão de horário para os encontros de professores e os processos coletivos de estudo e debate. Igualmente, é necessária uma nova maneira de realizar os registros: não basta saber o que cada classe trabalhou, mas no que esteve empenhado cada aluno. Diferentes formas de avaliação em geral, e para o exame público da escola em particular, também precisam ser estruturadas. (LOPES, 2008, p. 59)

A ênfase maior é dada à necessidade de arranjos e ajustes da matriz curricular em atendimento das exigências de ampliação da carga horária destinada ao núcleo técnico voltado para área de Química e da redução do número de disciplinas do curso.

A respeito das noções de integração curricular, Lopes (2008) argumenta que currículo integrado é um discurso caro aos estudos críticos e foi abordado de diferentes modos por diferentes autores. É, por isso, um significante flutuante, ou seja, o discurso de integração curricular não se constitui das mesmas finalidades e nem possui os mesmos sentidos. Portanto, pode ser significado de várias formas e tende a assumir, muitas vezes, um caráter híbrido. Neste caso, se configura a partir de interconexões com perspectivas instrumentais, isto é, “[a] hibridização pressupõe, dessa forma, não apenas a mistura difusa de discursos, mas sua tradução e mesmo recontextualização” (LOPES, 2008, p. 31), uma vez que essa hibridização se faz como interpretação.

Embora no texto do PPC do curso Técnico Integrado ao Nível Médio em Química haja uma preocupação com a articulação entre componentes curriculares e com a integração curricular, o perfil profissional defendido para os egressos desse curso não faz menção a esses significantes. É que o texto dá maior ênfase à retomada das perspectivas de formação técnica interpretada como indispensáveis ao exercício profissional e, neste sentido, a integração curricular perde força no texto, a formação crítica sustenta sua proposição perde força no texto. Por essa via,

O profissional Técnico de Nível Médio Integrado em Química deverá dominar os conhecimentos acerca dos setores produtivos da área de Química, da organização e

execução das operações inerentes aos processos químicos orgânicos e inorgânicos, do controle das técnicas de análises qualitativas e quantitativas, aplicando as técnicas e métodos analíticos e estatísticos, conhecendo e sabendo pôr em prática medidas de segurança e prevenção de acidentes no ambiente de trabalho (RONDONÓPOLIS, 2016a, p.16).

Já o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio, além da previsão do que é entendido como as técnicas suficientes para o exercício profissional, defende como objetivo geral que se deve “Contribuir para a formação de alunos críticos, autônomos e protagonistas, com competências humanas e técnicas suficientes, para exercer a função de Técnicos em Secretariado (PPC SECRETARIADO, 2016b, p.23). Entretanto, no que se refere a formação defendida para os egressos deste curso, mantém-se a mesma lógica dos demais Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio ofertado pelo campus e, no geral, esses textos defendem perspectivas de formação que possibilitem aos estudantes a aquisição de competências e habilidades interpretadas como indispensáveis ao exercício do ofício.

Ao final da formação, o profissional do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio poderá atuar em instituições públicas, privadas e do terceiro setor, em indústria e comércio ou prestadoras de serviços, com habilidades e competências que lhe possibilitem: organizar a rotina diária e mensal da chefia ou direção, para o cumprimento dos compromissos agendados; estabelecer os canais de comunicação da chefia ou direção com interlocutores internos e externos; organizar tarefas relacionadas com o expediente geral do secretariado da chefia ou direção; controlar e arquivar documentos; preencher e conferir documentação de apoio à gestão organizacional; utilizar aplicativos e a Internet na elaboração, organização e pesquisa de informação; utilizar as formas contemporâneas de linguagem, no exercício da cidadania e do trabalho, compreendendo fatores que intervêm na dinâmica da sociedade, entendendo-se como agente neste processo; relacionar teoria e prática nas diversas áreas do saber, com base nos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos; utilizar adequadamente os recursos linguísticos e o léxico técnico relacionado às atividades de Gestão e Negócios, na forma escrita e oral, nas várias situações de comunicação (RONDONÓPOLIS, 2016b, p.25).

O PPC do Curso Técnico em Secretariado, mesmo referenciando os princípios formativos expressos no PDI do IFMT, tem a preocupação de enfatizar que os princípios formativos desse curso devem estar alinhados ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício de funções técnicas.

O Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio, com base nas necessidades e particularidades do mercado de trabalho da região, visando à formação de profissionais críticos, autônomos e protagonistas, com competências humanas e técnicas necessárias para, na função de Técnicos em Secretariado, assessorarem setores e pessoas, desenvolvendo e exercendo habilidades nas áreas de gestão empresarial, planejamento e execução de eventos, relações interpessoais,

geração e gestão de informações, instrumentalizados para múltiplas leituras e possibilidades de intervenção em sua realidade (RONDONÓPOLIS, 2016b, p.17).

O curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio, por sua vez, conforme o previsto no PDI 2014-2018, teve seu funcionamento aprovado (*ad referendum*) em 2015 e, como consta em seu projeto pedagógico, visa “a formação de profissionais capazes de atender a demanda regional existente na área de alimentos. (...) constitui-se como uma prioridade para um mercado cada vez mais exigente e em constante expansão” (RONDONÓPOLIS, 2016a, p. 5). Defende como objetivo principal o atendimento às demandas do mercado de trabalho.

O presente projeto pedagógico tem como objetivo proporcionar que o Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio atenda às necessidades atuais do mercado de trabalho, visando a formação de profissionais cada vez mais capacitados a desenvolverem atividades relacionadas aos mais diversos processos alimentícios nos vários setores produtivos nos quais estes profissionais sejam necessários. (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 16).

A exemplo dos demais cursos até aqui analisados, o curso EMI em Alimentos reitera alguns sentidos de educação e formação defendidos nos outros cursos. Pode-se dizer que há regularidade entre os termos usados para definir as justificativas, a avaliação e os princípios formativos dos estudantes. Há tentativas de alinhamento entre esses cursos no que se refere a aspectos ligados a formação geral dos estudantes, que tende a ser, grosso modo, instrumentalização para o trabalho (mais prático, ressaltado). Noto esse alinhamento porque há uma repetição de significantes, como mercado, trabalho e formação, sobretudo no que concerne aos objetivos. No geral, eles indicam perspectivas de formação para atendimento a demandas de mercado, dizem respeito a processos de trabalho muito específicos.

No entanto, embora o texto do PPC do Curso EMI em Alimentos traga como objetivo geral a formação de profissionais cada vez mais capacitados ao desenvolvimento de processos alimentícios dos setores produtivos, no que concerne ao perfil do egresso defendido, também há diferenças expressivas entre perspectivas de formação para os estudantes. O texto do PPC apresenta as seguintes expectativas para a formação dos egressos:

O perfil pretendido do egresso do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio corresponde à postura profissional do cidadão que possui uma sólida formação integrada, abrangendo os domínios das técnicas, tecnologias e dos conhecimentos científicos inerentes à mesma, de modo a permitir sua inserção no mundo do trabalho. Este profissional deve ser capaz de continuar aprendendo, adaptando-se com flexibilidade às novas condições de ocupações ou aperfeiçoamentos posteriores, produzir novos conhecimentos e inserir-se como sujeito na vida social, política e cultural, de forma ativa, participativa e solidária, consciente de seu papel de cidadão (RONDONÓPOLIS, 2016c, p. 28).

Ao apresentar as perspectivas de formação para os egressos, o texto retoma alguns sentidos de educação e formação defendidos no PDI do IFMT, destacando a importância da formação integrada que caracterizou a criação dos Institutos Federais. No entanto, as contradições entre objetivos defendidos para o curso e as perspectivas de formação esperadas para os egressos, nos permitem inferir que há deslizamentos de significantes e também de significados no processo de produção das políticas para estes cursos. Se por um lado ocorrem defesas em torno de perspectivas formativas alinhadas ao mercado, por outro há defesas em torno do rompimento com essas mesmas perspectivas, apontando para sentidos de educação e formação como posicionamento crítico, como inserção na vida social, política e cultural.

O curso Técnico em Informática Integrado ao Nível Médio é o mais recente. Começou a funcionar no início de 2018. Tem como objetivo principal o seguinte:

Proporcionar ao estudante conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação acadêmica e profissional, buscando oferecer formação para a vida e para o trabalho, além de favorecer a continuação de sua formação acadêmica por meio do ingresso em cursos superiores na área da computação. (RONDONÓPOLIS, 2017, p.17)

O texto do PPC do Curso EMI em Informática, na mesma direção dos demais, busca uma aproximação com os sentidos de educação e formação defendidos no PDI. Esse mesmo documento busca justificar que os preceitos formativos defendidos pelo curso devem visar a integração entre formação técnica e formação humana.

