



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação


Adriana Werneck Russo Muniz

**Cartografando o encontro entre a proposta curricular de integração
da Educação Profissional ao Ensino Médio e o trabalho dos
praticantes pensantes do currículo**

Rio de Janeiro
2017

Adriana Werneck Russo Muniz

**Cartografando o encontro entre a proposta curricular de integração da
Educação Profissional ao Ensino Médio e o trabalho dos *praticantespensantes*
do currículo**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Katia Santorum

Coorientador : Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R969 Muniz, Adriana Werneck Russo.
Cartografando o encontro entre a proposta curricular de integração da
Educação Profissional ao Ensino Médio e o trabalho dos
praticantes pensantes do currículo / Adriana Werneck Russo Muniz. –
2017.
114 f.

Orientadora: Katia Santorum
Coorientador: Luiz Antonio Saléh Amado
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Ensino Profissional – Teses. 3. Ensino
Médio – Teses. 4. Cartografia - Teses. I. Santorum, Katia. II. Amado, Luiz
Antonio Saléh. III Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade
de Educação. IV. Título.

es

CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou
parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Adriana Werneck Russo Munizl

**Cartografando o encontro entre a proposta curricular de integração da
Educação Profissional ao Ensino Médio e o trabalho dos *praticantespensantes*
do currículo**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: 23 de junho de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Katia Maria Teixeira Santorum (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/PPFH

Prof. Dr. Luiz Antônio Saléh Amado (Coorientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/PPFH

Prof. Dr. Helder Pordeus Muniz
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Antônio Carlos Oliveira de Almeida
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ

Prof^a. Dr^a. Mary Yale Rodrigues Neves
Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós

Manoel de Barros

A Maria Fernanda, Ana Laura e Josias pelos encantamentos que produzem na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Cleuza e Lourival, pelo apoio incondicional. Apoio dia-após-dia em todos os dias da minha vida.

Ao Josias, que merece a força dessa palavra: parceiro. Eu não seria capaz de numerar todas as suas demonstrações de afeto e cuidado no decorrer de nossa longa parceria.

A minha orientadora Kátia, pela constante orientação e pela parceria estabelecida. Por me mostrar possibilidades quando, em diversos momentos, não sabia por onde prosseguir.

Ao meu coorientador Saléh, por aceitar em dividir conosco – Kátia e eu – o desafio desta pesquisa.

Ao meu amigo Cerezzo – que teimo em chamar de Antônio – por me mostrar que essa minha escrita desviante e desviada dos modelos tradicionais de pesquisa (e que eu escondia envergonhadamente) era possível na academia. Gratidão pelos cafés e as intermináveis discussões que (des)ordenavam minhas rotas de pesquisa.

Aos bons encontros e amizades que o PPFH me proporcionou. Em especial, aos queridos amigos Ana Paula (Aninha), Francine (Fran), Felipe e Betty, pela parceria estabelecida no mestrado e na vida.

Aos meus amigos do *campus* Paracambi do IFRJ, *praticantespensantes* do currículo, por aceitarem fazermos juntos esta pesquisa.

[...] faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Nunca idéias justas, justo uma idéia [...]. Tenha idéias curtas. Faça mapas, nunca fotos nem desenhos.

Deleuze e Guattar

RESUMO

MUNIZ, Adriana Werneck Russo. *Cartografando o encontro entre a proposta curricular de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio e o trabalho dos praticantespensantes do currículo*. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Políticas Públicas e Formação Humana/PPFH, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta pesquisa tem como objetivo cartografar o encontro entre a proposta curricular de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio e a atividade de trabalho dos *praticantespensantes* do currículo do Campus Paracambi do IFRJ. Baliza-se no conceito de currículo como *dispositivo analisador* capaz de ampliar as discussões, as possibilidades de criação e recriação dos *fazer pedagógicos* e desafiar a educação e suas práticas naturalizadas. A integração curricular, ao propor pensar de outros modos a organização do conhecimento, produz, por conseguinte, efeitos nos modos de trabalhar na escola. Com os pressupostos teórico-metodológicos da Ergologia e da Cartografia o trabalho dos *praticantespensantes* do currículo é analisado buscando-se aproximar de pistas sobre as *normas, valores e dramáticas* que se apresentam neste contexto de trabalho. São utilizados dois principais instrumentos de análise: o Diário de Campo e o Encontro sobre o Trabalho (EST). O estudo apresenta *dramáticas* nos usos dos *tempos* e dos *espaços*, nos usos de si mobilizados no cotidiano de trabalho, na escola. Aponta que nos diferentes *espaços-tempos* desse cotidiano circulam valores e normas do modelo gerencial de educação que buscam restringir o trabalho e o currículo a tarefas operacionais e desvinculadas das discussões políticas e coletivas. Sinaliza para um fazer industrializado dos sujeitos envolvidos que, na invisibilidade do dia a dia, operam complexas micro-gestões, buscando preencher os vazios de normas e seus significantes.

Palavras-Chave: Dispositivo. Cartografia. Atividade. Trabalho. Ensino Médio Integrado.

RESUMÉN

MUNIZ, Adriana Werneck Russo. *Cartografiando el encuentro entre la propuesta curricular de integración de la educación profesional a la enseñanza media y el trabajo de los practicantes pensantes del currículo*. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Políticas Públicas e Formação Humana/PPFH, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta investigación tiene como objetivo, cartografiar el encuentro entre la propuesta curricular de integración de la Educación Profesional a la Educación Media y la actividad de trabajo de los practicantes pensantes del currículo del Campus Paracambi del IFRJ. Se apoya en el concepto de currículo como dispositivo analizador capaz de ampliar las discusiones, las posibilidades de creación y recreación de las actividades pedagógicas y de desafiar la educación y la naturalización de sus prácticas. La integración curricular, al proponer pensar de otros modos la organización del conocimiento, produce, por consiguiente, efectos en los modos de trabajar en la escuela. Con los presupuestos teórico-metodológicos de la Ergología y de la Cartografía el trabajo de los practicantes pensantes del currículo se analiza buscando aproximarse a las pistas sobre las normas, valores y dramáticas que se presentan en este contexto de trabajo. Se utilizan dos principales instrumentos de análisis: el Diario de Campo y el Encuentro sobre el Trabajo (EST). La investigación señala que en los diferentes espacios-tiempos del cotidiano de la escuela transitan valores y normas del modelo gerencial de educación que buscan restringir el trabajo y el currículo a tareas operacionales, que imposibilitan las oportunidades de discusión política. También se presentan las dramáticas en los usos de los tiempos y de los espacios, en el cotidiano de trabajo, en la escuela.

Palabras-Llave: Dispositivo. Cartografía. Actividad. Trabajo. Educación Media Integrada.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COC	Conselho de Classe
EST	Encontro sobre o Trabalho
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

	PARA INÍCIO DE CONVERSA	10
1	AS PALAVRAS QUE TEÇO, AS PALAVRAS QUE ME TECEM	14
1.1	Um pouco de quem escreve	16
1.2	Nosso Encontro	20
1.3	Algo entre o ler, escrever e perguntar	27
1.4	Entre duas palavras	31
1.5	Papel, caneta e lupa	34
2	UM COMEÇO PELA CONTRACAPA	41
2.1	Os ditos e os escritos sobre o currículo	44
2.2	Um burburinho na escola	53
2.3	Tempos modernos	58
3	Ponto Sem Nó	62
3.1	Uma mirada diferente	67
3.2	Algumas ferramentas: múltiplas possibilidades	72
4	ESTAÇÃO TAIRETÁ	76
4.1	“ Como é integrar?”	77
4.2	Formação integrada e a escola máquina burocratizante	81
4.3	A escola-máquina e os “espaços de possíveis”	90
4.3.1	<u>Um escape pelas trocas</u>	91
4.3.2	<u>Um escape pelo debate</u>	93
	PARA CONTINUAR A CONVERSA	97
	REFERÊNCIAS	100
	ANEXO A - Documentos Referentes ao Ensino Médio e a Educação Profissional	111
	ANEXOS B - Documentos Referentes ao IFRJ	113
	ANEXOS C - Documentos Referentes ao Campus Paracambi do IFRJ - Cursos Médios Integrados – Eletrotécnica e Mecânica	114

PARA INÍCIO DE CONVERSA

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Bondía, 2014

Por onde começar...

As reticências aqui apresentadas representam um intervalo que, se cronologicamente delimitado, compreende o início das aulas no Programa do Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana e a materialização em texto desse processo de desorganização-organização das ideias. Nas reticências, caberiam os textos *deletados*, os rascunhos jogados na lixeira, as frustrações, as diversas anotações nos cantos das folhas e dos textos, as interrogações que surgiram e os pontos finais que deixaram de ter importância.

Seguindo delicadamente Bondía (2014), esse foi um tempo de experiências. Foi preciso deitar sobre o pensamento. Aguçar os sentidos. Virar os olhos em diferentes direções. Não apenas ouvir as palavras, mas digeri-las. Entender que elas representam coisas diferentes, mesmo as escritas ortograficamente iguais. Conversar. Com os outros e comigo mesma. Colocar as ideias em desordem. Desaprender. Desajeitar a escrita: não mais escrever uma-palavra-depois-da-outra. Escrever depois, outra palavra.

Foi preciso sair do lugar comum, da reta. Atrever novas direções, olhar para os lados. Talvez, um pouco mais: caminhar fora do previsível, das rotas que indicam sempre o acima, o abaixo, o lado. Esta pesquisa configura-se em certa curiosidade. Curiosidade nos termos de Foucault: “não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas aquisição de conhecimento e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (FOUCAULT, 2003, p.13).

Assim, ao sair do lugar comum, ousei o caminho da pesquisa. Este escrito é a forma corpórea dela. Nestas primeiras páginas, apresento— aos que se interessarem ou tiverem alguma curiosidade sobre o tema – a que se pretende o texto. Informo que o termo “a que se pretende o texto” é da perspectiva de quem escreve e não, necessariamente, de quem lê. É provável que a cada leitura, inclusive a minha, este escrito vá se reconfigurando. No entanto, com a preocupação de quem vai compartilhar o escrito com a leitura de outras pessoas fiz um roteiro, dito em outras palavras, uma carta de intenções. Não faço, nela, a exposição ou explicação de conceitos e termos; estes serão apresentados no decorrer da dissertação.

Esta pesquisa teve como objetivo, cartografar o encontro *entre* a proposta curricular de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio e a atividade de trabalho dos *praticantespensantes* do currículo. Há, ainda, outros objetivos que se entrelaçam: investigar os efeitos que essa proposta de organização curricular provoca nos fazeres pedagógicos desses profissionais e evidenciar os impasses, as controvérsias, as relações de poder, as possibilidades e recriações que se apresentam nos seus cotidianos de trabalho. Esclareço que não se tratou de um objetivo-final onde não cabem reflexões, apontamentos ou descontinuidades. O que denomino objetivo é, apenas, o questionamento principal da pesquisa. Questionamento capaz de mover a pesquisa em direção às pistas.

Primeira pista. A proposta de Ensino Médio Integrado, estabelecida a partir do Decreto Nº 5.154 de 2004, inserida em um contexto de discussões sobre a importância de um currículo integrado que supere a dualidade trabalho manual/trabalho intelectual, pode colocar em desordem funcionamentos até então presentes nessa maquinaria escola/capitalismo. Pode fazer pensar de outros modos, pois, “sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do

trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2008, p.2).

Segunda pista. Uma proposta de integração dos conhecimentos pode colocar em desordem o disciplinar, o fragmentado. Algo que pode, ao menos, provocar interrogações e estranhamentos. A pesquisa, mediante os pressupostos da Análise Institucional, baliza-se no conceito de currículo integrado como dispositivo analisador. Nesta perspectiva, a proposta curricular não se limita ao plano do executar, organizar ou adaptar. Interessa-nos mais o currículo como uma perspectiva de discussões sobre as relações estabelecidas do que como forma de organização dos conhecimentos.

Terceira pista. A integração curricular, ao propor pensar de outros modos a organização do conhecimento, produz, por conseguinte, efeitos nos modos de trabalhar na escola. Efeitos que se desdobram: ora colocando em evidência as dificuldades de rompimento com os “modos modernos” ou “contemporâneos” de se pensar a escola; ora produzindo forças potencializadoras de novas práticas e fazeres pedagógicos. Com os pressupostos teórico-metodológicos da Ergologia, o trabalho dos *praticantespensantes* do currículo será analisado buscando-se aproximar de pistas sobre os “usos de si” (SCHWARTZ, 2004) que se apresentam neste contexto de trabalho. Afinal, esta perspectiva se apresenta como uma proposta de lançar um “olhar à lupa” para a dimensão micro da atividade de trabalho e propiciar uma elaboração dialógica de saberes sobre seu fazer, oportunizando uma aproximação a este trabalho, do ponto de vista da *atividade*.

No primeiro capítulo estão as páginas em que esboço o panorama desta pesquisa. Reflito sobre as instituições que nos afetam, nosso lugar de pertencimento – pesquisa e pesquisadora. Conto a história do encontro e do reencontro entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa. Descrevo as intenções e os motivos desta viagem, os colegas pesquisadores que encontrei, até então, pelo caminho e as ferramentas metodológicas da pesquisa.

No segundo capítulo apresento algumas teorias/discursos sobre o currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas e a integração curricular como possibilidade de “tirar do lugar comum” as práticas naturalizadas de organização do conhecimento e, por conseguinte, produzir efeitos no trabalho docente e no cotidiano escolar. Estabeleço, ainda, conexões com autores que desviam o significado de sujeito e subjetividade da noção moderna de indivíduo.

No capítulo seguinte, as palavras *trabalho* e *ergologia* são colocadas em diálogo com autores e referenciais que apontam para as trilhas seguidas nesta pesquisa. As contribuições da Ergologia são apresentadas como ferramenta teórico-metodológica para lançar um “olhar à lupa” para as dimensão micro que se estabelece na atividade de trabalho dos professores no âmbito da Educação Profissional.

No quarto capítulo apresento a cartografia dos encontros e debates engendrados no *acontecendo* e nos *entremeios* do trabalho e do currículo. Encontros que permitiram olhar para outras coisas, outros modos e outros tempos que se apresentaram na atividade de trabalho dos *praticantespensantes* do currículo do campus Paracambi do IFRJ. Permitiram, ainda, considerar os detalhes que, sob a lente da lupa, trouxeram à tona *normas, valores* e *dramáticas* que se apresentam naquele trabalho *in loco*.

No encaço dessas pistas, entrei “campo adentro” levando no bolso os pressupostos da Cartografia como estratégia de percepção das *dramáticas*, dos embates produzidos pela proposta de integração curricular. No entanto, sabia que se trata de uma arriscada e imprevisível viagem. Nas palavras de Oliveira e Paraíso (2012, p. 163): “A vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhoná-la. Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco.