A integração entre o ensino regular e a formação profissional direciona para articulação entre a formação humana e a formação técnica. Neste sentido, o IFMT – *Campus* Rondonópolis assume sua responsabilidade política e social, enfrentando o desafio de oferecer educação profissional técnica de nível médio mantendo seu compromisso com a gratuidade e a qualidade da educação (RONDONÓPOLIS, 2017, p. 16).

No que se refere as perspectivas de formação dos egressos defendidas no texto do PPC desse curso, observamos o seguinte:

O egresso do Curso Técnico em Informática Integrado ao Nível Médio deverá demonstrar um perfil profissional capaz de atuar com as seguintes habilidades e competências profissionais: Instalar sistemas operacionais, aplicativos e periféricos para desktop e servidores; Desenvolver e documentar aplicações para desktop com acesso à *web* e a banco de dados; Realizar manutenção de computadores de uso geral; Instalar e configurar redes de computadores locais de pequeno porte (RONDONÓPOLIS, 2017, p. 26).

As contradições observadas nos Projetos Pedagógicos dos outros cursos técnicos analisados, também ocorrem no PPC do Curso Técnico em Informática Integrado ao Nível Médio. Se por um lado menciona-se a necessidade da articulação entre formação técnica e formação geral, por outro, no tocante aos ideais de formação previstos para os egressos, em momento algum é mencionada a integração curricular. Além disso, defende-se como princípios formativos para os egressos o foco na obtenção de habilidades e competências entendidas como necessárias ao exercício profissional, podendo-se dizer que a fragmentação entre formação para a mão de obra e uma ampla formação do jovem, a dualidade histórica da educação profissional técnica integrada ao nível médio também é sublinhada por este curso.

Ao analisar as políticas de integração curricular para o ensino médio, Lopes (2008) argumenta que

A ênfase na integração curricular relaciona-se com o entendimento de que, no contexto do paradigma pós-fordista, há necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores, as quais seriam mais facilmente desenvolvidas em uma perspectiva integrada. Igualmente, é entendido que a produção do conhecimento é cada vez mais integrada e, assim sendo, as pessoas precisam ser formadas para trabalhar nessa “nova” maneira de produzir conhecimentos. (LOPES, 2008, p. 31).

Desta forma, pode-se inferir que na produção dos textos dos Projetos Pedagógicos para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do *Campus Rondonópolis* (MT), a exemplo do que acontece em todos processos de produção da política curricular do IFMT, diversas interpretações são sustentadas para educação e formação, a ponto de paradigmas tecnicistas, comportamentais e críticos serem articulados como demandas de formação necessárias nos cursos técnicos.

Nesse sentido, o significante integração é também interpretado com base em diversas matrizes de organização curricular, que, de modo geral, se referem a noções de currículo por competências, por disciplinas e também por finalidades educativas críticas, todas defendidas para a educação profissional técnica integrada ao nível médio. A respeito dessas matrizes de organização curricular, Lopes (2008) explica que

Na organização curricular por competências, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer. Na organização curricular com base nas disciplinas de referência, o princípio integrador é identificado no próprio campo científico: conceitos e princípios da ciência que integram diferentes disciplinas. Por sua vez, na organização curricular com base nas disciplinas escolares, os princípios integradores são buscados nas finalidades educacionais que se têm em pauta. (LOPES, 2008, p. 64)

À análise que fiz dos PPC dos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio ofertados pelo IFMT *Campus* Rondonópolis, me permite inferir que a indicação de integração curricular (com perspectivas crítica de educação) é enfraquecida pelas demandas de formação técnica que é fortemente indicada para esses cursos. Assim, as noções de educação como formação ampla perdem espaço nos documentos curriculares desses cursos, que hegemonizam a formação instrumental ou técnica, calcadas no instrumentalismo e no comportamentalismo.

Ainda problematizando a questão da integração curricular, Lopes (2008), tece críticas à ideia de trabalhar com noções de formação dos sujeitos com base num conhecimento científico, uma vez que ancorada em perspectivas pós estruturais de educação, defende que o conhecimento escolar tem que estar vinculado a fins sociais, ou seja, a função da escola é social.

Não defendo essa questão com a ideia de buscar constituir um conhecimento unificado, mas sim no sentido de ter por horizonte o debate plural de múltiplas racionalidades. Penso, entretanto, que se aprofundam as possibilidades de questionamento da organização disciplinar a partir do entendimento dos mecanismos de estruturação para além das disciplinas científicas, de forma a incluir o entendimento das finalidades sociais específicas que são atendidas pelas disciplinas escolares (LOPES, 2008, p. 59).

De modo geral, em todos os cursos analisados, ocorre uma repetição acerca do que está sendo interpretado como princípios de educação e qualidade para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio. Isso porque, exceto o curso EMI em Informática, todos os outros recorrem ao texto do PPI do IFMT para reinterar alguns princípios e finalidades formativos para os estudantes do IFMT. Os principais princípios reiterados por esses cursos são:

O Princípio da Indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão: fundado na ideia do saber para ser e para fazer; **O Princípio da Regionalidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão:** fundado na ideia da integração com os governos, com a iniciativa privada e outros setores da sociedade civil organizada, visando o desenvolvimento da região e a criação de novas tecnologias, capazes de elevar o nível científico, técnico e cultural da comunidade; **O Princípio da Qualidade:** fundado num modelo institucional, solidamente construído e que deve ser permanentemente aperfeiçoado; **O Princípio do Respeito à Diversidade:** fundado no pluralismo de ideias, crenças e valores (RONDONÓPOLIS, 2016, p. 12). (Grifos dos autores).

A excessão veio com o Curso Técnico em Informática Integrado ao Nível Médio, que busca sustentar como princípios básicos os mesmos que estão previstos no Regimento Interno do IFMT.

Conforme o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, são princípios norteadores do IFMT: I. compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência, publicidade e gestão democrática; II. verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; III. eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos educacionais, locais, sociais e culturais; IV. inclusão de pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais; e V. natureza pública e gratuita do ensino regular, sob a responsabilidade da União (MATO GROSSO, 2009 *Apud* RONDONÓPOLIS, 2018, p. 13).

Nos textos dos PPC dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do *Campus* Rondonópolis ocorre uma reiteração de significantes e essa repetição privilegia alguns sentidos de educação e qualidade da educação profissional defendidos no PDI do IFMT. Essa repetição funciona como um controle da leitura do que é a educação de qualidade, pois, ao privilegiar a formação instrumental dos jovens, exclui as possibilidades de uma formação mais ampla, crítica e que os considere não apenas como futuros trabalhadores.

Observa-se também que tais princípios são citados nesses textos em cumprimento ao que determina a Resolução CONSUP N.23/2011, que determina a estrutura mínima de organização que os cursos EMI devem ter para serem aprovados pelo CONSUP. Entretanto, esses princípios são abandonados e resgatados em vários momentos dos textos, fato este que nos permite inferir que tais textos não são e nem poderiam ser coerentes, tampouco expressam o que há de melhor nas políticas. São textos precários, mas essa precariedade se deve ao fato de buscam expressar a complexidade que é educar, enquanto se apoiam em visões restritas de educação.

A partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio ofertados no IFMT *Campus* Rondonópolis, da observação de práticas e como sujeito que participa do processo de produção das políticas para essa instituição, posso indicar que:

No processo de produção dos textos dos Projetos Pedagógicos para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, ocorrem divisões de responsabilidades entre os sujeitos que participam de sua elaboração e, por essa razão, ocorrem desmembramentos de partes e distribuição de funções seguindo a lógica de capacidades técnicas e pedagógicas.

Não obstante ao fato de as políticas mais amplas do IFMT indicarem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a integração como uma via para a formação crítica, como possibilidade da ampla formação do jovem, os textos dos Projetos Pedagógicos analisados apontam para integração como a ocorrência de duas perspectivas de formação (técnica e geral) acontecerem juntas, ou seja, a primeira possibilitaria ao estudante o exercício de determinadas

atividades profissionais e a outra possibilitaria ao estudante dar continuidade aos estudos em cursos superiores.

É possível observar ainda, que há repetições de significantes de um PPC para outro, sobretudo no que diz respeito aos aspectos defendidos para a formação geral, da avaliação dos estudantes, dos princípios e finalidades defendidos para esses cursos.

Por mais que os textos dos Projeto Pedagógicos para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT *Campus* Rondonópolis não tratem explicitamente como está sendo interpretado o significante qualidade para a educação profissional, tais textos se fundamentam nos discursos defendidos no PDI e, com isso, ocorre uma mesclagem entre projetos para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio. Se por um lado se compromete com o crescimento econômico, operando com perspectivas instrumentais da educação profissional, por outro há defesas em torno de projetos de educação pautados na perspectiva crítica.

A demanda crítica é pautada pelo princípio de que a (boa) qualidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio não deve ser resumida a formação voltada exclusivamente para a produção, para a economia e para o desempenho profissional. Com isto, demandas que aparentemente são interpretadas como incompatíveis, convivem no mesmo espaço de disputas pela significação da (boa) qualidade da educação.

As teorizações propostas por Lopes e Macedo (2011) me permitem assumir a produção das políticas curriculares para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, como processos complexos nos quais as incoerências, que incidem nos diferentes contextos de produção desses textos, muitas vezes com a manifestação de demandas antagônicas, caracterizam, o inevitável embate político de produção de sentidos, de articulação de demandas entre diferentes perspectivas pedagógicas no campo educativo e, igualmente, entre diferentes grupos sociais interessados e atuantes no campo das políticas para o ensino médio.

No entanto, apesar das tentativas contidas nesses textos para controlar a significação, controlar a interpretação do que deveria ser formação de (boa) qualidade para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio no *Campus* Rondonópolis, esse controle nunca se efetiva totalmente. Tais textos não representam tudo que acontece ou tudo o que deveria acontecer em nome da (boa) qualidade da educação, sequer representam um sentido único para qualidade da educação. Muitas coisas encapam a essa tentativa de controle, como discuto na próxima sessão, a partir da análise de algumas práticas institucionalizadas e instituídas. Busco, nesta direção, discutir também que isso que escapa também faz parte da política curricular do IFMT.

4.1.5 Sentidos de “educação” e “qualidade” nas práticas institucionalizadas e instituídas do/no IFMT Campus Rondonópolis-MT

Nessa sessão, busco descrever e analisar sentidos de formação e educação em algumas práticas institucionalizadas e/ou instituídas no IFMT *Campus* Rondonópolis em nome da (boa) qualidade da educação e da formação destinada aos estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio.

Busco problematizar que, embora existam tentativas de hegemonização de sentidos instrumentais para “educação” e para “formação” de (boa) qualidade nos textos curriculares, o processo de significação em todos os contextos da produção das políticas é controverso, complexo, provisório e contingente.

Como formação e educação não possuem significado fixos, estes termos permanecem abertos à emergência de outros sentidos produzidos por aqueles que atuam na educação Técnica Integrada ao Nível Médio praticada no *Campus* Rondonópolis, dentro de condições dadas por uma série de contingências, vinculadas a uma série de questões: a formação inicial docente ou técnica e a formação continuada, a atuação mais forte ou não da equipe pedagógica, o grau de envolvimento do coletivo nas discussões e definições locais da política, as condições de trabalho, o entendimento do que são as exigências formativas da comunidade, as demandas dos diferentes setores produtivos da região, a reivindicação de uma tradição específica para a formação etc..

Ainda que os Projetos Pedagógicos para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio analisados estejam, de certo modo, carregados de alguns princípios da formação tecnicista e da histórica dualidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio, esses textos são lidos/ interpretados pelos sujeitos e o que acontece diariamente no contexto da prática extrapola qualquer previsibilidade acerca da educação profissional para o *Campus* Rondonópolis.

Defendo que os sentidos para os significantes educação e qualidade para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio do IFMT Rondonópolis estão sempre sendo disputados e esse movimento impossibilita qualquer tipo de fixação de sentidos para esses termos. Assim, é a diversidade de práticas instituídas e/ou institucionalizadas que permitem inferir que os textos curriculares não são inexoráveis, e tampouco são a expressão máxima ou cabal da (boa) qualidade da educação para os estudantes que acessam esses cursos.

Como já abordado nesta pesquisa, a legislação que criou os Institutos Federais, além de equipará-los às Universidades Federais, direcionou também, como já ocorria nas universidades, a indicação para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Entende-se que ensino, pesquisa e extensão compõem uma unidade, portanto, devem necessariamente caminhar juntas no processo de ensino-aprendizagem. Compreende-se que o currículo do Instituto deve apresentar um conjunto de habilidades e competências que consigam resgatar a unidade entre as três facetas que formam o escopo da formação acadêmico-profissional (MATO GROSSO, 2014, p. 68).

Pode-se dizer que as dimensões pesquisa e extensão são significantes privilegiados na política curricular para ao IFMT, uma vez que devem estruturar suas práticas formativas. No entanto, ainda que sejam defendidas como dimensões indissociáveis no tocante a educação profissional nos IF, a pesquisa e a extensão ainda são vistas com certo distanciamento do ensino. Seja em virtude da alta carga horária das atividades de ensino (planejamento, sala de aula etc.) atribuídas a alguns docentes que não conseguem realizar atividades de pesquisa e extensão, seja em virtude da limitação orçamentária para pesquisa e extensão, estas últimas são delegadas a um segundo plano na formação dos estudantes e, igualmente, na constituição do trabalho docente.

Embora as atividades pesquisa e extensão sejam interpretadas como parte indissociável do processo educativo, sobretudo nos cursos técnicos integrados ao nível médio, como previsto no PDI, um percentual muito pequeno de estudantes conseguem participar dessas atividades. Além disso, os poucos recursos disponíveis para essas atividades vêm gradativamente sendo diminuídos em virtude do corte de orçamento enfrentado pelas Universidades e Institutos Federais em todo país desde 2015.

Outra questão limitadora é o fato de que nem todos os projetos de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de EMI são considerados como parte do sistema de avaliação. Além da carga de trabalho, que geralmente é muito exaustiva devido ao alto número de disciplinas (núcleo comum e técnicas), os alunos são submetidos a uma rotina de estudos muito maior do que o praticado em outras redes que ofertam o ensino médio regular. Há uma intensa carga de estudos, como as atividades de pesquisa e extensão se tornam atividades extras, desenvolvidas geralmente no contraturno. Esses fatores são determinantes para a escolha dos alunos que vão participar dessas atividades, uma vez que aqueles estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, caso estejam desenvolvendo atividades de pesquisa ou extensão, muitas vezes

são obrigados a optar entre continuar com essas atividades ou priorizar aquelas oferecidas na forma e ensino para superar as dificuldades de aprendizagem e evitar a retenção.

A Resolução N. 06/2012, que trata das Diretrizes Curriculares para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, em seu Art. 34, propõe que a avaliação da aprendizagem dos estudantes vise à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, devendo ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais. No entanto, em virtude do rigor acadêmico, da pulverização de atividades a que os estudantes são submetidos e pela ausência de integração nas formas de avaliação, um número expressivo de estudantes são privados de participar de algumas atividades ligadas a pesquisa e a extensão.

Ainda que os textos políticos busquem hegemonizar sentidos progressistas para a avaliação, visando que ela sirva para garantir condições de aprendizagem e estudo melhores para os estudantes, no contexto da prática, formas particulares de interpretar e significar a avaliação são produzidas em relação estreita com as concepções de educação dos docentes e, sobretudo, com concepções advindas das áreas técnicas da formação.

A avaliação é também um significante em disputa, ou seja, ainda que os textos das políticas digam qual tipo de avaliação é indicada, ao serem lidos, diferentes sentidos são manifestados, ora para justificar a avaliação como um processo amplo do desenvolvimento do estudante, ora como processo de verificação de competências e habilidades interpretadas como sendo necessárias ao desempenho profissional. Essas interpretações são feitas, como quero destacar, a partir de uma maior ou menor compreensão pedagógica do que significa avaliar no ensino médio ou no contexto de formação, pois, neste caso, avaliar o estudante em sua formação não é o mesmo que avaliar o trabalhador na empresa ou na indústria, não é o mesmo que avaliar o técnico em situação de trabalho.

Ocorrem também diferenciações de sentidos de “integração” nos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, como destaquei na seção anterior. No IFMT *Campus Rondonópolis*, a integração ora é interpretada como a possibilidade de “fazer junto”, ou seja, assegurar duas formações em um único curso, ora é defendida como a unidade indissociável entre formação geral e formação técnica. A partir desse entendimento, algumas práticas instituídas são planejadas e desenvolvidas em conjunto, buscando a unidade tanto no ensino quanto na avaliação, como busco discutir a partir da análise de práticas instituídas mais adiante nesse texto.

No texto do PPI do IFMT, o entendimento de Ensino Médio Integrado é tal como o defendido por Ciavatta (2005) que defende que:

na educação profissional, a compreensão de formação integrada significa formar para a superação do ser humano segmentado, historicamente, pela divisão social do trabalho (entre as ações do pensar e do executar, do dirigir e do planejar), pelo entendimento de que a formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho em todos os processos educativos e produtivos. (CIAVATTA, 2005, apud MATO GROSSO, 2014, p. 48)

O documento parte na defesa de que o modelo de currículo integrado, compreendido no IFMT, fundamenta-se na aprendizagem significativa e na interdisciplinaridade, de modo que a formação integrada oportunizada pelos cursos no IFMT possibilite a superação da visão do ser humano segmentado historicamente pela divisão social do trabalho (MATO GROSSO, 2014).