1 AS PALAVRAS QUE TEÇO, AS PALAVRAS QUE ME TECEM

Reapresento o objetivo desta pesquisa: cartografar o encontro *entre* a proposta curricular de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio e a atividade de trabalho dos *praticantespensantes*¹ do currículo. Objetivo inquietante e que movimenta pesquisa e pesquisadora. Que funcionamentos o ensino integrado pode afetar? Que efeitos ele produz nas práticas educacionais? Que processos de subjetivação estariam engendrados no trabalho dos *praticantespensantes* do currículo frente a essa proposta? Como se configura esse trabalho do ponto de vista da atividade? Questionamentos capazes de substancializar outros. O primeiro deles: por que opto pela pesquisa relacionada ao currículo e ao trabalho? A pergunta não corresponde a um preâmbulo. Ela aponta para uma importante pista: a indissociabilidade entre a pesquisa e o pesquisador. Para um constante estado de atenção-reflexão – uma “análise de implicação”. Para Lourau (1975, p.88) “estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias, etc.”.

Percebi que a seleção ou exclusão de palavras, ou ainda, a impossibilidade de utilizar tantas outras, no trabalho minucioso de tecer o texto, sofre interferências e atravessamentos, de encontros e desencontros possíveis ao longo da minha vida.

Seguindo a trilha deixada por Lourau (1975), é preciso “admitir”. De acordo com o dicionário Aurélio, admitir é “consentir a aproximação ou a entrada de; reconhecer como verdadeiro ou possível; supor”. Desta forma, ao analisar minhas atuações profissionais, escolhas políticas, lugares de pertencimento nas relações sociais, reconheço como “verdadeiro ou possível” que diferentes *instituições* me atravessam e, por conseguinte, perpassam esta pesquisa.

A palavra *instituições* tem uma forma específica de pertencer a este texto. Nele, “instituições são lógicas, são árvores de composições lógicas que, segundo a

¹ O neologismo foi utilizado por Oliveira (2013). A autora, baseada nos estudos de Certeau utiliza o termo para demonstrar que prática e teoria “como instâncias completamentares e indissociáveis do *fazerpensar* dos sujeitos das escolas” (p.47). A autora entende “esses *praticantespensante como criadores* de currículo no cotidiano” (p.47). Nesta dissertação, em consonância com a autora, o termo será utilizado para denominar diferentes agentes que, cotidianamente, são responsáveis pela execução do currículo nas escolas.

forma e o grau de formalização que adotem, podem ser leis, podem ser normas e, quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser pautas, regularidades de comportamentos” (BAREMBLITT, 1992, p.27).

Escrita de outra forma por Rodrigues (1987), o que a autora denomina “uma tentativa pessoal de definição”, a palavra instituição ganha contornos.

Diríamos que instituição é produção, é atividade. Isto se torna imediatamente problemático, porque tal produção não é algo localizável empiricamente. Poderia ser concebida, nesta linha, como espécie de inconsciente político que institui novas realidades, sempre dividindo, sempre separando. Neste movimento, *trans-forma* relações e práticas que se apresentam como formas geral e natural, em outras relações e práticas que se apresentam (se mostram) da mesma maneira e mediante as quais a *instituição* se instrumenta (RODRIGUES, 1987, p. 24, grifo do autor).

Dessa forma, entendemos que a opção pelas palavras apresentadas e percorridas nesta pesquisa é resultado de uma construção histórica, cultural e geográfica. Um coletivo constituído pela pesquisadora, professores, leituras e autores selecionados, políticas públicas e sua proposta de um currículo Médio Técnico Integrado e por tantos outros atravessamentos no âmbito do vivível em um tempo presente.

Tais palavras precisam ser desnaturalizadas. Não há uma única forma de apresentá-las, nem tão pouco, uma maneira certa ou errada. Elas são expostas mediante escolhas possíveis por uma pesquisadora que busca um olhar mais de perto para o trabalho apreendido enquanto atividade. Algumas palavras têm importância central neste texto, dentre elas a *atividade*. Por isso, apesar de posteriormente retomá-la mais detalhadamente não poderia seguir com a escrita sem uma breve exposição do conceito.

A atividade não é somente aquilo que se faz. O real da atividade é também aquilo que não se faz, que não se pode fazer, que se tenta fazer sem lograr êxito – os fracassos – o que se poderia ter feito ou desejado fazer, o que se pensa poder fazer em outros lugares (Clot, 2001 p.50). O real da atividade então, transborda a atividade realizada, não se resumindo a ela. (SANTORUM, p. 57, 2006).

Que instituições nos atravessam – pesquisa e pesquisador? De que forma? De onde falo? Que inquietações me movimentam? Onde coloco as interrogações? Considero necessário observar minuciosamente a rota percorrida. Observar os

caminhos e descaminhos. As capturas e os desvios. As vias e as trilhas. Para Fonseca e Barros (2010):

[...] na vida não há começos absolutos, nem práticas instituintes quando se desconsidera a experiência dos viventes humanos e sua capacidade de construir história como ato de inovação. Não há pontos de partida e de chegada. Há, principalmente, processos (p.111).

1.1 Um pouco de quem escreve

Rádio Relógio:

- Você sabia? A mosca é um dos insetos mais ligeiros em voar. E se ela pudesse voar em linha reta levaria 28 dias para atravessar o mundo inteiro? Tic-tac tic-tac....tic-tac.....

- São exatamente seis horas, zero minuto, zero segundo. Tic-tac...Tic-tac...

- Você sabia? O primeiro cronômetro marítimo foi construído no ano de 1715 pelo inglês John Harrison? Tic-tac...tic-tac.....

São exatamente seis horas, um minuto, zero segundo. Tic-tac...Tic-tac

Rádio Relógio Federal

Era um tempo sem celulares, computador e internet. Pode parecer estranho, aos que nasceram depois da década de 90, mas essa era a forma como, aos nove anos de idade, acordava toda manhã. Meu pai já havia saído para o trabalho como operário da Fábrica de Tecidos Brasil Industrial (a história dessa Fábrica será retomada em outra parte da pesquisa) e minha mãe como enfermeira da Casa de Saúde Dr. Eiras². Era tempo da escola, da fábrica, do hospício.

²A Casa de Saúde Dr. Eiras Paracambi foi fundada em 1963, como filial da Casa de Saúde Dr. Eiras Botafogo instalada no bairro de Botafogo, região nobre do município do Rio de Janeiro. A unidade Paracambi, exclusivamente psiquiátrica, recebia pacientes com problemas crônicos, chamados “sem possibilidades terapêuticas. (Laboratório de Pesquisas de Práticas de Integralidade em Saúde (LAPPIS). Em 2000 a Casa de Saúde sofreu interdição tendo suas atividades encerradas.

Um tempo marcado, e bem marcado, minuto a minuto. Logo bem cedo, a Rádio Relógio Federal³ estava lá delimitando e deliberando que não poderia me espreguiçar um pouco mais na cama, não tinha tempo de refletir um pouco, talvez, sobre os sonhos que me pertenceram à noite. Era preciso levantar rápido, preparar o lanche da manhã. O meu e de meus dois irmãos. Enquanto preparava, ouvia o bordão: “Você sabia?” De certa forma, havia um prazer em ouvi-los. Preenchia os pensamentos curiosos sobre coisas do mundo afora. Depois, acordava os meninos: — Levantem. Não podemos chegar atrasados. Ajudava o caçula a se vestir, tomar seu achocolatado e seguíamos sozinhos para escola. Lá estava, na cotidianidade e entre tantas outras coisas, a necessidade de organização e eficiência.

E na escola seguia fluxos e assimilava outras lições. Ouvia os apitos, quase simultâneos, da Fábrica de Tecidos e da escola, sentava em fileiras, decorava letra-a-letra e número-a-número os questionários, a tabuada, as capitais. Aprendia a responder muito mais que perguntar. Detalhes vividos pelo *corpo disciplinado*, no infinitesimal, moldado por formas que privilegiam as “limitações, proibições ou obrigações” e a busca de “um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2004, p.126).

Era capturada pelo exercício das regras, do uniforme escolar, dos horários preestabelecidos, das hierarquias, do conhecimento pronto e empacotado. Entretanto, a escola não se configurava, para mim, apenas, como um espaço de coerção. Por mais paradoxal que possa parecer, constituía-se em um espaço de liberdade, de oportunidades, de lutas e de resistências. Aprendia outras lições. A conversar com meninas da minha idade, trocar papéis de carta, pular elástico, passar batom. Mesmo as lições que vinham embaladas no conhecimento do professor despertavam meu interesse e curiosidade. Ao deparar-me, por exemplo, com os problemas matemáticos e suas fórmulas prontas e universais, interessava-me pelos personagens da situação-problema, a história da elaboração daquela fórmula, a voz do professor, o modo de explicar.

A escola era, antes de tudo, o lugar dos livros e das histórias. Em uma cidade onde não havia livrarias, apenas uma pequena e desconhecida biblioteca, a sala de

Disponível em <http://www.lappis.org.br/site/noticias/1208-um-pouco-de-historia-saude-mental-ja-foi-o-sustento-do-municipio-de-paracambi> .

³ É uma estação de rádio brasileira do Rio de Janeiro. Opera nos 580 kHz. É conhecida por tocar ao fundo de suas transmissões a hora certa vinda do Observatório Nacional. ([Http://radionahistoria.blogspot.com.br/](http://radionahistoria.blogspot.com.br/))

leitura da escola poderia ser um lugar espetacular. E para mim, o era. Uma das possibilidades de ressignificação da escola autoritária e libertadora. Havia um encantamento naqueles livros, ao menos era assim que eles me tocavam. Segundo Guattari (1992, p.17) “indivíduo-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar”.

Vieram as leituras quase viciantes e o hábito de transpor para o papel as ideias que me “enchiam até transbordar”. Escrevia histórias, poemas, redações, publicações nos encartes da escola. Participava como aluna representante e membro de grupos de discussão. Lia os livros paradidáticos, exigidos pela escola, e depois os “explicava” para meus colegas e meus irmãos. Aos quinze anos de idade recebia meu primeiro salário explicando às filhas de um médico da cidade as atividades escolares. Lá estava, na cotidianidade e entre tantas outras coisas, a curiosidade pelo exercício de lecionar e as inquietações que a escola provocava.

Em 1992 concluí o Ensino Fundamental e vivi a realidade de um currículo dicotômico. Havia duas possibilidades para o Ensino Médio: os Cursos Técnico em Contabilidade ou Normal (Formação de Professores) e a Formação Geral (antigo Científico). Apesar de nenhuma legislação impedir a matrícula em uma ou outra opção, havia um lugar marcado. Os cursos técnicos eram majoritariamente compostos por alunos cujas famílias não poderiam manter os custos com um futuro ingresso na universidade. Matriculei-me no Curso Técnico Formação de Professores. Concluí o curso estudando e lecionando ao mesmo tempo.

Prestei concurso público e ingressei na Rede Municipal de Educação de Paracambi/RJ como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Como era árduo o trabalho de uma jovem professora convivendo com os desafios apresentados, cotidianamente, nas salas de aula! O que fazer quando uma criança grita? Quando agride o amigo? Como tornar as aulas mais atrativas? Quando não há material didático suficiente? Quando a política curricular muda de acordo com a política partidária? Quando não conseguíamos (os alunos e eu) alcançar os objetivos propostos? Desafios estes, que denunciavam a ineficácia dos Manuais Didáticos, das aulas de Método de Ensino, das Teorias da Aprendizagem ou da Ementa Curricular para resolvê-los.

Seguia fazendo pequenas escolhas, quase microscópicas, denominadas por Durrive e Schwartz (2008, p. 24) como *bifurcações*: “alternativas, micro-escolhas

face às quais cada um de nós está constantemente confrontado na sua atividade de trabalho”. Dentre elas, estava a coletividade. Éramos quatro professoras lecionando na 1ª série do Ensino Fundamental que decidimos dividir: os planejamentos das aulas, as ideias para projetos, as angústias e dificuldades. Decidimos, também, discutir, ao menos uma vez por semana, as nossas práticas. Assim, chegamos à conclusão de que o currículo proposto não atendia as nossas expectativas de ensino. Organizamo-nos, fomos até a Secretária de Educação e propusemos: — Precisamos rever nosso currículo. Lá estavam, na cotidianidade e entre tantas outras coisas, as inquietações a respeito das possibilidades de um currículo como forma de movimentação.

Relógio que corre e aperta. Vida que segue.

Não posso ficar nem mais um minuto com você
Sinto muito amor, mas não pode ser
Moro em Jaçanã
Se eu perder esse trem
Que sai agora às onze horas
Só amanhã de manhã...

“Trem das Onze”, Adoniram Barbosa

Fiz novo concurso e “dobrei” a matrícula. Eram dez horas diárias, ininterruptas, no ambiente escolar. Além disso, cursava Licenciatura em História na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no turno noturno. Como administrar o tempo? As vinte e quatro horas diárias precisavam ser divididas entre a escola, família, faculdade (tempo de aula, de locomoção), as leituras obrigatórias. Ficava cada vez mais escasso o tempo para as artes, o lazer, os poemas: “não posso ficar nem mais um minuto com você; sinto muito, amor, mas não pode ser”. Precisava “ajeitar” a escrita para os textos acadêmicos exigidos pela Universidade. Lá estavam, na cotidianidade e entre tantas outras coisas, as dificuldades vivenciadas por parte significativa dos docentes que atuam nas escolas brasileiras: seus baixos salários, a precariedade de oportunidades para desenvolverem pesquisas e a falta de tempo.

Vimos observando que o tempo de trabalho está sendo regulado em hora/aula, o ritmo é acelerado, as turmas estão superlotadas de alunos, a redução do número de profissionais sobrecarrega os que, em virtude disso, acumulam não funções, mas fazeres (HECKERT et al., 2001, p. 126).

Comecei a atuar como coordenadora pedagógica, diretora de ensino e, posteriormente, diretora geral naquela mesma escola municipal – EM Governador Roberto Silveira. Como era árduo o trabalho de uma jovem coordenadora e diretora convivendo com os desafios apresentados, cotidianamente, nas relações entre o “chão de escola” e as propostas das Políticas Públicas Educacionais! Como administrar tudo aquilo: currículo, merenda, manutenção do espaço, conflitos? Como fazer bem aquele trabalho? Algumas questões permaneciam ou se reconfiguravam. Quando não há material didático ou de manutenção suficiente? Quando a política pública muda de acordo com a política partidária? Quando não conseguíamos (alunos, professores, técnicos, pais e eu) alcançar os objetivos propostos? Assim, as palavras escola, currículos, cotidianidade e trabalho eram tecidas por mim ao mesmo tempo em que me teciam.

Prosseguia fazendo micro escolhas, pois “a vida humana em seu curso desconhece os compartimentos, os recortes que efetuamos do ponto de vista das disciplinas científicas: a vida enlaça o global e o local no que se designa sob o termo atividade” (ATHAYDE; BRITO, 2007, p. 5). E, dentre as escolhas no âmbito do viver, optei por uma nova configuração de trabalho: o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais no Campus Paracambi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E essa não foi uma decisão qualquer; ela proporcionou um encontro entre a pesquisadora e o objeto deste estudo.

1.2 Nosso Encontro

Esta pesquisa está relacionada à integração da Educação Profissional com a Educação Básica, estabelecida por meio do Decreto nº 5.154/2004, nos Cursos Médio Técnico Integrados de Mecânica e Eletrotécnica do Campus Paracambi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)⁴.

⁴Por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), constituída por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 24 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais (ETV), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II.

Contudo, alguns apontamentos são necessários. Não tomo a integração da Educação Profissional com a Educação básica como objeto de pesquisa. No entanto, não a tomar como objeto não significa tê-la em menor importância. Entendendo-a como potencializadora do pensar de “outros modos” as práticas já naturalizadas e enrijecidas da Educação Profissional, tomo a referida integração como um provocador. Não é uma pesquisa *sobre* o Ensino Médio Integrado, mas *por meio do* Ensino Médio Integrado.

Tais apontamentos provocam perguntas. Do que se trata, afinal, a integração da Educação Profissional com a Educação Básica, estabelecida por meio do Decreto nº 5.154/2004? Qual a proposta de integração curricular contida nessa modalidade de ensino?

Apresento o contexto de criação do instrumento legal que possibilitou a retomada da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. Opto pela história contada pelos autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Saviani (2007) que participaram, intensamente, desse processo e pelos próprios atores do referido Instituto, quando da recente elaboração do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI- vigência 2014-2018).

A proposta de integração entre formação geral e formação profissional, no Brasil, está inserida no contexto de lutas em prol da democracia e da escola pública, ocorridas na década de 80. Instrumentos de luta como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que defendia uma perspectiva de educação profissional que propunha o rompimento com a dicotomia entre cultura geral e cultura técnica – a politecnia:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007, p. 161).

No contexto de disputas sobre os rumos da Educação Profissional Brasileira, que “representa, na verdade, a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), está o Decreto nº. 2.208/97 e o Decreto nº 5.154/2004.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) e do Decreto nº2.208 de 1997 (BRASIL, 1997)

rompeu com a equivalência entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, conquistada na primeira LDB, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). A Educação Profissional deixou de constituir a Educação Básica e passou a ser uma modalidade de ensino específica e independente, destinada aos alunos egressos ou que estivessem cursando, concomitantemente ao curso de Educação Profissional, o Ensino Médio.

O Decreto nº 2.208/1997, no seu art. 5º, dispõe: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Assim, ao extinguir qualquer possibilidade de integração entre a formação geral do ensino médio e a formação técnica, o ato legal apontava para uma concepção de educação que mantém a dicotomia entre o ensino oferecido para os trabalhadores e o ensino oferecido às classes sociais favorecidas e que almejavam a formação superior.

Nesse contexto, através da Portaria MEC nº 646/97, as Instituições Federais de Educação Tecnológica foram autorizadas a manter Ensino Médio desde que suas matrículas fossem independentes da Educação Profissional, encerrando os cursos denominados integrados (IFRJ, 2015). Os cursos teriam carga horária reduzida configurando uma formação rápida e aligeirada, atendendo prontamente aos interesses da iniciativa privada e às demandas imediatistas do mercado.

Entretanto, desde a sua promulgação, este instrumento legal foi seriamente criticado por educadores que defendiam um currículo integrado que superasse a dicotomia existente entre o ensino profissionalizante e o propedêutico. Educadores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam para uma formação integral, politécnica e articulada com a ciência, o trabalho e a cultura.

O movimento de luta resultou na revogação do Decreto nº 2208/1997 e a promulgação do Decreto nº 5154/2004 (BRASIL, 2004), que restabeleceu a correspondência entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e propiciou a articulação entre a Educação Profissional de nível médio e o Ensino Médio de três formas: concomitante, subsequente ou integrada. Sendo a forma integrada “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional-técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2004).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) era esperado pela sociedade que a promulgação desse decreto constituiria um dispositivo de transição, que garantisse simultaneamente a pluralidade de ações nos sistemas e instituições de ensino e a mobilização da sociedade civil em torno do assunto.

Por isso, a luta de concepção e de condições materiais objetivas é para firmá-lo na direção de uma escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Os referidos autores ressaltam que a origem do Decreto nº 5.154/2004” se deu em “um debate no contexto controverso da democracia restrita” e que o documento resulta de disputas entre três diferentes posicionamentos. Um grupo intencionava, apenas, a revogação do Decreto nº 2.208/1997; outro, defendia mantê-lo e um terceiro, que apesar de ideologicamente estar de acordo com o primeiro, entendia necessária a promulgação de um novo decreto a fim de garantir as mudanças consideradas necessárias. Destacam que:

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4).

A revogação do Decreto 2.208/97 e a promulgação do Decreto 5.154/2004 significou, ainda, uma proposta curricular para o Ensino Médio: “formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15).

O Parecer CNE/CEB nº 39/2004 – que dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino médio – destaca:

Como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada (BRASIL, 2004, p. 403-404).

Assim, a proposta de integração passa por uma organização curricular para além da justaposição de disciplinas ou de conhecimentos. Ramos alerta (2005): “a forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional, caso não esteja sustentada por uma concepção de formação omnilateral, é extremamente frágil e não lograria mais do que suas finalidades formais” (p. 13). Para Ciavatta (2005), a proposta do currículo integrado é a indissociabilidade:

a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Nesse cenário, foi inaugurada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Unidade Descentralizada de Ensino do CEFET-Química de Nilópolis, localizada no município de Paracambi/RJ, tendo suas atividades iniciadas em 04 de março de 2007.

O *campus* Paracambi do IFRJ faz parte do projeto da Rede Federal de Educação Profissional e foi criado com o objetivo de atender, ao menos, duas propostas educacionais do Governo Federal para a educação tecnológica: a expansão das escolas Técnicas Federais⁵ e a prática de integração entre os ensinos médios e técnicos (em consonância com a proposta de Educação Integrada prevista no Decreto 5.154/2004). O *campus* oferta dois cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: Eletrotécnica e Mecânica.

Como dito anteriormente, a demarcação de um caminho de pesquisa não é algo dado, antecipado, que já estava, ali, no aguardo de uma solução. Ele é feito de encontros e conexões. Sendo assim, como nos encontramos - pesquisa e

⁵ Atualmente há 366 unidades, das quais mais de duzentas foram construídas nos últimos sete anos, com ênfase para 2008 e 2009, através do projeto de expansão da educação profissional empreendida pelo governo Lula. Sobre a análise da interiorização dos Institutos Federais, ver Costa (2011)

pesquisadora? Escrevo a história de nosso encontro e das mudanças sofridas por nós.

No ano de 2008 assumi o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, na Unidade Descentralizada de Ensino do CEFET-Química de Nilópolis⁶, no município de Paracambi e, com ele, novos desafios.

Apenas como um anexo, incorporado a este texto, divido a informação de que aquele lugar, o prédio onde passou a funcionar o IFRJ, era o prédio da Antiga Fábrica de Tecidos Brasil Industrial⁷. Aquela mesma, onde meu avô (um imigrante italiano) e meu pai trabalharam como operários. Como moradora daquela pequena cidade do Rio de Janeiro, chamada Paracambi, não conseguia escapar às lembranças. Do apito da Fábrica e a imediata invasão das bicicletas e seus operários pela longa avenida central chamada de “Avenida dos Operários”, do barulho das máquinas de tear, das histórias contadas pelos operários, das festas no Cassino (destinadas às famílias dos operários). Reconto, assim, um pequeno trecho da história de uma vila operária que virou cidade ou de uma cidade-vila operária. História esta, contada em detalhes por Keller (1997). Deixo registrado um rastro de curiosidade sobre as histórias tecidas daqueles trabalhadores fabris e o significado da criação de escolas no antigo espaço da fábrica, contada em verso e prosa por Ciavatta (2007). Mas essa é outra história. Aqui, apenas, um pedacinho do verso:

Dedico este livro à boa gente de Paracambi, às pessoas que me ajudaram a compreender um pouco a cidade e sua história, profundamente marcada pela vida e pelo trabalho[...] A fábrica, com seus extensos galpões, ontem, cheio de barulho das máquinas, do calor, do calor.. das vozes sussurradas dos trabalhadores acoplados às máquinas, homens, mulheres; jovens, crianças, tecelões, mestres, contramestres, ciosos do cumprimento das ordens, dos passos sonoros, poderosos dos patrões[...] O enorme edifício, de tijolos cor de terra, de ferrugem rosada, de quadriculados ordenados, e mil olhos parados nos quadrados das janelas de antiga memória, de 136 anos de história do trabalho e dez anos de promessas da educação (CIAVATTA, 2007, prólogo).

Algumas inquietações movimentavam-me naquele cenário. O que significava essa nova configuração escolar? Por onde começar? Comecei pelos documentos e

⁶ A unidade foi transformada em IFRJ (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, em janeiro de 2009).

⁷ A CIA. Têxtil Brasil Industrial foi inaugurada em 06 de setembro de 1871, através do Decreto nº 4.786, assinado pela Princesa Imperial Regente Izabel. A Fábrica encerrou suas atividades no ano de 1994

legislações. Li decretos, normas de ações, documentos oficiais, ementas, projetos políticos.

Fiz, também, importantes e enriquecedoras leituras acadêmicas sobre o assunto. Destaco algumas: Arroyo (2006; 2011), Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), Frigotto e Ciavatta (2001), Gomes, et al. (2002); Mészáros (2002), Saviani (1999). Essas leituras eram surpreendentes e provocavam o questionamento, embasaram a resistência e a luta. São partes importantes da trajetória desta pesquisa.

E, provavelmente motivada por elas, inquietava-me. Como era árduo o trabalho de uma Técnica em Assuntos Educacionais que atuava como colaborada da Direção de Ensino! Precisava analisar os objetivos da legislação, colaborar na produção de documentos, propostas educacionais, ementas, regimentos. Naquele momento, meus pontos de interrogações estavam resumidos na seguinte frase: Como fazer com que as práticas cotidianas se assemelhassem ao proposto pelos documentos oficiais?

As perguntas transformaram-se em pesquisa. Em 2010, desafiando a hegemonia de pesquisa só para mestres e doutores, orientei um projeto de Iniciação Científica - o PIBIC JR - pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e financiado pelo CNPq. O título da pesquisa era *Possibilidades e Entraves do Ensino Médio-Técnico Integrado no Campus Paracambi do IFRJ* e seus objetivos estavam coerentes com minhas expectativas: *Analisar as possibilidades e entraves de um currículo integrado como forma de superação da dicotomia entre os ensinamentos propedêuticos e profissionalizantes*. Apresentava a interrogação em forma de pesquisa. Entretanto, mesmo sem perceber, apontava preliminarmente para uma direção, antes mesmo de investigar. Para a pesquisa e a pesquisadora, o Currículo Médio Integrado era a forma incontestável de melhorias sociais e econômicas para aqueles alunos. Bastava, apenas, saber como aplicá-lo.

Ledo engano. Aquela proposta de pesquisa, por mais “engessada” que pudesse parecer, proporcionou o diálogo com professores, alunos e pais. Fizemos reuniões com os alunos, com seus responsáveis, professores, fóruns de discussão e entrevistas.

Aquela pesquisa, já não se tratava dos objetivos e sim, de discussão sobre Educação e suas práticas naturalizadas. Provocava um olhar para o currículo de outra forma: não como resposta ou ponto final, mas como interrogações e reticências. Como um complexo de vozes recontextualizadas, tendo a participação de textos

oficiais e não oficiais, de normas, princípios e práticas orientadoras das ações educativas. Não como processo dado *a priori*, mas formado por descontinuidades, rupturas e conflitos entre diferentes concepções de sociedade, sobre como, por que e o quê deve ser ensinado em um determinado momento histórico (LOPES, 2008).

Denunciava que o currículo não se limitava às prescrições. Ele é mais que documento oficial. Representa, também e principalmente, conexões de saberes, poderes e fazeres produzidos pelos *sujeitospraticantes* (FERRAÇO; NUNES, 2013). Àquela pesquisa trazia, ainda, outros “efeitos colaterais”: dava visibilidade ao trabalho dos *praticantespensantes* das escolas.

Nos cotidianos das escolas, os *praticantespensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, produzem alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e sabido, contrariamente ao que supõem as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito (OLIVEIRA, 2013, p. 59, grifos do autor).

A prática do currículo, no cotidiano da escola, trazia uma necessidade: as perguntas precisariam se deslocar. Mas, para onde? De que forma? A curiosidade moveu-me. Descolou-me. Afetada pelos questionamentos referentes ao currículo e ao trabalho, apresentei o projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Entretanto, esclareço de antemão, parafraseando Schwartz (2004, p. 23), que o trabalho de uma pesquisadora não é um trabalho simples⁸.

1.3 Algo entre o ler, escrever e perguntar

Março de 2015. Separei alguns materiais escolares, releio textos e repasso o projeto de pesquisa. Estava tudo lá, na mais perfeita ordem: introdução, objetivo, justificativa, metodologia.

⁸ Frase original: “O trabalho dos OE não é um trabalho simples”, citada por Yves Schwartz no texto: *Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias*. In: *Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. RJ: DP&A Editora, 2004.

Entretanto, bastaram as primeiras aulas para tudo se (des)arrumar na mais completa e surpreendente desordem. Como historiadora e professora já havia lido parte dos textos propostos, mas não os havia experimentado. Algo se passava conosco – pesquisa e pesquisadora - e era algo entre o estudar, o ler, o escrever, o perguntar.

Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa [...]. Não perguntar ao que sabe a resposta, nem sequer a essa parte de si mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade das perguntas e o que treme nessa intensidade. Ser a gente mesmo as perguntas. Fazer com que as perguntas leiam e escrevam. Guardar fidelidade às palavras. Deslizar- se no espaço em branco. Estudar. Sem por quê. Ser a gente mesmo o estudo (BONDÍA, 2003, p. 115).

O projeto de pesquisa, inicialmente, destinava-se a analisar a proposta curricular para o Ensino Médio Técnico Integrado e tinha na cotidianidade suas formas de aplicação. Era uma pesquisa *sobre* o Currículo Médio Técnico Integrado: *O que é? Quais são suas possibilidades e entraves?*

Fomos experimentando outras palavras, outras aulas, outras perguntas. E fomos “tomando gosto” por aquela outra forma de ler, escrever e, principalmente, de perguntar. Mas não era algo fácil. Afinal, não se tratava, apenas, de organizar o caminho metodológico, mas de mudança de rota. Seguiu caminhos. Escolhia os autores com os quais estabelecia conexões.