Do conjunto de práticas institucionalizadas¹² no IFMT Rondonópolis, o projeto de pesquisa aprovado pelo Edital N. 21/2018/IFMT/ROO, coordenado por um professor de filosofia e intitulado “Etnia, classe e gênero: um estudo acerca dos marcadores de diferença como forma de estranhamento do outro entre estudantes do IFMT”, tem como objetivo compreender como os marcadores de diferença, a saber etnia, classe e gênero, contribuem para a construção do outro como alteridade entre os estudantes do IFMT. Tem o pós-estruturalismo como base teórica e busca problematizar os diversos processos de constituição da alteridade; visa oportunizar também uma melhor compreensão da forma como a etnia, a classe e o gênero se constituíram historicamente e como os mesmos contribuem para o processo de estranhamento do outro em ambiente escolar. Direcionado a estudantes dos 3º anos dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível médio do IFMT, a proposta visa levantar quais eram as representações de alteridade com que estes estudantes chegaram ao IFMT e como elas se encontram no momento em que tais estudantes estão prestes a se tornar egressos do IFMT. O autor desse projeto defende que, embora os marcadores da diferença tenham fortes determinações nos processos de construção da alteridade, os processos educativos podem contribuir para posturas mais inclusivas por parte dos egressos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFMT. A importância dessa pesquisa é inegável, pois pode ajudar a compreender como representações em torno dos marcadores de diferença em sua relação com

¹²Os resumos desses projetos de pesquisa e extensão, aqui referenciados como práticas institucionalizadas, estão disponíveis no site: <http://propes.ifmt.edu.br> e também nos boletins de serviços disponível no site do campus, no seguinte endereço: <http://roo.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/boletins-roo-2018/>

o espaço educativo do IFMT. Pode, neste sentido, ajudar na compreensão das relações e práticas institucionais e/ou instituídas em seu papel de ampliar a inclusão ou não, pelas representações positivas e negativas da diferença que venham a favorecer.

Aprovado pelo Edital, N. 037/IFMT/PROPES, o projeto de pesquisa intitulado “Evasão nos Cursos Técnicos de Nível Médio: O caso do *Campus Rondonópolis*”, coordenado por um professor de geografia, tem por objetivo identificar os principais motivos que levam aos altos índices de evasão nos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT *Campus Rondonópolis*. O autor, juntamente com colaboradores e alunos bolsistas, se comprometem a realizar pesquisa documental nos registros pedagógicos do Campus, onde possivelmente existem indicadores de motivação da evasão. A pesquisa se utiliza da aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas aos educandos que solicitarem transferência no primeiro e no segundo semestre do ano letivo 2018. Como ainda está em fase de desenvolvimento, não é possível destacar resultados desse projeto. No entanto, a apresentação de um projeto de pesquisa dessa natureza indica que, de fato, existe relevante preocupação com os altos índices de evasão e retenção como problematizei anteriormente.

Selecionei também o Projeto de Pesquisa intitulado “Construção de um Aplicativo para Denúncias de Bullying no IFMT *Campus Rondonópolis*”. Como justificativa para o projeto, seu autor aponta que o ambiente escolar atual estimula inúmeros espaços de debates sobre situações de preconceitos e discriminações, as quais são submetidos grupos minoritários. Temas como bullying, questões de gênero, inclusão de minorias e cidadania desafiam as instituições de ensino a propor e executar ações de erradicação de práticas preconceituosas.

O autor destaca que o IFMT *Campus Rondonópolis* conta com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE, que desenvolve trabalhos como a sensibilização da comunidade escolar para a convivência com a diversidade. Com a efetivação em 2014 de novos servidores (pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e intérprete de Libras) foi possível a organização de uma equipe de trabalho para desenvolver tais atividades. Destaca também que o NAPNE tem recebido denúncias e depoimentos de alunos que sofrem bullying (por email, cartas anônimas, ligações e depoimentos orais), mas a falta de uma ferramenta que consiga levantar rapidamente dados da origem do bullying e que forneça relatórios sintetizados, dificultam e atrasam ações imediatas contra o problema. Desse modo, o autor propõe com o projeto de pesquisa criar, a partir de investigação das informações precisas sobre a temática do bullying, um aplicativo para

dispositivo móvel Android que registre denúncias em um ambiente WEB, para que servidores do NAPNE do IFMT Rondonópolis possam gerar relatórios e auxiliar esse público.

O autor desse projeto é professor da disciplina de física e buscou parceria com um professor da área de programação de sistemas que atua no curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Como o projeto também se encontra em fase de execução, o sistema ainda não ficou pronto. Embora a área de física seja interpretada como uma área “dura”, partiu de um professor dessa área a iniciativa de melhorar o fluxo de atendimento aos estudantes vítimas de violência nas dependências do campus, e ainda de atuar em atividades de prevenção, uma vez que, com as ferramentas propostas, espera-se que as respostas as denúncias sejam apuradas com mais rapidez visando a solução dessa violência. Com essa reflexão, no entanto, não busco defender um essencialismo que acredita que todo professor das áreas duras ou exatas não compreenderia questões de ordem social e/ou problemáticas que limitam ou dificultam que a educação aconteça eliminando-se as barreiras da exclusão. Observo, pelo contrário, o quanto é relevante para o projeto do IFMT de Rondonópolis, e o quanto, para além do instrumentalismo, há no Campus concepções críticas sobre as relações e seu impacto na vida escolar dos estudantes.

O projeto “?# IFMT: É pra lá que eu vou!?”, mencionado em outra parte dessa dissertação, aprovado pelo edital de extensão N. 31/2018, coordenado por uma professora de Língua Portuguesa do campus, existe desde 2011 e tem como objetivo selecionar anualmente um grupo de 80 estudantes oriundos de escolas públicas, que desejam realizar a prova de seleção para acessar os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio ofertados pelo *Campus* Rondonópolis. A intenção é possibilitar a esse grupo de selecionados (estudantes que estejam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental), a revisão de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de prepará-los para a realização do processo seletivo de ingresso aos cursos de Ensino Médio Integrado. Desde 2011 o curso vem apresentando bons resultados. Na seleção de 2017 para ingresso em 2018, dos 75 alunos que concluíram o curso, 68 fizeram a prova e 34 foram aprovados.

O texto do projeto apresenta como justificativa, além de inserir estudantes na Instituição, prepará-los para nela permanecerem. Nesta direção, possibilita a revisão de conteúdos importantes para o desenvolvimento dos estudos e os coloca em condições semelhantes a dos estudantes que acessam aos cursos e que não apresentam vulnerabilidade e/ou defasagem escolar.

Considero também importante para essa análise o projeto de extensão denominado “IF ACTION - Arte, Cultura e Comunicação”. Sob a coordenação de um professor de artes do campus, o projeto IF Action, talvez seja no âmbito do IFMT, o projeto de maior expressão ligado a área da cultura, da literatura e das artes musical e cênica. Surgiu em 2014, a partir da ideia da montagem do musical “Os Saltimbancos”.

O grupo inicial foi formado por estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio e sua primeira apresentação pública ocorreu no WorkIF, que é uma Mostra de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação do IFMT. A partir desse evento, o grupo ganhou visibilidade e passou a receber inúmeros convites para se apresentar em diversas instituições de ensino, eventos, empresas e entidades sociais. O projeto atual, aprovado pelo Edital Nº 31/2018, apresenta como justificativa que a participação dos estudantes tem refletido positivamente na rotina acadêmica, promovendo autoconfiança, equilíbrio emocional, percepção corporal e, ainda, percepção crítica acerca de questões sociais. Além disso, o projeto possibilita a criação de vínculos culturais entre o IFMT e outras unidades escolares.

Ainda em termos de práticas instituídas no Campus, a partir de discussões entre um grupo de professores, técnicos e gestores do Campus Rondonópolis no início do ano letivo de 2014, surgiu a ideia de desenvolver, para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio algumas atividades em que fosse possível acolher os estudantes recém aprovados para estes cursos, de modo a inserir também os alunos já vinculados a instituição no processo de acolhida dos ingressantes. Por meio de ações coordenadas, os alunos matriculados há mais tempo, dentre outras coisas, apresentaram aos calouros a instituição, os servidores, as equipes, a estrutura do Campus, ministravam oficinas resultantes de projetos desenvolvidos em sala de aula, dinâmicas de grupo etc. Todas essas atividades foram desenvolvidas pelos alunos, pois entendia-se que a confraternização e a interação dos alunos, por meio de uma linguagem comum entre eles, ao mesmo tempo que conheciam a instituição, possibilitaria ampliar o senso crítico e de responsabilidade com o seu curso. Por essas razões, esse projeto a época, foi chamado de “protagonismo jovem”.