Foram leituras perturbadoras: Foucault, Deleuze, Guattari, Schwartz, Durrive, Bondía e elas estão espalhadas neste escrito servindo como “fios condutores”. Neste caminho encontrei, também, algumas pistas deixadas recentemente por outros pesquisadores.

No encaço do currículo e sua produção de subjetividade encontrei Moreira (2014) que problematiza a constituição do currículo e da “formação docente”, no cotidiano da escola, na dimensão das conversações. A autora busca acompanhar os movimentos curriculares que “não estão relacionados diretamente, em relação de causa e efeito, à disciplina/área de conhecimento específica que ministram, mas aos agenciamentos, aos ligamentos e às rupturas produzidas nas relações com essas redes de *saberesfazerespoderes* que envolvem múltiplos agentes [...]” (p.8).

Ramos, em sua tese (2008), realiza um estudo genealógico da constituição curricular do primeiro curso denominado por licenciatura integrada no Brasil, a Licenciatura Integrada em Química/Física da UNICAMP. A seleção da tese se deu

pela problematização de uma proposta curricular e “as relações de poder, as práticas discursivas, as singularidades e memórias, com um olhar que se distancia daquele fixo, que somente se preocupa com a busca por verdades únicas e respostas para as questões colocadas” (p.5).

Gordiano (2011) inspira uma análise *das artes de fazer no cotidiano* de uma escola repleta de “diferentes maneiras de fazer de alunos, professores e demais profissionais da escola que possibilitaram novas formas de relação com o outro, novos modos de criatividade, favorecendo a produção de subjetividades singulares, através da dança, da música e das artes cênicas” (p.8). Um cotidiano envolto pela criatividade e produção de subjetividade.

Na busca por pesquisas sobre o trabalho, a partir do ponto de vista da atividade, destaco alguns achados. Dentre eles, a dissertação de Alves (2009), que ao colocar em análise a atividade de trabalho docente em uma escola privada de Belo Horizonte, ressalta que, ao trazer à tona as *dramáticas dos usos de si* objetiva “ampliar os diálogos dentro e fora da escola, em torno de sua atividade de trabalho. Apurar o olhar sobre essas dramáticas, mostrando a riqueza das invenções cotidianas que fazem as professoras no desenvolvimento de sua atividade de trabalho” (p. 6).

Descubro, também, Soares (2007) e a análise das práticas de formação continuada engendradas em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Nessa pesquisa inspiro-me na sua busca pela *dinamicidade do vivo* presente nas invenções cotidianas que surgem do embate de normas. A autora destaca que nesses embates há potência como *elemento formador e transformador* das práticas educacionais.

A dissertação de Mantovam (2011), ao analisar a atividade de trabalho das pedagogas do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Preto no contexto de criação de um novo modelo institucional, contribui com o aprofundamento da discussão sobre o trabalho no contexto dos Institutos Federais.

A tese de Santorum (2006) indica caminhos ao colocar em análise o trabalho a partir do ponto de vista da atividade. A autora propõe colocar em cena a atividade e “os modos como ela propicia pro-mover a vida. Colocá-la em movimento. Fazer o trabalho vivível. Dar-lhe sentido” (p.164).

Na opção pelo método cartográfico para a análise do trabalho, segui ainda os passos ousados de Soares (2007) que ao analisar, sob o ponto de vista da

atividade, as práticas de formação continuada engendradas em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, afirma que: “com vistas à valorização, expansão dos processos inventivos engendrados pelos trabalhadores no cotidiano da escola, e considerando-os como formativos, a pesquisa faz uso da Cartografia como estratégia de apreensão da dramática que compõe a realidade” (p.8). A autora destaca, ainda, a importância da perspectiva ergológica como “um de nossos mais potentes pressupostos teórico-metodológicos, parte da compreensão do humano como ser vivo em constante movimento, em atividade” (p.8).

A pesquisa de Almeida e Bianco (2007), apresentada na 31º Encontro da ANPAD, utiliza o referencial teórico da Ergologia e os aportes da cartografia para analisar as situações de trabalho de uma Equipe de Saúde da Família do município de Vitória/ES. Os autores colocam em evidência a complexidade do trabalho que envolve os serviços de saúde, exigindo desses profissionais constantes *usos de si* e a renormatização do trabalho prescrito.

Ainda Bianco (2014) defende a interlocução prática entre *Ergologia-Cartografia*. A autora, citando outro de seus trabalhos, afirma que “Não há como captar os valores, a história, os sentimentos que se encontram nas situações de trabalho sem que o pesquisador esteja também envolvido nessa situação. Daí a pertinência da abordagem cartográfica para auxiliar na obtenção e análise dos dados” (ALMEIDA; BIANCO, 2007, apud BIANCO, 2014). Na opinião da autora, o dispositivo de três polos⁹ proposto por Schwartz e a cartografia se complementam, pois ambos colocam em destaque a realidade que se apresenta no processo da pesquisa.

O coengendramento que se dá entre pesquisador e pesquisados ocorre, sob um olhar ergológico, no terceiro polo, o polo das confrontações, não havendo, por isso, passividade, ou melhor, ela poderá até existir, mas como uma postura deliberada do sujeito em questão, de forma que coengendramento é também uso de si. Assim, a Cartografia possibilita ao pesquisador apreender os três polos do dispositivo citado, viabilizando uma

⁹DURRIVE; SCHWARTZ (2008) conceituam: “Tendo em conta que estamos num mundo que transformamos continuamente pela actividade, o regime de produção de conhecimentos tem tanto necessidade dos saberes investidos nesta actividade [e produzidos a diversos graus de aderência] como de saberes organizacionais, académicos, disciplinares– que são já providos de uma forma de codificação. Ora, o diálogo destes dois pólos não se pode fazer frontalmente. Ele supõe uma disponibilidade – que não é natural – dos parceiros que operam provisoriamente e tendencialmente nos dois pólos. É necessário que emergja então um terceiro pólo a fim de fazer trabalhar os dois primeiros de modo cooperativo[humildade e rigor na referência ao saber], de maneira a produzir um saber inédito a propósito da actividade humana” (p. 25).

leitura muito mais contextualizada e dinâmica dos processos de subjetivação, dando voz àqueles que habitualmente são esquecidos pela “gestão” (ALMEIDA; BIANCO, 2007 apud BIANCO, 2014, p. 284).

Registro ainda alguns livros que reúnem pesquisas sobre o tema currículo, subjetividade e trabalho e que são meus companheiros da cabeceira da cama, da mesa de trabalho e das viagens de trem, afinal, como o poeta Manoel de Barros “Gosto de viajar por palavras do que de trem”: *Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades* (FERRAÇO; CARVALHO, 2013), *Alternativas Emancipatórias em Currículo* (OLIVEIRA, 2007), *Formação inventiva de professores* (DIAS, 2012), *Trabalhar na Escola? Só Inventando o Prazer* (BRITO, et al., 2001) e *Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo* (ALVAREZ, et al., 2004).

Assim, mediante escolhas possíveis e desejáveis, afetadas pelas leituras e reflexões, pesquisa/pesquisadora se (des)faziam e se (re)faziam. Não mais procurávamos pela maneira correta de refletir sobre os questionamentos ou, ainda, pela resposta universal, mas apontávamos na direção de outras palavras, de outras intencionalidades. Apontávamos, não mais para esta ou aquela direção, para o currículo ou o trabalho, para o certo ou o errado. Descobríamos algo que estava no *entre* e nos intervalos.

1.4 Entre duas palavras

O cursor permanecia “piscando”, na página em branco do computador. Era preciso estabelecer, primeiramente, uma conversa entre o autor e o texto. E assim como em um flerte, as mãos suavam, o coração palpitava, havia um silêncio paralisador. Entretanto, a vontade de amadurecer a relação entre os pensamentos e o papel proporcionou o surgimento das primeiras palavras. E, desta forma, através de um preâmbulo, percebia que já iniciava o ato de escrever.

Gosto dos preâmbulos, dos prefácios, dos prólogos dos livros. E, neste hábito, desfrutei de um feliz e produtivo encontro. Conheci as palavras de Pérez (2013) e elas me pareceram um tanto reconfortantes. Era como se tivessem o poder de traduzir minhas sensações:

Agora ao debruçar-me sobre a escrita do texto estou atordoada: a tela do computador está em branco, as mãos suadas – a transpiração é muita, mas a inspiração é nenhuma -, a cabeça gira e as ideias surgem como um flash – rápidas, instantâneas, fugazes – escapam, não se deixam capturar pelo movimento das mãos no teclado (PÉREZ, 2013, prólogo).

E depois de flertar com os pensamentos e as palavras percebo que

dar forma *por escrito* ao escrito não se traduz em violência. Pelo contrário, quem escreve e seu escrito necessariamente se acumpliciam na tarefa de dar a este a materialidade na qual se expressam as escolhas e influências daquele: tema, assunto, questão, problema, finalidade, estilo (ALMEIDA, 2008, p.12, grifo do autor).

No exercício de “dar forma por escrito ao escrito” faço algumas tentativas. Silêncio nas teclas do computador. Remeto-me ao texto de Sancovschi e Kastrup (2015):

O pensamento, assim como o voo do pássaro, é contínuo. Sua continuidade, porém, não exclui as paradas. Observando os pássaros percebemos que seus voos são entrecortados pelos pousos. Porém, menos do que interrupção, os pousos são intervalos intimamente conectados ao voo. O pouso não deve ser entendido como uma parada do movimento, mas como uma parada no movimento. Portanto, podemos dizer que a continuidade do pensamento é efeito justamente das articulações entre voos e pousos (SANCOVSCH; KASTRUP, 2013, p. 199).

Entre voos e pousos, no processo de desorganização/organização das ideias, reflito sobre as intenções deste escrito. Seleciono duas palavras: *currículo* e *trabalho*. Elas, entrelaçadas a outras, são o fio condutor de parte desta trama. Entretanto, uma palavra não é coisa qualquer. Para Bondía (2015, p. 20), há potência nas palavras: “eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco”. Sobre elas, leio, escrevo, apago, reescrevo, faço conexões, desfaço outras, converso. E em meio às “conversações” chega às minhas mãos, através das mãos de um amigo, um livro. Passo, despreziosamente, as páginas como alguém manuseando as cartas de um baralho. O que parecia só um flerte ficou mais “sério”. Encontrei poesia no texto:

Quando se vê, o ato de ver não tem forma – o que se vê às vezes tem forma, às vezes não. O ato de ver é inefável. E às vezes o que é visto também é inefável. E é assim certa espécie de pensar-sentir que chamarei de “liberdade”, só para lhe dar um nome... “Liberdade” é livre como ato de

pensamento, É livre a um ponto que ao próprio pensador esse pensamento parece sem autor (DIAS, 2012, p.147).

Encontrei, ainda neste livro, um texto provocado pela poesia de Lispector. As autoras questionam “Será isto, como quer a autora, “liberdade”? Pensar livre, como nos provoca a poeta, seria a subversão das ciências e da vida? ” (DIAS; SCHEINVAR, 2012, p. 147).

O livro organizado por Dias (2012) não tinha como tema principal nem o currículo nem o trabalho, mas a invenção. Havia nele uma forma de “pensar livre”, um pensar sobre “encontros”, sobre o “entre”.

Encontros *entre*. Um desafio trazido para deslocar-se do “sobre”, do “com” do “em”, para se movimentar entre escola básica e universidade sem um roteiro prévio, mas com muitas questões. Apontar os sentidos e não os lápis, pra fugir dos registros certos e melhor sentir o que se passa entre a universidade e a escola básica. *Entre* não é simplesmente um termo ingênuo ou de uma proposição que indica um espaço de um lugar a outro. É essencial por indicar uma relação no cruzamento de territórios distintos: escola básica e universidade, próximas e também afastadas, embora tenham como objeto a produção de conhecimentos. Suas dimensões, tempos, modos de funcionamento se constituem de maneiras afins e diferentes. No entre se assemelham e se distanciam (DIAS; SCHEINVAR 2012, p.148, grifos do autor).

Sendo assim, já não importa se começo pelo currículo ou pelo trabalho, pois a principal curiosidade desta pesquisa é com os “encontros” e o “entre e “não se tratava mais de partir ou chegar. A questão era antes: o que se passa “entre”? (DELEUZE, 1992, p. 151). Um *entre* composto por relação, heterogeneidade, imanência, imprevisibilidade, invenção, singularização, similitudes e diferenças. Utilizo a análise de Deleuze, sobre o movimento, para colocar em “conversação” o currículo e o trabalho.

Os movimentos mudam, no nível dos esportes e dos costumes. Por muito tempo viveu-se baseado numa concepção energética do movimento: há um ponto de apoio, ou então se é fonte de movimento. Correr, lançar um peso, etc.: é esforço, resistência, com um ponto de origem, uma alavanca. Ora, hoje se vê que o movimento se define cada vez menos a partir de um ponto de alavanca. Todos os novos esportes – surfe, windsurfe, asa delta - são do tipo: inserção numa onda preexistente. Já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em órbita. O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, “chegar entre” em vez de ser origem de um esforço (DELEUZE, 1992, p.151).

Nesse sentido, currículo e trabalho não são pensados enquanto “pontos de alavanca”, mas como possibilidade de movimento. Como se dá a intercessão *entre* currículo e trabalho?

Curiosidade movente. Queria dar uma “espiadinha”, mais de perto, nesse cenário/espço. Era preciso desvencilhar a pesquisa das armadilhas que levavam à busca por respostas universalizantes.

1.5 Papel, caneta e lupa

IFRJ, março de 2016. Realizo meu trabalho cotidiano. A mesma sala, escadaria, corredor. Os mesmos e-mails, documentos, pessoas. No entanto, meu corpo estava impregnado pelo mapa da pesquisa. Uma “dramática do uso de um *“corpo-si”* nos termos de Schwartz (2014):

– o *corpo-si* – que acumula experiência e saberes de formas extremamente diversas, notadamente em sua relação com a linguagem, que articula patrimônio epistêmico e sensibilidade axiológica, sem deixar de estar disponível para ou restrita por micro-escolhas e reajustamentos que a vida não cessa de lhe propor ou impor (SCHWARTZ, 2014, p. 259).

Como ter novos encontros? Fazer outras leituras/escritas? Como dar visibilidade ao enigmático embate entre normas? Corpo em atenção “ao mesmo tempo flutuante, concentrada e aberta” (KASTRUP, 2012). Não em busca do que selecionar ou dos dados a coletar, mas da tentativa de “abrir ao máximo o ângulo sobre todas as dimensões da atividade (matriz do viver), ao mesmo tempo analisando-a à lupa” (ATHAYDE; BRITO, 2011, p. 258). Perseguindo as interrogações encontrei a Cartografia – “uma outra forma de pesquisar” (COSTA, 2014).