Em 2015, o projeto sofreu algumas transformações e, pelo sucesso da sua primeira versão, as ações foram ampliadas e, além dos estudantes, o desenvolvimento das atividades passou a contar com a participação de professores, servidores técnicos e convidados externos para ministrarem oficinas e palestras acerca dos mais diversos temas.

Por essa mudança estrutural, o projeto foi renomeado e passou a ser chamado de “oficinas de ingresso”. Esse novo formato sofreu algumas críticas por parte de um grupo de

docentes e técnicos, uma vez que descaracterizou um pouco a ideia original, que era a possibilidade do protagonismo dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio. No novo formato, as atividades passaram a ser organizadas e ministradas pelos docentes e técnicos, ampliando também o seu propósito, passando a ser interpretado também como instrumento de combate à evasão por meio de ações preventivas.

Desse modo, na primeira semana de estudos, os alunos passaram a participar de aula inaugural, apresentações culturais desenvolvidas por estudantes, docentes e servidores, aulas de revisão de conteúdos de língua portuguesa e matemática, apresentações acerca das atividades de pesquisa e extensão, estágio, orientações pedagógicas acerca da organização dos estudos no IFMT, oficinas sobre preservação do patrimônio, regras de segurança nos laboratórios, apresentação de todos os recursos físicos e humanos disponíveis aos alunos, direitos e deveres dos estudantes e políticas de assistência estudantil. Essas ações foram pensadas a fim de acolher os alunos ingressantes, de modo que já no início do curso, conheçam a instituição e as possibilidades de desenvolvimento que terão durante o período em que estiverem vinculados a ela.

Julgo da mesma forma importante, o projeto intitulado “Núcleo de Estudos e Vivências Musicais”, também coordenado pelo professor de artes do IFMT *Campus Rondonópolis*. O referido projeto tem como objetivo ampliar a vivência e o aprendizado da música na instituição e comunidade. De maneira informal, foi realizado durante todo o ano de 2016. Originou-se da observação das dificuldades técnicas e teóricas por parte dos estudantes dos cursos EMI em Química e Secretariado do IFMT *Campus Rondonópolis*, que participaram da Orquestra Jovem de Rondonópolis.

Mesmo sendo informal, o projeto produziu resultados bastante satisfatórios. A partir das atividades oportunizadas pelo Núcleo de estudos, os estudantes puderam realizar apresentações no Concerto da Orquestra Jovem de Rondonópolis (Dezembro de 2016), na Jornada de Pesquisa e Extensão (IFMT), em Colação de Grau do IFMT e no Encerramento do Evento de Extensão - I Colóquio Fundamentos da educação: política, formação, trabalho e cultura, a convite da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis. Atualmente, além dos estudantes do IFMT, o núcleo conta com a participação de alunos e membros da comunidade circunvizinha ao IFMT.

Como já discutido nesse texto, a questão da integração curricular dos Cursos EMI no IFMT tem diversas interpretações e uma delas aponta para a necessidade de práticas interdisciplinares nos cursos. Nesse entendimento, em 2013 surgiu no *Campus Rondonópolis*

uma atividade que, posteriormente, foi transformada em um projeto intitulado “As várias faces do trabalho interdisciplinar: um olhar para o Pantanal e sua diversidade natural e cultural”. O projeto nasceu de uma atividade da disciplina de Geografia, cujo conteúdo é Geografia de Mato Grosso. O professor dessa disciplina, pensando na possibilidade de realizar trabalhos interdisciplinares, começou a dialogar com outros professores, de outras disciplinas, a fim de verificar aproximações entre conteúdos que poderiam ser trabalhados por intermédio de uma viagem ao Pantanal mato-grossense, para partir de observações *in loco* da região. Estudantes das turmas de 3º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, poderiam, de forma interdisciplinar, aprender sobre questões que envolvem diferentes aspectos naturais e culturais do bioma Pantanal. Assim, os professores de Geografia, Biologia, História, Língua Portuguesa e Química se articularam para que a partir dessa “aula de campo”, pudessem trabalhar conteúdos de suas respectivas disciplinas de forma interdisciplinar.

Consta no relatório final¹³ do projeto que o itinerário escolhido foi o seguinte: Mineradora Juara, Comunidade Remanescente Quilombola de Mata Cavalo, Terreiro de Umbanda do Senhor Nezinho, Transpantaneira e SESC Pantanal, contemplando os aspectos da identidade cultural e linguística da população, a política e economia, a água e o relevo da região, abordando conteúdos e objetivos de disciplinas do eixo comum e técnico dos cursos em pauta, tais como: Águas e Efluentes, Biologia, Geografia, História, Língua Portuguesa, Microbiologia, Química e Sociologia. Esse relatório apresenta também, que as vivências proporcionadas aos alunos, resultaram em diversas atividades avaliativas e interativas, tanto do gênero oral como do gênero escrito, promovendo o desenvolvimento de habilidades culturais e interpessoais.

Ao final, os alunos publicaram numa plataforma digital, os diários de viagem de Campo, expondo tudo que aprenderam e vivenciaram durante a viagem. Esse relatório foi utilizado como complemento avaliativo. Com fechamento da atividade, os professores convidaram os familiares desses estudantes para que os próprios alunos relatassem a seus familiares como foi essa experiência. Em meio a essa confraternização, a atividade foi finalizada. Devido a resultados positivos da primeira experiência, essa atividade foi repetida no ano de 2014 e envolveu mais professores e servidores do Campus. A análise dessa

¹³O acesso ao relatório final desse projeto ocorreu mediante solicitação direta ao seu coordenador para fins de pesquisa e embora não esteja disponível ao público, pode ser acessado nos arquivos do Departamento de Ensino (DE) do Campus.

atividade permite reiterar que os textos das políticas são incapazes de representar tudo que há de melhor ou que venha constituir boa qualidade da educação no âmbito do IFMT. Ao interpretarem esses textos, os sujeitos da prática não abrem mão das suas visões particulares acerca do que significa educação e qualidade para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio, são influenciados por leituras amplas de educação, que possibilitam expandir a formação técnica ou instrumental formatada em definições curriculares que têm enaltecido apenas certos aspectos da formação, repetidamente vinculado a desempenhos na aprendizagem de conteúdos disciplinares

Destaco por fim, uma última atividade ligada a arte e a cultura. Popularmente conhecida como “Intervalo Cultural”, essa atividade consiste em organizar e subsidiar produções, performances e exposições artístico-culturais no intervalo de aulas do IFMT *Campus* Rondonópolis, durante todo o período letivo, a fim de incentivar o envolvimento artístico entre alunos e servidores. As apresentações podem ser de natureza musical, teatral, declamação de poemas, dança, teatro ou qualquer outra expressão artística proposta pelos estudantes e servidores do Campus. Em algumas ocasiões, servidores e convidados externos também participam dessas atividades. Essa prática é considerada pelos estudantes e servidores como momentos de confraternização que auxiliam no enfrentamento das atividades diárias a que se submetem.

A análise dessas práticas, me possibilitam inferir que a despeito de haver nos documentos analisados nesta pesquisa, tentativas de hegemonização de sentidos para “educação” e “qualidade” para a Educação Profissional, geralmente atrelados a demandas de formação de mão de obra para atender a interesses econômicos e de mercado, as disputas pela hegemonização de sentidos no âmbito desta instituição, não a constituem como um espaço demarcado por relações negativas. Sempre há sujeitos disputando espaço e decidindo pela manutenção-superação de lógicas, e mesmo que o tecnicismo ainda marque fortemente as atividades desenvolvidas por essa rede de Educação Profissional, ocorrem escapes a essas tentativas de hegemonização de sentidos de “educação e qualidade”, e tudo que escapa a essa lógica, como exemplo as práticas institucionalizadas e instituídas relacionadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, também compõem a política curricular do IFMT.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas considerações reúnem, em linhas gerais, as defesas que sustento nesta dissertação, propondo respostas às questões motivadoras da pesquisa e apresentadas nos capítulos anteriores. Dentre as questões indicadas ao longo dessa dissertação, o foco central de investigação refere-se as disputas para significar a educação que ocorrem no processo de produção das políticas curriculares para o IFMT *Campus* Rondonópolis. Busquei analisar e problematizar como “educação” e “qualidade” estão sendo significados nos documentos curriculares, explicitando as disputas de sentidos e os sentidos privilegiados neste contexto. Analisei, também, práticas institucionalizadas e instituídas no IFMT local em nome da (boa) qualidade da educação.

Como ponto inicial para algumas compreensões, assumindo a perspectiva pós-estrutural como base teórica desta investigação, apresento alguns aspectos que me possibilitam defender a noção de currículo como prática cultural discursiva, como prática de significação, de atribuição de sentidos que constituem a educação por processos de hibridização cultural.

Com base nas teorizações de Lopes e Macedo (2001) defendi que, independente da perspectiva teórica adotada para a análise de políticas curriculares, a nenhuma delas seria possível representar uma totalidade ou o fechamento da significação para o termo currículo, uma vez que os acordos pela significação para este termo são insuficientes e sempre provisórios para representar aquilo que desejam expressar. As tentativas de definição sempre remetem a sentidos que já estão em curso, seja para negá-los ou para reconfigurá-los.

É nesse entendimento que procurei problematizar abordagens que interpretam o currículo como algo prescritivo, homogeneizador, que supervalorizam “conteúdos básicos” como universais, centralizadas no Estado ou na prática, que privilegiam o poder do que não raro é chamado de “currículos oficiais” ou a vontade dos sujeitos como condições de uma mudança idealizada. Essa problematização é importante na medida em que entendo as discussões pós-estruturais como potente ferramenta na investigação de políticas educacionais, uma vez que, ao assumi-las, tenho elementos mais seguros para apresentar discussões relativas à desconstrução de ideias binárias enquanto fontes de verdades absolutas e ainda recusar a ideia de que a significação se encerra no momento que os textos das políticas são produzidos.

Ancorado nas discussões de Stephen Ball e colaboradores (1994), assumi pensar a política como texto e como discurso, o que significa aceitá-las como representações complexas tanto ao serem codificadas quanto decodificadas, envolvendo processos sempre precários, provisórios e contingentes. Isso significa dizer que as políticas não são inexoráveis, uma vez que, para serem instituídas, precisam ser lidas (LOPES, 2015), que, nessa direção, se apresentam como o melhor a ser feito pela educação a partir de jogos de poder/de linguagem disponíveis em cada contexto como interpretações do que é educar. Desse modo, são sempre parciais porque privilegiam certos aspectos da realidade educacional e desprezam outros.

Assim, compreendendo e busco ressaltar a complexidade da produção das políticas ancorado no registro pós-estrutural. Assim, igualmente, busquei nessa pesquisa questionar o privilégio da significação da Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio via interesses econômicos, por discursos que constituem a linguagem do mercado produtivo, como estratégias de formação de mão de obra indispensável para o bom desempenho da economia. São sentidos de educação e de qualidade da educação defendidos nos textos dos Projetos Pedagógicos para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT *Campus Rondonópolis*, que sublinham essas noções numa articulação de demandas de formação tecnicistas, comportamentais e críticas justificadas necessárias nesses cursos.

Como as disputas por educação de qualidade se constituem num quadro de ampliação da rede de Educação Federal para o nível médio que visa a ampliação da oferta e do acesso deste nível de formação, a partir das formulações de Mouffe (1996), Lopes (2013) e Ball et al (1992), busquei apresentar como tenho entendido a relação entre política e democracia, sobretudo no que tange a investigação de políticas educacionais numa perspectiva discursiva. Faço essa discussão porque as políticas de currículo, cada vez mais, são propostas de forma centralizada, como se a condição de democratização da educação, da escola e da sociedade, pudesse se dar como resultado da representação de um consenso sobre o que é educar que se manteria, de alguma forma, resguardo dos contextos.

Diferentemente da noção de democracia liberal que aposta no consenso (e mantém-se na ilusão de sua existência), a democrática pluralista defendida por Chantal Mouffe nos permite pensar a produção da política a partir da divergência, do dissenso, como espaço-tempo institucionalizado do conflito, que se refere aos discursos que constituem contextos, que sob permanente influência do “político”, buscam regular, mediar, de certa forma, a convivência humana. Mouffe (1996), nos instiga a pensar que um processo democrático (saúdavel para a democracia) exige manter aberto o embate de posições políticas e de conflito

de interesses. Isso não significa que o resultado desse processo resultará numa evolução moral estável da sociedade, porque a democracia é algo de incerto e nunca deve ser tida como garantia, uma vez que é a possibilidade de diferir que a constitui. Tendo a pensar como Lopes (2015) quando argumenta que a política na perspectiva de uma democracia radical e plural remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos do que a definição de universalismos categóricos e/ou de regras de organização.

Essas noções me permitem inferir que o caráter democrático dos processos de produção das políticas curriculares do IFMT não é o resultado apenas da ampla participação dos sujeitos em sua produção, tampouco a hegemonização de sentidos defendidos como expressão de qualidade para a Educação Profissional, porque, para além disso, “uma concepção radical e plural de democracia consiste, entretanto, em pensá-la não como um estágio a ser alcançado, mas como um bem que só existe como bem enquanto não é alcançado” (CUNHA, E., 2015, p. 14). O caráter democrático se refere a possibilidade da política se dar também por decisões locais, contextuais, ao se responder a problemas que não são possíveis de ser pensados por sujeitos fora do processo educativo.

A escolha do Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFMT (2014-2018) como ponto de partida dessa investigação justifica-se por ser este texto político, no âmbito do IFMT, interpretado como “direcionador” das principais políticas, metas e ações do IFMT. A repetição ou a regularidade de alguns significantes nesse texto político, estrutura a leitura dos atores sociais acerca da interpretação do que significa educar de forma parcial e precária, mas essa parcialidade e precariedade não significam necessariamente incompetência ou irresponsabilidade, mas dizem respeito ao fato de que significantes como educação e qualidade da educação seguem sendo interpretados por uma multiplicidade de trajetórias formativas e de experiências dos gestores, professores e técnicos, além dos estudantes. Essa multiplicidade também diz respeito as muitas mãos que escrevem os textos “oficiais” e, por isso, a precariedade e a parcialidade são resultantes da impossibilidade de sentidos puros ou únicos existirem na política.

Em linhas gerais, no PPI há uma preocupação em definir a concepção de “ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, formação, trabalho e educação”. A partir da identificação desses significantes analisei como “educação” e “qualidade” estão sendo interpretados nesse documento e como são reinterpretados nos projetos pedagógicos para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do IFMT Campus Rondonópolis. Embora o PDI indique, algumas vezes, a necessidade de ruptura de paradigmas tecnicistas, há décadas

valorizados na educação profissional e tecnológica em Mato Grosso, no momento da produção das políticas locais nos mais diversos campi, inclusive no próprio PDI, hoje ainda, a tradição tecnicista é defendida e sustentada nos contextos, como no caso do Campus em foco. Ao interpretar as políticas institucionais mais amplas, não se desprezam convicções dessa natureza, que disputam espaço nas políticas locais. Muitos textos nacionais, como os que destaquei, também reafirmam a formação técnica como importante, de modo que essa ênfase acaba colocando em segundo plano a formação mais ampla.

Por mais que as diretrizes que subsidiaram a criação dos Institutos Federais tenham indicado como necessário o rompimento com noções de formação para a educação profissional com foco no atendimento prioritário a demandas de formação de mão de obra técnica para o mercado, essa noção também é defendida no PDI e nos PPC para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio do Campus Rondonópolis, ou seja, é reiterada a defesa do projeto de educação como uma instrução mais limitada, que tem como foco a formação técnica dos jovens. Com a análise dos PPC dos Cursos Técnicos Integrados, pude demonstrar como os sentidos de formação mais privilegiados nesses textos têm sido aqueles que coadunam visões de formação para atender a demandas do mercado. Como justificativa para estas demandas, discursos acerca da tradição na oferta da Educação Profissional são manifestados para justificar esforços na direção de se reestabelecer ou de manter a educação de (boa) qualidade observada desde o antigo CEFET-MT. É como se evocar essa tradição também certificasse um compromisso com uma qualidade da educação já comprovada.

Busquei com essa análise, compreender os deslocamentos que ocorrem na tradução ou na reinterpretação dos textos das políticas mais amplas do IFMT, bem como alguns dos seus sentidos no contexto de produção dos textos dos projetos pedagógicos para os cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio localmente, destacando que esses deslocamentos fazem da evocação dessa tradição uma outra coisa. Em linhas gerais, trabalhei com a ideia de destacar a pluralidade dos jogos de linguagem que ocorrem no contexto da produção das políticas curriculares para o IFMT, num presente em que os desafios de educar os jovens é atravessado por novos problemas e possibilidades, como novas exigências de ingresso no IFMT (processos seletivos), maiores perspectivas de ingresso no ensino superior para os jovens, a oportunidade de formação aliada à pesquisa, o *bullying* no ambiente escolar, a diversidade cultural que é reconhecida e ganha contornos de luta por sua valorização, os esforços de professores e professoras para garantirem com diferentes projetos a inclusão etc.