De um modo geral, mais do que uma metodologia científica, a cartografia aqui é entendida enquanto uma prática ou pragmática de pesquisa. A ideia de pragmática está ligada a um exercício ativo de operação sobre o mundo, não somente de verificação, levantamento ou interpretação de dados. O cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo (COSTA, 2014, p. 259).

A opção por esse método de pesquisa requereu constante atenção e análise do caminho investigativo, pois, refere-se a “um método processual, criado em sintonia com o domínio igualmente processual que ele abarca. Nesse sentido, o método não fornece um modelo de investigação. Esta se faz através de pistas, estratégias e procedimentos concretos” (KASTRUP; BARROS, 2012, p. 77).

Estava ciente que este não seria um caminho fácil. Afinal, era preciso “nos deixarmos encharcar pelo paradigma da complexidade que concebe níveis de emergência da realidade levando em conta os eventos, em sua descontinuidade, imprevisibilidade e multiplicidade” (NEVES; ATHAYDE; MUNIZ, 2004, p. 309).

Assim, na processualidade desta pesquisa, optei por dois principais instrumentos de análise: o *Diário de Campo* e o *Encontro sobre o Trabalho (EST)*. Duas ferramentas que se completam e se retroalimentam na problematização de informações, traços, sensações, desafios e possibilidades presentes naquele contexto de pesquisa. Há intercessão entre elas, pois ambas são “estratégias metodológicas para investigação de processos e não estados de coisas.” (BARROS; SILVA, 2014, p. 134). Realizei, também, um levantamento dos documentos e normas propostos para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e para o currículo no IFRJ¹⁰. A análise de alguns desses encontros – com os registros, as falas, os silêncios, as mobilizações, as sensações, os documentos oficiais, os *praticantespesnsantes* e tantos outros – são apresentadas no quarto capítulo deste texto.

Ao anotar as transformações no *território*¹¹ em um diário de campo, registrei o acompanhamento do percurso, as implicações, os processos e as redes de conexões presentes na dimensão micro das atividades de trabalho no Campus do IFRJ. As anotações ocorreram entre os meses de março e novembro de 2016 e foram provenientes da minha inserção em diferentes ambientes de trabalho no

¹⁰A listagem dos referidos documentos encontra-se nos Anexos 1, 2 e 3 desta pesquisa.

¹¹Tal como concebido por Guattari e Rolnik (1996, p. 323) “A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desemboca, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos”.

campus: conselhos de classe, reuniões, atividades ensino, extensão, atividades de ocupação do *campus*¹² e greve dos servidores.

Considero importante registrar que o acompanhamento de diferentes momentos e ambientes de trabalho está em consonância com os pressupostos desta dissertação. Primeiro, o currículo não se restringe à formulação e/ou execução de ementas ou conteúdos programáticos. Assim, discutir sobre as políticas e projetos pedagógicos, avaliar os alunos nos Conselhos de Classe, elaborar atividades de extensão ou ministrar as aulas dizem respeito às práticas curriculares. Segundo, “*trabalhar é gerir*” e “toda gestão supõe escolhas, arbitragens, uma hierarquização de atos e de objetivos, portanto, de valores em nome das quais essas decisões se elaboram” (SCHWARTZ, 2004, p.23). É um fazer acontecer no “acontecendo da vida”, é arbitrar entre a tentativa de captura pelas máquinas de subjetivação e o processo de singularização. Para Schwartz e Durrive (2007, p. 31), “qualquer que seja a situação, há sempre uma negociação que se instaura”. Dessa forma, quando os trabalhadores desse *campus* são convocados a essas tarefas, são conseqüentemente convocados à *gestão*- nos termos de Schwartz (2004).

Pousei minha atenção sobre as atividades de um Grupo de Trabalho (GT) instituído pela Direção do Campus Paracambi, que tinha como tarefa a reformulação do currículo dos cursos de Ensino Médio Técnico Integrado de Eletrotécnica e Mecânica. O GT, do qual faço parte, é constituído por professores das disciplinas da Base Nacional Comum, das disciplinas das Áreas Técnicas e profissionais da CoTP (Coordenação Técnico-Pedagógica) e CoPPAE (Coordenação de Programas e Projetos de auxílio ao Educando). Foram três encontros, entre os meses de abril e julho de 2016.

O referido GT tinha como norma prescritiva, para realização daquele trabalho, uma revisitação aos componentes curriculares dos cursos: ementas, matrizes, carga-horária, distribuição das disciplinas, conteúdos programáticos, periodicidade (semestral ou anual). A organização daquele currículo/ementa¹³, no contexto do Ensino Médio Integrado, produziu efeitos em vias de mãos-múltiplas. Que currículo? Que reforma? Por quais vias? Da integração: de que forma, que tipo de integração?

¹²Em novembro de 2016, durante o período desta pesquisa, houve a ocupação do campus pelo movimento dos estudantes secundaristas e uma greve dos servidores do IFRJ.

¹³Utilizo o termo para demarcar que a solicitação da Direção de Ensino do *Campus* refere-se, a princípio, a reformulação dos ementários e da grade curricular.

Pela via da “retirada de conteúdos”: retirar para quê, por quê, o quê, de que forma de onde? Alteraria as disciplinas técnicas? As da Base Nacional Comum? As duas partes? Faríamos de outras formas?

As perguntas, para além de apontar qual caminho tomar, denunciavam tensões e relações de poder: a que/quem serve o currículo? Trabalhamos para que/quem? Assim, as questões levantadas sinalizavam os embates entre as práticas hegemônicas – produzidas na maquinaria escola – e a integração curricular como produtora de forças potencializadoras de novas práticas e fazeres pedagógicos.

Os encontros possibilitaram-me, ainda, uma intervenção em conjunto com outros colegas de trabalho. A pedido dos componentes do grupo, fizemos uma apresentação/discussão das propostas de integração entre os Ensinos Médio e Técnico – suas legislações, objetivos e Políticas Públicas. No entanto, esse foi o “pano de fundo” para o levantamento das seguintes questões: “O que há a reformar? Reformar curricular é diferente de reforma de conteúdos programáticos. Por que reformar? Em que sentido reformar? Como reformar?”. Produziram fendas pelas quais pude projetar um olhar e uma escuta mais apurados sobre os efeitos que o currículo provocava no espaço escolar.

Também o *Encontro sobre o Trabalho* se constituiu como importante ferramenta para a análise coletiva do trabalho possibilitando “multiplicar os lugares de debates sobre a atividade, porque eles são reservatórios inimagináveis de energia para a formação e o progresso individual e coletivo” (DURRIVE, 2001, p. 54). Compartilho os desafios, imprevisibilidades, limites, renormatizações e potencialidades nos caminhos e (des)caminhos, da pesquisa e pesquisadora, na realização desse instrumento metodológico de análise. Acredito que, dessa forma, o escrito, o escritor e o leitor estabelecem maior diálogo sobre possibilidades, acertos e entraves.

A primeira questão a ser apresentada é o porquê da escrita no singular: encontro. O esclarecimento conecta-se com os pressupostos da pesquisa: pensar, também, o trabalho do pesquisador-cartógrafo a partir do ponto de vista da atividade (BARROS; SILVA, 2014).

Temos, assim, normas encontradas, já dadas em um meio, normas antecedentes, mas, também, e, principalmente, infidelidades em função não só de diferentes variabilidades que o viver nos impõe, como também pelo acaso, pela indeterminação, pelas tarefas heterodeterminadas. O pesquisador é convocado não só a aprender as regras que regem uma

determinada situação, como também a criar normas de funcionamento para as situações sempre singulares, enfrentando o que emerge em situação de irregularidade (BARROS; SILVA, 2014, p. 129).

Havia algo no âmbito do planejamento: realizar, ao menos três encontros, para a análise coletiva do trabalho. Eles ocorreriam entre os meses de outubro e dezembro de 2016 e contaria com a presença de diferentes profissionais do *campus* que, antecipadamente, se dispuseram a participar. Não foi possível. Fomos violentamente¹⁴ surpreendidos por uma Medida Provisória que mudaria não somente cronograma de pesquisa.

Outubro de 2016. Há uma movimentação diferente nas escolas brasileiras. Diversas instituições públicas de ensino foram ocupadas por estudantes, em um movimento que ficou conhecido como “Primavera Estudantil”¹⁵. Aqueles jovens estavam ali, nas escolas e universidades, reivindicando a revogação da Medida Provisória (MP nº 746/2016) que impunha uma reforma do ensino médio¹⁶ sem diálogo com a sociedade. Eles também estavam repudiando a Proposta de Emenda Constitucional PEC 241¹⁷ (Câmara dos Deputados) e rejeitando o PLS 193/16, que propõe o “Programa Escola sem Partido”, considerado uma “Lei da Mordaca”.

Novembro de 2016. O movimento se intensifica. O IFRJ tem onze de seus quinze *campi* ocupados. Dentre eles, o campus Paracambi. E este é o cenário/espço de desenvolvimento do *Encontro sobre o Trabalho (EST)* – no singular. Reconheço a importância de realização de encontros – no plural – para melhor utilização desta ferramenta. Ficamos, pesquisa, pesquisadora e

¹⁴ O termo denuncia o posicionamento desta pesquisadora em relação à Medida Provisória nº 746/2016 que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio e que foi sancionada como lei em 16/02/2017. Uso as palavras de Frigotto: “essa reforma liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes da Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica” (entrevista disponível em <http://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/gaudencio-frigotto>).

¹⁵ As ocupações estudantis e suas pautas de reivindicações merecem reflexões e análises específicas. Esclareço que, neste texto, as ocupações são parte do mapa configurado durante a pesquisa e seus limites não permitem o aprofundamento do assunto.

¹⁶ Sobre a Reforma do Ensino Médio e seus impactos no cenário da educação brasileira, ver (FRIGOTTO, 2016).

¹⁷ A Proposta de Emenda Constitucional 241, também conhecida como “PEC do Teto de Gastos” tem como objetivo limitar as despesas públicas pelos próximos 20 anos. A proposta institui o Novo Regime Fiscal, que prevê que tais gastos não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior. Foi transformado na Emenda Constitucional 95/2016.

participantes, com “vontade de mais”. Percebemos a necessidade de retomarmos as questões levantadas e essa foi uma solicitação do grupo.

Por outro lado, ressalto a potência do encontro como “um espaço de circulação dialógica com foco na atividade de trabalho que envolve de forma comum seus participantes” (MASSON; GOMES; BRITO, 2014, p. 25) e como impulsionador de discussões e intervenções sobre o trabalho e a escola. Para os limites cronológicos dessa pesquisa, apresento o encontro. No entanto, como parte dos *praticantespensantes* do currículo, sigo em movimento de discussão.

A participação nas atividades de ocupação e de greve dos servidores, inicialmente ligadas as minhas posições políticas, ao conectar-se com o campo de pesquisa, provocou questionamentos e discussão. Convidei diferentes profissionais do campus à análise coletiva do trabalho.

Em 10 de novembro de 2016 10:55, Adriana Werneck Russo <adriana.russo@ifrj.edu.br> escreveu:

Bom dia, colegas professores e técnicos.

Aproveitando a organização de calendário , quero fazer um convite: conversarmos um pouco sobre a cotidianidade de nossos trabalhos. Essa conversa faria parte de uma pesquisa que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ) que intenciona problematizar os efeitos provocados pelo encontro entre a organização curricular da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e os (a)fazeres que se apresentam no nosso cotidiano de trabalho. A princípio, propunha essa conversa para o retorno do calendário letivo. Entretanto, considero que este pode ser um importante momento para discussão do currículo e da escola que queremos. Caso concordem, penso em termos essa conversa no final da manhã ou início da tarde da quinta-feira (17/11) já que estaremos envolvidos com a temática da Reforma do Ensino Médio.

De antemão levanto algumas provocações sobre currículo e trabalho: O que se faz? O que não se pode fazer? O que se gostaria de fazer ? O que se tenta fazer sem conseguir? O que teríamos vontade de fazer ou poderíamos fazer? O que não fazemos mais? O que fazemos sem desejar fazer? O que consideremos necessário refazer?

Fico no aguardo das considerações de vocês sobre a viabilidade desse encontro.

Abraços, Adriana Werneck

Convite aceito. Com a autorização e participação do movimento de ocupação, realizado pelos alunos, fazíamos¹⁸ a análise coletiva do trabalho. Aquele encontro tornou-se um espaço que contemplou “o debate sobre as normas antecedentes do

¹⁸ Foram vinte e três participantes entre alunos, professores, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, assistente social e técnico-administrativos em Educação.

trabalho (prescrições, regulamentações, condições de realização) e o que se caracteriza por renormatizações (o que comporta as mobilizações individuais e coletivas necessárias para a realização da atividade)” (DURRIVE, 2001, p. 54).

O EST, realizado no cenário de reivindicações contra a Reforma do Ensino Médio, trouxe à tona questões que atravessam o trabalho naquele *campus*. Que funcionamentos o ensino integrado pode afetar? Qual sua potência? Que persistências ficam? Por quais vias? Questões que perpassam por linhas tênues – nuances, resistências, possibilidades e entraves – presentes no trabalho de quem opera a máquina no chão de fábrica.

Mesmo essa discussão política que a gente tá tendo agora, pela conjuntura nacional, ela nos atravessa o tempo inteiro e já nos atravessava antes. É importante que vocês¹⁹participem dessa discussão. E agora tá mais urgente ainda, porque a tendência à redução disso, do que é básico, tá cada vez maior. Tá assim: o básico é o mínimo possível, básico é aprender (Professor. Encontro sobre o Trabalho. Novembro de 2016)²⁰.

Com as ferramentas de pesquisa – papel, caneta e lupa – a pesquisa posicionou-se no *meio*, no *entre* currículo e trabalho. Tal posicionamento requer um pouco mais de esclarecimentos. Reservo parte deste escrito para um pouco mais de conversa sobre currículo e trabalho.

¹⁹ Refere-se aos alunos que participavam do EST

²⁰ As falas transcritas serão identificadas, apenas, pelo ofício dos participantes.

2 UM COMEÇO PELA CONTRACAPA

Divirto-me com as palavras como em um jogo entre as letras e os pensamentos. Rabisco alguns versos:

Sujeito difícil é o currículo.
 Alguns dizem: — É sujeito simples.
 Ementa. Grade.
 Conteúdo. Afirmação.
 Outros reivindicam logo: — É sujeito composto.
 Teoria e prática.
 Professor e aluno. Conjunto e Composição.
 Logo, outra definição: - É sujeito oculto.
 Estamos sem programação.
 Quando penso estar resolvido, outra explicação:
 - É sujeito indeterminado.
 Precisa-se de mão de obra e especialização.
 Será o segredo do sujeito currículo,
 torná-lo sujeito à movimentação ?