Desta forma, considerando a flutuação de sentidos nos diversos contextos da produção de políticas para o IFMT, os significantes formação, qualidade, trabalho, politecnia, dentre outros, são disputados nos processos de produção das políticas educacionais do IFMT hoje, por novas concepções de educação, que também são sensíveis a uma formação crítica, que envolve a formação cultural, a participação responsável, a inclusão. É possível questionar os sentidos de uma educação de qualidade que são evocados por certa nostalgia acerca da tradição, do que é inventado como um passado melhor, como a idealização de uma educação mais restrita do que aquela que hoje se busca e se faz para além do institucionalizado pelas políticas mais amplas.

Problematizo, também em relação a luta histórica mais ampla, as disputas por significação de “educação” e “qualidade” que ocorrem no âmbito das políticas curriculares para o IFMT *Campus* Rondonópolis, argumentando que, atualmente, os contextos de produção das políticas para os Institutos Federais são fortemente marcados pelo processos contraditórios que culminaram na revogação do Decreto N. 2.208/97, instituído no governo FHC, bem como a produção do Decreto N. 5.154/2004 no governo Lula. Se no Governo FHC (1995 – 2002) a educação profissional foi entendida como possibilidade de formação de mão de obra para atender o mercado, com fortes influências das políticas neoliberais e demandas de formação de mão de obra, pautadas no individualismo, no conservadorismo e na competitividade, no primeiro mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), a combinação de políticas sociais e políticas econômicas, com a defesa da construção de um país menos desigual regionalmente, marcou o início das discussões de reconfiguração das políticas para EPT. Argumento que, embora “novos” sentidos para a educação profissional integrada ao nível médio (dentre eles o retorno da integração do ensino médio ao técnico e o rompimento com a dualidade histórica da educação), baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, no desenvolvimento socioeconômico, na vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade, tenham sido apresentados no governo Lula, disputas foram travadas entre grupos políticos antagônicos no interior do debate educacional, sinalizando não somente para as divergências desses projetos, mas também para convergências e articulações na reconfiguração da rede de educação profissional.

Defendo que a grande expansão da rede, o passado (antigo CEFET) e o presente (Institutos Federais) constituem relações de permanência e mudança na sociedade, tornando a rede de educação profissional e tecnológica um campo de disputas no qual visões conservadoras e progressistas são articuladas para significar formação e qualidade. Esse

embate constitui a imponderável convivência com uma série de contradições que caracterizam as dificuldades encontradas por esta nova rede em sustentar ideais progressistas de educação, até mesmo porque algumas demandas progressistas (centradas no conhecimento) reforçam lógicas políticas conservadoras. Assim, ainda que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio e a ruptura com a instrumentalização desse nível de educação aos interesses econômicos estejam sendo reivindicados nos documentos oficiais que balizam o trabalho dos Institutos Federais, as políticas curriculares para os cursos no IFMT Rondonópolis convive com um viés formativo pautado pela preparação e qualificação de mão de obra para um determinado ofício, na oferta de um conhecimento técnico.

A reiteração de significantes nos textos dos Cursos funciona como um controle da leitura do que é a educação de qualidade, pois, ao privilegiar a formação instrumental dos jovens, exclui as possibilidades de uma formação mais ampla, crítica e que os considere não apenas como futuros trabalhadores. Entretanto, esses princípios são enfraquecidos e reforçados em vários momentos dos textos, fato este que nos permite inferir que tais textos não são e nem poderiam ser coerentes, tampouco expressam o que há de melhor nas políticas. São textos precários e cujos sentidos estão comprometidos com interesses particulares, ligados a grupos particulares, e essa precariedade, como já destaquei, se deve ao fato de que buscam expressar a complexidade que é educar, enquanto se apoiam em visões particulares de educação, muitas vezes restritas a um saber fazer bastante especializado.

Não obstante ao fato de as políticas mais amplas do IFMT indicarem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a integração como uma via para a formação crítica, como possibilidade da ampla formação do jovem, os textos dos Projetos Pedagógicos analisados apontam para integração como a ocorrência de duas perspectivas de formação (técnica e geral) acontecerem juntas. Ou seja, a primeira possibilitaria ao estudante o exercício de determinadas atividades profissionais e a segunda possibilitaria ao estudante dar continuidade aos estudos em cursos superiores. Isso me permitiu inferir que a indicação de integração curricular (com perspectivas críticas de educação) é enfraquecida pelas demandas de formação técnica, que são fortemente indicadas para esses cursos. Assim, as noções de educação como formação ampla perdem espaço nos documentos curriculares desses cursos, que buscam hegemonizar sendos de educação alinhados a formação instrumental ou majoritariamente técnica.

Os expressivos índices de evasão e reprovação observados nos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio apresentados nessa pesquisa, me permitem produzir argumentos

contrários às lógicas avaliativas praticadas nessa instituição, pois a prevalência do desempenho nos componentes curriculares, o rigor avaliativo, e a naturalização da retenção escolar se retroalimenta com essa lógica curricular e permanece dando corpo ao tecnicismo na formação ou nos processos educativos do *Campus* Rondonópolis. A super valoração do formalismo, do tecnicismo, das hierarquias, da rigorosidade e dos discursos que partem em defesa da instrumentalização do EMI e das lógicas mercadológicas podem ser destacados como causas, por vezes, do abandono e do fracasso desses jovens nos cursos.

Entretanto, mesmo que existam nas práticas institucionalizadas e instituídas, analisados nesta pesquisa, tentativas de hegemonização de sentidos para “educação” e “qualidade” para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio, ressalto que as disputas pela hegemonização de sentidos no âmbito do IFMT *Campus* Rondonópolis não faz dele um espaço demarcado por relações negativas. Como a significação sempre permanece aberta, ou seja, coisas escapam a essas tentativas de controle, gestores, docentes e técnicos tomam decisões para além dos textos oficiais mais amplos ou locais, interpretam tais textos, ressignificam sentidos, modificam determinações. É exatamente pela ocorrência de tais disputas que é possível dizer que há espaço para contestação de visões limitadoras da educação. Nota-se, contudo, que há deslocamentos e articulações de discursos em todos os processos de produção de políticas e, por isso, não se pode lidar com lógicas excludentes revestidas de tecnicismo como se fossem incontestáveis ou inexoráveis.

As teorizações propostas por Lopes e Macedo (2011) me permitiram assumir a produção das políticas curriculares para os Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio como processos complexos nos quais as incoerências, que incidem nos diferentes contextos de produção desses textos, muitas vezes com a manifestação de demandas antagônicas, caracterizam o inevitável embate político de produção de sentidos, de articulação de demandas entre diferentes perspectivas pedagógicas no campo educativo e, igualmente, entre diferentes grupos sociais interessados e atuantes no campo das políticas para o ensino médio. Apesar das tentativas contidas nesses textos para controlar a significação, controlar a interpretação do que deveria ser formação de (boa) qualidade para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio no *Campus* Rondonópolis a partir de um privilégio da visão instrumental da formação, esse controle nunca se efetiva totalmente.

Com a análise dos PPC dos cursos e das práticas institucionalizadas e instituídas, destaco que sempre há sujeitos decidindo ativamente pela manutenção-superação de lógicas, portanto, decidindo para além dos textos oficiais. Nada é inexorável e a discussão por outra

educação permanece aberta e urgente, permanece sendo feita. O tecnicismo e a dualidade formativa que historicamente marcam essa rede de educação profissional são, assim, corroídos por diferenças que compõem os currículos com pessoas vivas, que se afetam no processo educativo ao se relacionarem, por histórias de vida que promovem vínculos e novos confrontos, compromissos éticos e novos embates.

Devo dizer, ainda que embora tenha tecido críticas ao tecnicismo e a dualidade histórica da educação profissional e ao seu alinhamento a interesses econômicos, não diminuo a importância da Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio. O que objetivo com esta dissertação é a desconstrução de sentidos que pretendem dar conta de que sua missão principal seja a formação de técnicos qualificados ao exercício de um ofício especializado, noção esta, que, não arbitrariamente (mas, por atos de decisão), exclui tantas outras possibilidades de outras tantas demandas comprometidas com o social comporem a formação do jovem, demandas decorrentes da pluralidade de atores e da pluralidade de saberes possíveis e não previstos tanto na escola quanto fora dela.

Por mais que essa pesquisa não tenha (e nem poderia ter) a intenção de dar conta de analisar a totalidade dos documentos e práticas institucionalizadas e instituídas no âmbito do IFMT *Campus* Rondonópolis, é importante lembrar que aspectos importantes da política não foram tratados. Me furtei da discussão de questões que poderiam merecer maior atenção, tais como: financiamento, verticalização, práticas de gestão, das coordenações de cursos, de algumas especificidades de práticas de ensino, da participação dos Técnicos Administrativos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, das práticas das equipes pedagógicas que atuam na mediação de conflitos e atendimento à alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas psicossociais e ainda discussões acerca da ínfima quantidade de estudantes com algum tipo de deficiência que conseguem acesso aos cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio etc.. Entretanto, tendo a pensar que as problematizações que proponho nessa dissertação, de alguma forma, poderão contribuir, especialmente, para a desconstrução da ideia de que as políticas se constituem apenas como textos que são assinados pelo MEC e pelo CNE, porque com isso busco chamar a atenção para os contextos como espaços de decisão política. É com esta compreensão que vim afirmando que as visões de educação defendidas hegemonicamente nos textos oficiais não são inexoráveis e tendem a ser distorcidas nos contextos. Se algumas noções buscam a fixação de sentidos acerca da (boa) qualidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio, os contextos também constituem espaços políticos de disputas por essa interpretação de qualidade.

Ademais, penso que seja a hora de defender como tenho buscado pensar a educação que se projeta como de (boa) qualidade para a Educação Profissional Integrada ao Nível Médio. O contato com as discussões pós-estruturais, ao longo desses quase dois anos em que estive vinculado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso me permitiu reconfigurar o modo como até então vinha pensando a educação. Antes, a entendia como sendo a única possibilidade de superação de todas as mazelas da sociedade. Acreditava que as políticas educacionais deveriam, sobretudo, garantir que a educação escolar pudesse, de fato, resolver o problema das desigualdades sociais. Hoje, resguardado o otimismo em torno da educação como possibilidade de transformação de realidades, tendo a pensar que ao considerar a flutuação de sentidos atribuídos ao significante “educação”, no que concerne à Educação Profissional Técnica Integrada ao Nível Médio praticada pelo IFMT *Campus Rondonópolis*, posso afirmar que não há estabilização de sentidos, há somente o imponderável. Por isso, defendo que educação tem a ver com o imponderável (MACEDO, 2015), educar não é formar sujeitos com base em padrões acadêmicos de desempenho, tampouco é formar sujeitos iguais. Educar, para além da formação técnica restrita, é formar sem apagar os sujeitos, é formar sem igualar, é oportunizar o conhecimento como possibilidade de pensar na coletividade, no Outro, na eliminação da exclusão, na busca de possibilidades de uma vida melhor que possa ser definida como melhor pelos sujeitos que se fazem na educação.

Essa dissertação, portanto, não responde definitivamente o que é educar, mas, ao contrário, permanece indagando sua possibilidade defendendo uma lógica política que a precariedade dos textos oficiais convida a nos reconhecermos como sujeitos de produção da educação.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Jair Jonko. **Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense** / Jair Jonko Araujo. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pelotas, 2013. 308 f.

_____; HYPOLITO, Álvaro Moreira; OTTE, Janete. **Gerencialismo e controle na Rede Federal de Educação Profissional**. Trabalho apresentado no XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso-Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da Anpae (1961-2011). São Paulo-SP, de 26 a 29 de abril de 2011.

BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

BENEVIDES, Aline de Arruda; SANTOS, Oséias dos. **A História do Ensino Profissional no Mato Grosso até a criação do Instituto Federal**. Anais do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013. Disponível em: educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9693_5241.pdf

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BURITY, Joanildo Albuquerque. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau** in: Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: Em Torno de Ernesto Laclau. Org. Daniel de Mendonça; Léo Peixoto Rodrigues. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini. **A comunidade disciplinar de ensino de Biologia na produção de políticas de currículo**. 2010.96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: Da colônia ao PNE 2014 -2024**. Editora Vozes, 2016.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O povo Disciplinar de Geografia e a Tradução na Política de Currículo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2013. 140 f.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas Curriculares para formação de professores: processos de identidade docente (1995-2010)**. 2014. 174f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2014.

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

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura**. Cadernos de pesquisa v.44 n.154 p.912-933 out./dez. 2014.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005b, p. 21-56.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, 102 páginas, tradução: tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

_____, **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JAEHN, Lisete. **O pensamento curricular e a relação entre poder e conhecimento: controle e regulação social**. espaço do currículo, v.4, n.2, pp.114-124, setembro de 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>

JUNIOR, William Pessoa da Mota & MAUÉS, Olgaíses Cabral - **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras** - Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso: 1909/1941**. Cuiabá: CEFETMT, 2006.

_____. **As Primeiras Escolas Públicas de Ensino Profissional em Mato Grosso** - 2ª jornada da produção científica da educação profissional e tecnológica da região centro oeste / cuiabá/MT. 2008.

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

LOPES, Alice Casimiro, **A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra?** *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25). 2016. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111>

_____. **Política de currículo: recontextualização e hibridismo**. *Currículo sem fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, jul/dez 2005.

_____, **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, 2004.

_____. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

_____. **Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo**. Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013,(pp. 7-23). Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>.

_____, **Por um currículo sem fundamentos**, Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

_____. **A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?**. In OLIVEIRA, Marcos Aurélio; VIANA, Fabiana; FARIA FILHO, Luciano Mendes, et al (orgs.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012, p. 34-65.

_____; MATHEUS, Danielle dos Santos. **Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012) - Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

_____, **Políticas de Currículo: questões teórico metodológicas**. In.: LOPES, Alice Casimiro, DIAS, Rosane Evangelista, ABREU, Rozana Gomes de. *Discursos nas políticas de Currículo*. Rio de Janeiro, Quarter, 2011.

_____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: 2011.

_____, e outras (Orgs.) **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal** – Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

LIMA FILHO, Domingos Leite, **A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs**, PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

MACEDO, Elizabeth, **A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares - Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/emacedo.pdf>

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**, cadernos de pesquisa v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez., 2014 p.1530 – 1555. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MACEDO, Elizabeth Fernandes, **Que queremos dizer com educação para Cidadania?** In: Alice Casimiro Lopes e outras (Orgs.) *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal* – Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?** Revista Teias. Vol. 1, N. 02, 2000. p. 1-16. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23845/16818>

MAINARDES, Jefferson, **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____, FERREIRA, Márcia dos S. F.; TELLO, César. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo, 2011.

MATHEUS, Danielle dos Santos, **O discurso de qualidade nas políticas de currículo**, Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2013. 217 f.

MENDONÇA, Daniel de. **Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, pp. 153-169

MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996

OLIVEIRA, Ana. **Políticas de currículo: Lutas pela significação da disciplina de História**. 2012, 234f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

PACHECO, Eliezer. (Org.). **Institutos Federais – uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

_____, PEREIRA, Augusto Caldas, SOBRINHO, Moisés Domingos. **Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia: Limites e Possibilidades**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**/Michael. Peters ; tradução de Tomaz Tadeu da Silva. --. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96 p.

POPKEWITZ, Thomas S. **Números em grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional**. In: TURA, Maria de Lourdes; GARCIA, Maria Manuela. Currículo, Política e Ação Docente. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 27. Ed. -- São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Eliane Aparecida da. **políticas de currículo para o ensino médio: sentidos de educação no ifmt de primavera do leste (MT)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). (1994). **O sujeito da educação: Estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes.

SILVA, Suzan Christina Ribeiro da. **Políticas de Currículos e Fluxos culturais: sujeito, conhecimento e diferença**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2011. 101 f.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação?** Seropédica, 2003. Tese de Doutorado (obtenção do grau de Philosophiae Doctor) – Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Área de Concentração em Sociedade e Agricultura.

SOBRINHO, M. D. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/artigo_moises.pdf

THEODORO Thais Silva Verão. **Mato Grosso: Estado de transformação? a política curricular para a educação matemática no ensino fundamental (2015 – 2017)**.

Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 28 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>.

BRASIL, MEC/SETEC. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br>.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2018.

MATO GROSSO, **Plano De Desenvolvimento Institucional (2014 – 2018)** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

MATO GROSSO, **Resolução CONSUP/IFMT nº 104, de 15 de dezembro de 2014**, Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

MATO GROSSO, Plano estratégico institucional de ações de permanência e êxito dos estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso/PEIAPEE – IFMT/2017.

RONDONÓPOLIS, Resolução CONSUP/IFMT nº 161 de 15 de dezembro de 2016a. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Nível Médio

RONDONÓPOLIS, Resolução CONSUP/IFMT nº 27 de 03 de março de 2016b. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Nível Médio

RONDONÓPOLIS, Resolução CONSUP/IFMT nº 19 de 13 de junho de 2016c. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Nível Médio

RONDONÓPOLIS, Resolução CONSUP/IFMT nº 118 de 16 de novembro de 2017. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Nível Médio.

RONDONÓPOLIS, Boletim de serviços Nº 09 de Setembro de 2018. Edição Ordinária Setembro/2018. Disponível em: http://roo.ifmt.edu.br/media/filer_public/f1/d7/f1d7a358-c432-47dd-bff9-4d668cc28749/092018_-_setembro.pdf