Ao escrever sobre currículo, tomo emprestadas as palavras de SILVA (2015):

O currículo é lugar, espaço, território.
 O currículo é relação de poder.
 O currículo é trajetória, viagem, percurso.
 O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.
 O currículo é texto, discurso, documento.
 O currículo é documento de identidade.
 (SILVA, 2015, contracapa da 3ª edição)

É um começo pela contracapa. Talvez esses versos tragam algum desconforto, alguma inquietação aos que procuram uma resposta ou conceito universal para compreensão do currículo. Entretanto, eles nos remetem a uma das vertentes teóricas percorridas nesta pesquisa: não existe uma única definição para currículo. O currículo é múltiplo. Poderíamos grafá-lo *currículo(s)*.

Em prosa, Silva (2015, p.14) escreve:

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (SILVA, 2006, p. 22).

Lopes e Macedo (2011) reconhecem que a pequena pergunta - o que é currículo? – não é fácil de responder. Aliás, admitem a impossibilidade de resposta única ou algo que seja a “essência” do currículo, e destacam que “os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas” (p.11).

Para Paraíso (2010), um currículo “afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’” (p.588, grifos do autor).

Currículo também é semelhança. Em meio à polifonia, há aspectos compartilhados pelo objeto que denominamos currículo. Lopes e Macedo (2011, p.10) destacam como similitude: “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. Paraíso (2010) também apresenta convergências:

É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...) (PARAÍSO, 2010, p. 588).

Reviso meus passos: currículo é diferença e semelhança. Prossigo com o escrito. Não em linha reta. Impossível fazê-lo com o híbrido termo *currículo*. Há múltiplas formas de concebê-lo. Parte deste capítulo destina-se a apresentar uma breve exposição sobre algumas de suas faces e imagens. No enalço das pesquisas de Lopes (2013), Lopes e Macedo (2011), Paraíso (2004, 2005) e Silva (2015) exponho algumas das chamadas “teorias” do currículo” trazidas por esses autores.

Sugiro, no entanto, uma pequena pausa antes de discorrer sobre as “teorias” curriculares. Algumas advertências sobre a rota escolhida devem ser expostas. A primeira delas: a palavra “teoria” é considerada conforme apresentada por Silva (2015, p.11): “nessa direção, faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos”. O autor esclarece, ainda, a utilização de uma noção de teoria que considera seus efeitos discursivos:

Na perspectiva aqui adotada, que vê “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado do currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido por diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?) (SILVA, 2015, p.14).

Desta forma, as teorias não são, apenas, “definições” sobre o currículo. Elas se inserem em um movimento de disputas e de poder: “na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não deixam de estar envolvidas em questão de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (SILVA, 2015, p.16).

Da mesma forma, as teorias não são neutras ou imparciais. Pertencem a um dado contexto histórico, onde “cada ‘nova definição’ não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo que a definição se insere” (LOPES; MACEDO, 2011, p.12, grifo do autor).

Outras advertências: nenhuma teoria será capaz de “determinar” o currículo, pois, “dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, o currículo assume múltiplos significados” (ibid, p.9). Da mesma forma, não será capaz de “controlá-lo”, pois “apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa” (PARAÍSO, 2010, p. 588).

E por fim: a ordem de exposição das teorias, neste texto, não representa - ao menos não intenciona - um “gradualismo”, “uma linha do tempo na história do pensamento curricular, como se o currículo tivesse evoluído das teorias tradicionais para as teorias críticas de enfoque moderno e estruturalista para em seguida avançar para as teorias pós-críticas (LOPES, 2013, p. 09) ”.

Retomo o objetivo inicial: apresentar, de forma breve, algumas teorias/discursos sobre currículo.

2.1 Os ditos e os escritos sobre o currículo

Lopes e Macedo (2011) associam o uso da palavra “currículo” à tentativa de organização do plano de conteúdos a serem ministrados aos alunos da Universidade de Glasgow, no ano de 1663. Sobre o uso do termo, Silva (2015) destaca que em 1902 a palavra “currículo” serviu de título ao livro de John Dewey. Nele, foram expostos argumentos para que os interesses e experiências de jovens e crianças balizassem um planejamento curricular. No ano de 1918, Bobbitt escreveu a obra *The Curriculum* cujo teor conceituava o currículo como campo específico de estudos.

O início da sistematização dos estudos sobre currículo surge na década de 1920. Nesse período, alguns aspectos favoreciam o discurso sobre a necessidade de análise e controle dos conteúdos a serem ensinados nas escolas. Dentre eles, destaca-se a crescente industrialização americana, aliada ao comportamentalismo na psicologia e o taylorismo nas fábricas. As palavras eficiência/produzitividade e escola/currículo atrelaram-se (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesse contexto, as teorias tradicionais do currículo têm na obra *The Curriculum*, de Bobbit, publicada em 1918, seu marco fundamental. Segundo Bobbitt, o currículo deve ser aplicado em termos estritamente técnicos, tendo como referência o modelo industrial e a administração científica. Deve, ainda, estabelecer objetivos detalhados, métodos e mensuração precisa de resultados. Uma escola voltada para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o exercício profissional (SILVA, 2015).

O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica proposta por Taylor (SILVA, 2015, p.23).

Lopes e Macedo também destacam uma proposta curricular, denominada progressivismo. Um dos mais conhecidos percursores desta teoria foi John Dewey, que, se opondo ao controle da prévia elaboração oficial dos currículos escolares, defende como principal objetivo do currículo “[...] a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos

alunos” (p. 23) e a aprendizagem como um processo contínuo, não sendo esta, uma forma de preparação para vida adulta. Tais princípios influenciaram as reformas educacionais no início do século XX, que no Brasil, são apropriadas pelos educadores escolanovistas²¹.

Em um fluxo não contínuo, os ideais de Bobbitt ganham um importante aliado - Ralph Tyler. Esse propõe, apesar de incluir a sociedade e a filosofia como objetivos do currículo, uma técnica, um “jeito certo” de “fazer o currículo funcionar”. Eis a fórmula proposta: dividir o currículo em quatro etapas: definir os objetivos para a escola; selecionar experiências que proporcionem o alcance destes objetivos; organizar de forma sistemática estas experiências e avaliar (SILVA, 2015).

As teorias tradicionais do currículo possuíam nuances e contradições. Para Bobbitt, a palavra-chave para o currículo é *eficiência*. Tyler acrescenta outras, como *desenvolvimento* e *organização*. Dewey traz ao currículo as palavras *progresso* e *experiência*. Entretanto, Lopes e Macedo (2011) ressaltam pontos compartilhados por eles: o currículo precisa ser prescrito, oficial, escolarizado, planejado, científico, produzido e implementado. Silva também aborda outro ponto de semelhança entre as chamadas teorias tradicionais do currículo: “estas são, explicitamente, uma reação ao currículo humanista clássico centrado no aprendizado das artes liberais (trivium, quadrivium) e cujo propósito de formar o homem de espírito elevado não pôde resistir à democratização do ensino secundário” (p.16).

Sobre as teorias tradicionais do currículo, Silva (2015, p. 17) resume: “Teorias tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.”.

Década de 1960 e 1970. Grandes transformações movimentam a Europa e os Estados Unidos da América. Estudantes protestam na França e em outros países; os norte-americanos reivindicam direitos civis; colônias europeias adquirem independência política; protestos contra a guerra no Vietnã; movimentos feministas; lutas contra a ditadura militar no Brasil (ibid, 2010).

²¹Segundo Aranha (1996, p. 167): “Escola Nova surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida”. Seus ideais contribuíam para garantir o fortalecimento da perspectiva liberal. Aranha (1996, p. 168) analisa: “Compreende-se o ideário escolanovista a partir da situação social e econômica em que foi gerado. Nesse sentido, a escola nova é típica representante da pedagogia liberal”.

Nessa conjuntura, teorias críticas do currículo são postas em evidência. Dentre elas, destacam-se as de filiação marxista que explicitavam críticas às abordagens de um currículo tradicional, denunciando-o como forma de controle social. Denunciavam a utilização da escola como instrumento na preparação dos sujeitos para assumirem seus papéis impostos por um sistema econômico em que os meios de produção e distribuição são de propriedade privada e com fins lucrativos - o capitalismo. Apontavam na direção de um currículo para além da sistematização e organização de conteúdo, que concebesse uma estrutura crítica, uma perspectiva libertadora e em favor das massas populares. Questionavam, ainda, o interesse nos processos de legitimação de certos conhecimentos em detrimento de outros. Traziam à tona a correlação entre o sistema educativo e o sistema capitalista (LOPES; MACEDO, 2011).

Na perspectiva crítica marxista, outros questionamentos passaram a balizar o currículo e a movimentá-lo: “por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença; e que outras são deslegitimadas por aí não estarem?” (ibid, p. 29).

Nesse sentido, algumas obras ganham destaque: *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado* (ALTHUSSER, 1970), um marco na teorização crítica do currículo; *L'ecole capitaliste em France* (BAUDELOT; ESTABLET, 1971), que denuncia o sistema escolar como mantenedor das diferenças sociais; *Schooling in capitalista America* (BOWLES; GINTIS, 1976) discorre sobre a materialidade da ideologia e o papel reprodutor da escola; *A reprodução* (BORDIEU; PASSERON, 1971) em que a escola é analisada como uma instituição que reproduz a sociedade e seus valores e que ratifica as desigualdades, pois é nesse espaço que o legado econômico da família transforma-se em capital cultural e *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (YOUNG, 1971) cujo objetivo principal era pôr em análise os fundamentos que privilegiam um conteúdo curricular em detrimento de outro (ibid, 2011, p. 28).

As intensas décadas de 60 e 70 traziam, ainda, o movimento de contracultura²² que, dentre outros protestos, criticava o currículo tradicional baseado

²²A Contracultura foi um movimento político-cultural de cunho libertário iniciado a partir do embate entre a cultura e a visão da juventude, contrariando alguns valores morais da cultura ocidental, que

nas técnicas e na padronização. Dessa forma, teorias críticas de matriz fenomenológica ganhavam destaque. Reivindicavam um currículo que valorizasse a experiência dos alunos, que superasse as prescrições e que abrangesse um conjunto de atividades que permitiriam aos alunos a compreensão do seu próprio “mundo-da-vida”. As práticas curriculares eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social (SILVA, 2015).

Nessa perspectiva, a obra de Michael Apple – *Ideologia e Currículo* (1979), em consonância com teóricos críticos da educação como Bourdieu, Althusser, Bernstein, contribui para a análise do currículo a partir das discussões políticas. Seu foco são as relações de poder e dominação presentes na sociedade capitalista. Há uma correlação entre as palavras educação, currículo e economia. Entretanto, Silva (2015), adverte que para Apple esta correlação não era, assim, tão simples:

Basicamente, para ele, não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo. Este vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí *ativamente* produzidos. Ele é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia (ibid, p.45, grifo do autor).

Apple apropria-se do conceito de hegemonia, que permite analisar o campo social como um campo controverso, onde os “grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação” (ibid, 2015, p. 46). Apple procura, ainda, vincular as teorias relacionadas ao “currículo oculto” e as que utilizavam o termo “currículo explícito”. Os questionamentos, novamente, deslocam-se. Não caberia, nesta perspectiva, questionar qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é referendado como verdadeiro. Suas interrogações não estão no “como”, mas no “por que”:

Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não os outros? E para evitar que esse ‘por que’ seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: “trata-se do conhecimento de quem?”. Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular (ibid, p.47, grifos do autor) ?

As teorias críticas sobre o currículo ganham as contribuições de Henry Giroux com as publicações *de Ideology, culture, and the process of schooling* e *Theory and resistance in education*, ambas publicadas na década de 80. Nelas, o autor afirma que o currículo precisa ser compreendido pela noção de “política cultural”, pois ele “não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’ [...] é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais (ibid., grifos do autor)”. Na concepção do currículo como “política cultural”, três conceitos são centrais: *esfera pública*, *intelectual transformador* e *voz* (SILVA, 2015)

Tomando empréstimo a Hermas o conceito de ‘esfera pública’, Giroux argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma ‘esfera pública democrática’. A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum e da vida social [...] Tomando como base a noção de ‘intelectual orgânico’ de Gramsci, Giroux vê os professores e as professoras como ‘intelectuais transformadores’ [...] Através do conceito de ‘voz’, Giroux concebe um papel ativo à sua participação – um papel que contesta as relações de poder através das quais essa voz tem sido, em geral, suprimida (ibid, p.54 -55, grifos do autor).

No contexto brasileiro dos anos 80, o país passava pelo processo de redemocratização após quinze longos anos de ditadura militar. Essa configuração política fortalecia os discursos marxistas no âmbito da educação: José Carlos Libâneo elabora a pedagogia crítico-social dos conteúdos; Demerval Saviani formula os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e as concepções de Paulo Freire sobre a educação problematizadora (LOPES; MACEDO, 2011).

Sobre a relação entre Paulo Freire e o currículo, uma análise de Silva (2015). Freire não formulou, especificamente, uma teoria sobre o currículo. Entretanto, suas análises sobre os conteúdos a serem abordados e os “temas significativos”, contribuíram para os estudos sobre o currículo. Quais seriam essas análises? Freire apresenta uma crítica ao que denomina “educação bancária”. Nessa, o conhecimento é uma via de mão única: transmitido do professor para o aluno e não faz conexões com o “mundo-da-vida”. Em contrapartida, o autor propõe uma “educação problematizadora” onde o ato de aprender está vinculado ao conhecimento da realidade, ao diálogo e a criatividade, pois professores e alunos são mediados pelo mundo e pela realidade que os cerca. Silva (2015) destaca que, “na concepção de Freire, é através dessa intercomunicação que os homens

mutuamente se educam intermediados pelo mundo cognoscível” (p. 59). Algumas palavras merecem destaque na abordagem de Freire: *diálogo* e *experiência*.

Sobre as teorias críticas do currículo, Silva (2015, p. 60) resume: “Teorias Críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.”.

Outras palavras ganham destaque: identidade, diferença, discurso, subjetividade, saber e poder, representação, cultura, etnia, raça, sexualidade, multiculturalismo. Seriam, acaso, traços da pós-modernidade? Talvez, sinais de “um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática” (LOPES, 2013, p. 8).

Nesta conjuntura híbrida, o prefixo “pós” é acrescido ao campo curricular: pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas, em suma, as teorias pós-críticas. Entretanto, Lopes (2013) adverte que os diferentes “pós”, “ainda que conectados, se referem a estudos distintos, com questões e problemáticas próprias, para as ciências humanas e sociais, dentre elas a educação e o currículo” (p.12) e que “talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade (p.8)”.

Em meio à pluralidade e especificidades das teorias pós-críticas, limito-me a apontar algumas similitudes. Paraíso destaca que “os efeitos combinados dessas correntes, sintetizados talvez na chamada ‘virada linguística’, expressam-se naquilo que se convencionou chamar de ‘teorias pós-críticas em educação’” (PARAÍSO, 2004, p. 284).

Paraíso (2004) salienta, ainda, que as teorias pós-críticas apontam para a *diferença*.

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (ibid, 2004, p.284, grifos do autor).

Interessam para tais teorias as *relações de poder*.

As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se. Mas não desaparece. Nas teorias pós-críticas, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder (SILVA, 2015, p. 147-148).

Nessa trilha, apresento os percursos de pesquisas que nos remetem a algumas das vertentes de um currículo pós-crítico: *mapa, árvore, rizoma, dispositivo*. Optamos em seguir nas direções apontadas por Gallo (1995), Paraíso (2005), Matias (2008), Lobo (2009), Amado (2015; 2012).

Assim, destaco o conceito de *currículo-mapa* apresentado por Paraíso (2005).

O currículo-mapa é um composto, um consolidado de linhas e curvas. É composto por linhas e traçados que dificilmente sabemos onde começam e onde terminam. Mas a sua força não está mesmo em nenhuma origem e nem em nada oculto. Está naquele meio que vemos, sentimos e nos deixamos afetar (PARAÍSO, 2005, p.71).

Currículo e mapa interligam-se pelo conceito apresentado por Deleuze e Guattari (1995):

[...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE, 2000, p.22).

Paraíso (2005) destaca a contribuição do *currículo-mapa* como desconstrução das ideias universais e das batalhas entre o certo e o errado e pela consideração dos *processos de singularização* (GUATTARI; ROLNIK, 1996). “Prefere sempre o meio. Gosta do hífen, do híbrido, do "espaço-entre", do multidisciplinar, da mestiçagem, da mistura. Ali no meio enche-se de força, circula, move-se, desloca, transita” (PARAÍSO, 2005, p.76).

Aquilo que eu chamo de processos de singularização – poder simplesmente viver, sobreviver num determinado lugar, num determinado momento, ser a gente mesmo – não tem nada a ver com identidade (coisas do tipo: meu nome é Félix Guattari e estou aqui). Tem a ver, sim, com a maneira como, em princípio todos os elementos que constituem o ego funcionam e se articulam; ou seja, - a maneira como a gente sente, como a gente respira, como a gente tem ou não vontade de falar, de estar aqui ou de ir embora... (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.69).

Seguindo esse caminho, Matias (2008) problematiza o currículo enquanto relevante instrumento de produção de subjetividades na sociedade contemporânea. Aparato, esse, historicamente vinculado ao processo de classificação, inclusão, exclusão e ao ato disciplinar que demarca os limites identitários legitimando padrões através de comparações, aproximações e igualdades.

Utilizando-se da abordagem do *currículo-mapa*, Paraíso (2005) traz para a discussão a análise de um currículo para além da reprodução. Uma abordagem *transversal*, *rizomática*, no sentido de Deleuze e Guattari (2000). Uma concepção de pensamento criativo, de lógicas que permitem ligações entre quaisquer pontos, que não estabelecem início e fim e, que se opõem às lógicas binárias:

Resumamos os principais caracteres de um rizoma [...]. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções moveidças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades a n dimensões, sem sujeito, nem objeto [...]. Oposto a uma estrutura, [...], o rizoma é feito somente de linhas [...] O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2000 apud SOARES; LOBO, 2009, p. 32).

Segundo Matias (2008), no currículo rizomático, transversal, circulam ideias e conhecimentos que não se restringem à homogeneização, mas se estabelecem no que é plural e no reconhecimento da diferença. Assim sendo, rompe com a lógica de produção da igualdade, possibilita a construção de “subjetividades plurais”, de *singularidades*. A direção dessa forma curricular se modifica; não é mais uma estratificação, um sentido vertical, evolutivo, unificado e, por conseguinte, discriminatório e excludente. Agora, as direções se cruzam em multiplicidades. “O currículo, assim, promove uma nova forma de trânsito, de mobilidade nos liames de um rizoma, que abandona os verticalismos e horizontalismos e todas as oposições binárias” (MATIAS, 2008, p. 74).

No mapa que se estabelece neste texto aponto para a direção de Gallo (1995) e suas *imagens* do currículo *árvore*, enquanto concepção disciplinar do conhecimento e o currículo *rizoma*, como abordagem transversal. Nesta perspectiva, o currículo como *rizoma* possibilita as conexões, abertura, pluralidade. Deixa de ser *árvore* com sua divisão em ramos.

Se a árvore não estimula e mesmo não permite o diálogo, o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade estimula os encontros e as conjunções.

Mas se a imagem da árvore implica num currículo como sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica num currículo como sistema aberto e múltiplo. Isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros, mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula (GALLO, 1995, p.10).

O *disciplinar* é planejado, antecipado, determinista, conteudista. O *transversal* rompe, transgride, abre, experimenta. O currículo disciplinar direciona para uma “pedagogia da ordem”, que prioriza o controle, a organização, a ramificação. Diferentemente, o currículo rizomático, proporciona um processo educacional que não está atrelado ao controle, que oportuniza “linhas de fuga”, desorganiza, desfaz planejamentos (GALLO, 1995).

Há múltiplas formas de concepção do currículo pós-crítico. Algumas foram expostas - *mapa, rizoma, árvore*. Outras tantas podem ser exploradas, revisitadas, questionadas. Silva (2015, p. 86) resume: “Teorias Pós-Críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo”.

O currículo configura-se diversidade, heterogeneidade, multiplicidade, disparidade, variedade. É neste formato híbrido que ele se incorpora a esta pesquisa. Foi escolhido como meio e não como início ou fim. Não como estabelecido *a priori* ou instituição estanque.

Apresentei, até aqui, alguns caminhos e todos apontam para múltiplas direções. Não tentarei unificá-las. O currículo é plural. No entanto, é preciso demarcar o caminho de pesquisa. Nela, o currículo é um provocador de discussões. Utilizo uma proposta de integração curricular, como algo de perturbador, desordeiro. A capacidade de perguntar, desconfiar. Problematizar não o estabelecido, mas como e por que se estabelece. Como pensar em integração, quando nós aprendemos a pensar *frag-men-ta-da-men-te*? Como pensar um ensino integrado quando a educação técnica é, tradicionalmente, destinada a formar exclusivamente para o mercado?

2.2 Um burburinho na escola

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexivas ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras

Bondia, 2014, p. 17

Lopes (2008) ressalta que “sob o rótulo “discursos em defesa de um currículo integrado”, estão incluídas perspectivas epistemológicas, pedagógicas e mesmo políticas extremamente distintas – e, em alguns casos, antagônicas” (p.37) . Para Santomé (1998) “o currículo integrado converte-se assim em uma categoria ‘guarda-chuva’ capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais” (p.27, grifo do autor).

Como já relatado, atuo profissionalmente em escolas há mais de duas décadas. Presenciei diferentes palavras surgirem ao lado de *integração* e *currículo*: *multidisciplinar*²³, *interdisciplinar*, *pluridisciplinar*, competências, projetos. Em cada uma delas, uma fórmula, um jeito de fazer, uma direção, um discurso, um “burburinho” na escola:

— “Temos que conversar melhor. Os professores de Matemática, de Português, de História...”

²³De acordo com Japiassu (1976) a multidisciplinaridade é caracterizada por ações simultâneas de diferentes disciplinas em torno de uma temática comum. A pluridisciplinaridade propõe algum tipo de interação entre os conhecimentos interdisciplinares; há uma espécie de ligação entre os domínios disciplinares. A interdisciplinaridade é caracterizada pela presença de uma axiomática a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior.

- “Agora, será uma mesma avaliação. Todas as disciplinas estarão na mesma prova.”
- “O aluno não pode aprender os conteúdos de forma “solta”, vamos “amarrar” os conteúdos em projetos”.
- “Precisamos ensinar os alunos as competências necessárias para atuarem na vida cotidiana”.

Diferentes possibilidades, mas que, em sua maioria, reafirmam e marcam o território das disciplinas no ambiente escolar. Para Veiga-Neto (1995) “qualquer tentativa de se alterarem relações de poder-saber implicará muito mais do que simplesmente mexer (epistemologicamente) na disciplinaridade” (p. 117).

A integração como categoria “guarda-chuva” tem abrigado diferentes propostas nas políticas públicas atuais. Matheus e Lopes (2011) analisam:

Um dos discursos privilegiados nas políticas de currículo que vêm se desenvolvendo no Brasil nos anos 1990 e 2000 é o da integração curricular. A inovação e a mudança, particularmente associadas aos discursos de reformas curriculares, vêm se estabelecendo por meio da afirmação de limites do currículo disciplinar e da produtividade de propostas integradas, sejam elas via temas transversais, currículo interdisciplinar, currículo por competências ou currículo por áreas (p. 173).

Entretanto, cabe esclarecer que o debate sobre integração curricular não é uma novidade nas propostas educacionais. Da mesma forma, não está relacionada, exclusivamente, às perspectivas críticas ou atuais da Educação. Lopes (2008) analisa que, nas perspectivas clássicas sobre a organização do conhecimento escolar, há três propostas com base na integração e todas têm na disciplina seu foco principal.

Uma delas é a integração pelas competências, cujo foco da organização curricular é transferido da concepção de objetivos comportamentais para a de competências. Essa perspectiva propõe a integração, associando o comportamentalismo a aspectos humanistas mais amplos, baseada em um “saber ser” e um “saber fazer”. Visa à formação de habilidades, saberes e comportamentos considerados necessários ao exercício profissional e a inserção social (LOPES, 2001, 2008). Lopes e Amado (2007) analisando o “saber ser” afirmam:

[...] a pedagogia das competências é responsável por aguçar as técnicas de individualização ao orientar os processos educativos no sentido de valorizarem os atributos pessoais dos sujeitos. Frente às amplas

transformações no âmbito do trabalho, afirma-se que o sujeito não pode limitar sua formação à aquisição de conhecimentos relacionados aos aspectos teóricos-práticos da atividade profissional, mas deve se convencer da necessidade de desenvolver determinadas características comportamentais, consideradas imprescindíveis pelo mercado atual, sob risco de não se tornar empregável (LOPES; AMADO, 2007, p. 232).

Assim, o currículo por competências, associa-se às teorias curriculares tradicionais da eficiência social e “mantém o caráter comportamental e a estrita associação entre escolarização e mundo produtivo que formaram a base da teorização clássica de currículo, diferenciando-se dos modelos funcionalistas clássicos por serem estabelecidas numa perspectiva individual” (MACEDO, 2000, p. 11).

Para Lopes (2008), outra matriz de perspectiva tradicional é o currículo que enfatiza as finalidades e conceitos das disciplinas de referência e cuja centralidade está na lógica do conhecimento científico. Para os defensores desta matriz curricular, como Herbart e Bruner, são os princípios e conceitos advindos do saber especializado, acumulado pela humanidade, que devem balizar o que é transmitido aos alunos. No entanto, mesmo nessas concepções predominantemente disciplinares, há uma preocupação com a integração das disciplinas ou dos conhecimentos.

Os princípios integradores manifestam-se em diferentes propostas; seja “nos princípios de correlação e de épocas culturais dos herbatianos, seja pela compreensão das estruturas disciplinares correlacionadas [...] seja pela correlação e integração de diferentes domínios de significados e formas de conhecimento, seja ainda pela interdisciplinaridade” (ibid., p. 73). Ainda, segundo a autora, a integração por disciplinas de referências está intimamente ligada ao conhecimento científico especializado e não se constitui em uma perspectiva crítica da Educação:

Em meu modo de ver, isso não contribui significativamente para uma perspectiva crítica da educação, porque o conhecimento desse campo não é problematizado à luz de suas finalidades educacionais. Por isso mesmo, tal concepção de organização curricular tende a não ser considerada quando se focaliza a integração. Seu enfoque é reduzido à estrutura disciplinar, como se a defesa dessa estrutura fosse incompatível com perspectivas de integração (ibid., p. 74).

Na terceira modalidade clássica de organização curricular, os princípios integradores são buscados nas matérias escolares e tem como seus principais

propagadores autores progressivistas como Dewey e Kilpatrick. Nessa matriz curricular, são as determinadas finalidades sociais e os interesses dos alunos que definem e organizam as disciplinas escolares, diferentemente da lógica do conhecimento das ciências. Essa é a concepção dominante nos debates sobre integração curricular (ibid, 2008). No entanto, a autora alerta que “o discurso sobre currículo integrado tende a assumir, na história do currículo, uma conotação eminentemente progressivista, a qual, nas teorias curriculares atuais, vem sendo recuperada e exacerbada pela associação com o discurso da perspectiva crítica” (ibid, p.78).

Amado (2012) argumenta que, mesmo nas perspectivas críticas do currículo, há diferentes concepções acerca da integração exemplificando que “sob a perspectiva do marxismo, por exemplo, pode-se assumi-la como resgate da formação integral, cindida em certo momento histórico, pela institucionalização da concepção que separava a educação geral daquela destinada à profissionalização, ao trabalho” (p.5).

Essa perspectiva é balizadora da proposta de integração curricular contida no Ensino Profissional Integrado à Educação Básica. Sobre a concepção de integração curricular apresentada, Ramos (2009) aponta:

No ‘currículo integrado’, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional também se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Em razão disto, no ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (p. 3).

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), demonstra que o currículo integrado intenciona mudanças estruturais e metodológicas:

Com essas questões salientamos que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade (p. 52).

O documento exemplifica:

É certo que o exercício profissional de um sujeito como Técnico em Turismo exigiria dele conhecimentos e habilidades próprias dessa profissão. Daí advém alguns conhecimentos específicos; mas esses teriam como base a compreensão global da realidade e não somente o recorte da área e da atividade profissional (p. 52).

No entanto, há um “efeito colateral” na organização de um currículo integrado: “tirar do lugar comum” as práticas naturalizadas de organização do conhecimento e, por conseguinte, produzir efeitos no trabalho dos *praticantespensantes* e no cotidiano da escola.

O *currículo integrado* é considerado, nessa pesquisa, como ferramenta problematizadora²⁴ capaz de ampliar discussões, possibilidades de criação e recriação dos fazeres pedagógicos e desafiar a educação e suas práticas naturalizadas.

Práticas como a compartimentação do conhecimento que tem, na escola, uma instituição que “ampla e profundamente operou a captura dos indivíduos, ensinou-os a pensar disciplinarmente, de modo a discipliná-los e transformá-los em sujeitos” (VEIGA-NETO, 1996, p.4). Sendo assim, um currículo integrado pode ser provocador de perguntas:

Quais os efeitos desse dispositivo analisador sobre a educação e, não menos importante, sobre os processos de subjetivação de seus atores? Como evitar que as forças desencadeadas nesse processo sejam capturadas ou esvaziadas do seu potencial crítico e transformador (AMADO, 2015, p.33)?

Sigo os rastros deixados por Amado (2012) quando afirma que “romper com a ideia que dispõe a formação humana de um lado e a educação para o trabalho de outro é apenas um dos efeitos esperados ao se adotar a integração curricular como referência do fazer pedagógico” (p, 2). De acordo com o autor:

Parte-se do pressuposto, então, de que o currículo integrado não garante resultados pré-estabelecidos, mas, em função da crítica que faz ao modo disciplinar de organização dos saberes, favorece o surgimento de

²⁴ O termo baseia-se no conceito de problematização apresentado por Foucault (1984, p.76): “Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja na forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)”.

estratégias educacionais implicadas com a emancipação dos sujeitos e a transformação da sociedade. Um dos efeitos desejados, portanto, é colocar em discussão as relações e as práticas instituídas nos espaços educacionais. (AMADO, 2012, p.5).

Aquele *campus* e sua proposta de integração entre os Ensinos Médio e Técnico traziam consigo imprevisíveis conexões entre diferentes e/ou divergentes práticas e saberes advindas das mais variadas formações e experiências profissionais. Licenciados, bacharéis e engenheiros dividem: os tempos de aula, a matriz curricular, os Conselhos de Classe, os Grupos de Trabalho.

Segundo Amado (2012) “outro efeito esperado da adoção do currículo integrado como orientador das práticas pedagógicas é a *configuração de subjetividades*” (p. 2, grifo nosso). O currículo é um dispositivo presente na escola-máquina e “como a escola não se resume ao único espaço social de formação, a educação - entendida como totalidade do aparato formador dos indivíduos - pode ser apontada como a grande máquina social de subjetivação” (GALLO, 1998, p. 147).

Ao apontar *sujeito* e *subjetividade* como produtos da maquinaria/educação estabeleço conexões com autores que desviam o significado desses termos da noção moderna de indivíduo. Um desvio sobre o qual escrevo as próximas palavras.

2.3 Tempos modernos

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.

Manoel de Barros

Uma primeira provocação é pensar a *subjetividade* tal como compreendida por Félix Guattari: “(...) subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31). Para Guattari (1992) a subjetividade pode ser descrita como "o conjunto das condições que torna possível

que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (p.19). O autor narra, ainda, o que são as referidas condições de produção de subjetividade:

Instâncias humanas intersubjetivas manifestadas pela linguagem e instâncias sugestivas ou identificatórias concernentes a etologia, interações institucionais de diversas naturezas, dispositivos maquínicos, tais como aqueles que trabalham com o uso do computador, universos de referência incorporais, tais como aqueles relativos à música e às artes plásticas... (ibid, p. 20).

Ao considerar uma variedade de componentes linguísticos, midiáticos, sociais, culturais e institucionais, na produção de subjetividades, o autor propõe uma análise dotada de complexidade e em um viés diferente das proposições que advogam em favor de uma “interioridade psíquica”, um indivíduo interiorizado.

A *subjetividade*, aqui apresentada, difere da noção de indivíduo, tão presente nas “tradições modernas”. O sujeito não será problematizado como tendo um “núcleo”, algo que o diferencie de todos os outros. A subjetividade será discutida enquanto processo; enquanto produção localizada em determinado tempo e espaço. Baseia-se, portanto, no pressuposto apresentado por Guattari (1996):

O sujeito, segundo toda uma tradição da filosofia e das ciências humanas, é algo que encontramos como um “être là”, algo do domínio de uma suposta natureza humana. Proponho ao contrário, a ideia de uma subjetividade de natureza industrial maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida (p. 25).

Uma subjetividade sem “Sujeito Universal, mas somente de subjetividades práticas e sujeitos que se constituem na experiência social, em seus trajetos singulares na sua família, na escola, na rua, no seu corpo, na caserna, no escritório, etc.: ” (SOARES; LOBO, 2009, p.14) e isto é “tão-só uma outra maneira de dizer: o sujeito se constitui no dado. Se o sujeito se constitui no dado, somente há, com efeito, sujeito prático” (DELEUZE, 2001, p.118).

Gallo (2012) enfatiza:

Uma primeira observação, portanto: quando falamos em subjetivação, não estamos nos referindo ao conceito moderno de sujeito, compreendido como categoria fundante, como identidade monolítica. O conceito de subjetivação pressupõe que o sujeito é algo produzido, fabricado de acordo com

determinadas categorias históricas e culturais. Algo que varia, portanto, no tempo e no espaço (p. 204).

Uma noção que desloca a discussão da transcendência para a imanência, do imutável para o processual, da totalidade para a parcialidade, da imaterialidade para a materialidade, do indivíduo para o coletivo, do sujeito para a produção. Aquilo que Gallo (2012), citando Guattari, aponta como “uma subjetividade sem sujeito, que é fabricada, modelada, que muda, que se transforma, que se adapta” (p. 205).

Outra reflexão, provocada por Guattari (1996), é a *subjetividade* compreendida enquanto *processo de subjetivação* em que diferentes elementos conectam-se. Tais elementos resultam das escolhas, sempre parciais, que os sujeitos fazem mediante uma heterogeneidade de componentes presentes em dado contexto histórico e cultural. Uso as próprias palavras do autor para explicar essas múltiplas conexões na produção de subjetividades:

Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica - não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra-pessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de idéia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARI; ROLNIK, 1999. p.31).

A subjetividade pensada enquanto *processo de subjetivação* está, ainda, associada aos termos: mutabilidade, reinvenção e dinamismo. Coexiste um duplo movimento. Há uma subjetividade produzida “por todos os lados em agenciamentos insuspeitos, materializando-se no cotidiano, em nossas relações familiares, afetivas, institucionais, libidinais” (SOARES; LOBO, 2009, p.) onde uma “uma imensa máquina produtiva de uma subjetividade industrializada e nivelada em escala mundial tornou-se dado de base na formação da força coletiva de trabalho e da força de controle social coletivo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996. p.39) .

E “por outro lado, Deleuze e Guattari apontam para existência de processos heterogêneos no seio do assujeitamento da subjetividade. Processos criativos que

produzem um desvio, uma diferença na mesquinharia do ‘sempre igual’” (MIRANDA, 2005, p. 43), o que Guattari denomina como “processos de singularização”.

O que chamo de processos de singularização é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 47).

Os processos de singularização podem ser entendidos como fuga, desvio de rota frente às investidas de homogeneização do capital. Para Guattari e Rolnik (1996, p.33) "a subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares".

Nessa perspectiva de sujeito, singularização e subjetividade, o currículo, e as práticas nele engendradas, possuem ligações diretas com a realidade social. Além disso, “a produção da subjetividade ocorre também nas relações de poder que circulam nas instituições de ensino, não somente na relação professor-aluno, mas acima de tudo no papel que o ensino escolar desempenha na realidade social” (VIANA; AMADO, 2014, p.134).

3 Ponto Sem Nó

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém, desviamos-nos dele.

[...]Criamos a época da produção veloz, mas nos sentimos enclausurados dentro dela.

Charles Chaplin, 1940

Escrever sobre o trabalho. Durante algum tempo esse objetivo permaneceu em estado de depuração. De vez em quando tentava tecer alguns parágrafos. Escrevia, escrevia, apagava, apagava. Entendia que essa briga entre nós – o texto e eu – era motivada por desavenças do cotidiano: falta de tempo, cuidados com afazeres do trabalho, com a família; essas coisas que roem uma relação.

Em um determinado dia, nossa “briga” foi violenta. Com o notebook em punho avisei a todos em minha volta: - hoje eu não estou para ninguém, só saio do quarto depois que terminar este capítulo. E já no primeiro *round* lembrei-me da arte de tecer o crochê. Em casa sempre ouvia: - “não adianta filha, se o ponto estiver mal feito no início, você só terá o trabalho de desmanchar depois”.

Escrever sobre o que é o trabalho, esse não era o ponto. Em todas as tentativas de tecer e destecer o escrito estava atravessada pela geografia e o espaço que uma dissertação de mestrado ocupa. Começa sempre pelo óbvio: o que é trabalho? Preocupava-me, quase que exclusivamente, com os detalhes “científicos” e “acadêmicos” do escrito. Perdia o ponto. Saí do quarto derrotada pelo escrito, ou melhor, pela falta do escrito.

Decidi “acertar os pontos” com ele: não mais descrever *o que* é trabalho e sim escrever *a respeito do* trabalho. É preciso esclarecer, ainda, aos que leem, que o que escrevo não é ponto-final. Intenciono escrever “pontos sem nó”, “pontos abertos” possíveis de se desmancharem ou de se reconfigurarem. Faço apontamentos.

O termo *trabalho* é utilizado para diferentes concepções e é, por vezes, na contemporaneidade, naturalizado como sinônimo de emprego, profissão, remuneração, contrato. Schwartz (2011) problematiza que o trabalho é, simultaneamente, “uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição

simples e unívoca” e que devemos assumir “a ideia de que o trabalho é uma realidade enigmática, e que uma definição clara do trabalho será sempre um problema” (p.20). Em concordância com Schwartz (2011), assumo nesta pesquisa o caráter enigmático do trabalho e que há diferentes “modos de pensar” o termo.

Na primeira parte deste capítulo, opto por apresentar uma breve exposição do pensamento ocidental a respeito da noção de trabalho.

Lopes (2006), com base em Vernant (1989), afirma que “a concepção de trabalho tal como o entendemos atualmente era inexistente e os contornos subjetivos se davam a partir de outros pontos referenciais que tinham na vida política seu ponto central” (p. 29).

Para Vernant (1989):

Uma primeira observação – de vocábulo. O grego não tem um termo que corresponda a “trabalho”. Uma palavra como $\alpha\rho\epsilon\tau\epsilon\upsilon\sigma\alpha$ aplica-se todas as atividades que exigem um esforço penoso e não somente às tarefas produtivas [...] Esses fatos de vocabulário fazem-nos suspeitar de diferenças de plano, de aspectos múltiplos e até de oposições entre atividades que, a nossos olhos, constituem o conjunto unificado de condutas de trabalho (p. 10-11, grifo do autor).

Ainda para o referido autor, o poema épico de Hesíodo - *Os Trabalhos e os Dias* – demonstra que o agricultor não tem por objetivo exercer um ofício ou uma técnica. Os deuses estão encarnados na natureza e, por isso, lavrar a terra constitui-se em um modo de vida baseada na religião e na moral.

Holz e Bianco (2014), analisando as obras dos referidos autores destacam que o trabalho em Hesíodo “é uma forma de experiência e comportamento religioso: trabalha-se para entrar em contato com as potências divinas e para se tornar mais querido aos imortais; no período arcaico, o êxito da ação técnica não se diferencia da magia: a mesma *métis* é a do artesão e da arte do feiticeiro” (p.4).

Em uma retrospectiva histórica, com um recorte temporal mais recente, a Europa ocidental do final do século XVII é o cenário para o estabelecimento das estreitas, e ainda atuais, relações entre trabalho e subjetividade. Há, nesse período, um reordenamento das organizações sociais que regem e são regidos por novos padrões de racionalidade, sociabilidade e de sujeito. O contexto da Revolução Industrial acarreta, além da preponderância do sistema fabril sobre as antigas formas de produção, um conjunto de regras e regulamentações para disciplinarização dos trabalhadores (LOPES, 2006).

A gradativa materialização das sociedades ocidentais modernas testemunha, assim, o entroncamento da formação subjetiva com as atividades profissionais, que dá ao trabalho um lugar central na conformação socios-subjetiva moderna. Inclui-se na categoria trabalho, aqui, não apenas o exercício de uma determinada profissão, mas também os modos de trabalhar, as formas de conquista de um espaço no mercado de trabalho e, até mesmo, os contextos que definem a exclusão do trabalho. O trabalho vai tornar-se, paulatinamente, a forma por excelência de relação e ação do sujeito sobre o mundo (LOPES, 2006, p. 29-30).

O fortalecimento da organização do processo de produção fabril e a propagação do protestantismo, no século XVIII, conferiram ao termo *trabalho* um significado específico e uma conotação positiva: esse era uma forma de contribuir com a sociedade e um dever cristão. Weber (2004) aponta que a ética protestante fortaleceu o *espírito do capitalismo*.

a avaliação religiosa do infatigável, constante e sistemático labor vocacional [trabalho profissional], como o mais alto instrumento de ascese, e, ao mesmo tempo, como o mais seguro meio de preservação de redenção da fé e do homem, deve ter sido presumivelmente a mais poderosa alavanca da expressão dessa concepção de vida, que aqui apontamos como espírito do capitalismo (WEBER, 2004, p. 123).

Baseados nessa conceituação utilitária e positiva do trabalho, Adam Smith e Malthus conceituam o trabalho por uma perspectiva econômica. Apresentam a divisão entre “trabalho produtivo” – os que produzem bens e riquezas materiais e “trabalho improdutivo” – os trabalhos intelectuais e domésticos. Para os autores, somente a atividade capaz de produzir riquezas era o “verdadeiro trabalho” (MACHADO, 2008).

Para o economista Smith, em *A Riqueza das Nações* (1976), o trabalho configura-se como o fundamento da riqueza das nações, conforme paradigma do mundo capitalista, e o laço social não é mais o produto de um pacto social, e sim, de interesses individuais que se harmonizam.

Com Smith, o ato de trabalhar precisa de ritmo e de potência para a produção de riquezas e somente a divisão social do trabalho favorece o aumento do grau de produtividade. O autor propõe que a divisão social do trabalho pode ser entendida a partir de três modalidades diferentes, mas que se complementam: a tarefa especializada, a redução no desperdício do tempo e o aperfeiçoamento e criação de novos maquinários. Outro ponto crucial no pensamento de Smith sobre o trabalho é

que *divisão social do trabalho e divisão técnica do trabalho* não se diferencia, pois, a divisão social do trabalho advém da divisão técnica (MERCURE; SPURK, 2005).

Rompendo com a tese mercantilista que sustentava que a riqueza de uma nação era medida pelo acúmulo de metais preciosos e que a política deveria garantir um balanço comercial excedente, Smith (1981), conforme confirma Mercure (2005), passa a atribuir lugar central ao trabalho do homem como a principal fonte de riqueza, fazendo relação entre divisão do trabalho e troca (HOLZ; BIANCO, 2014, p.159).

No início do século XIX, uma explicação fenomenológica do conceito de trabalho, é apresentada por Hegel (1991,1992). Para o filósofo, “o verdadeiro ser do homem é a sua operação: nela, a individualidade é efetiva” (Hegel, 1992, v. I, p. 267), sendo o trabalho a forma pela qual o homem consegue exteriorizar “sua essência”. Semeraro (2013), analisa que “para Hegel, o trabalho não é só satisfação das próprias necessidades individuais e imediatas, mas é a expressão de um valor maior: nele se forma a consciência pessoal e social, se manifesta o caráter público e universal do ser humano” (p.88).

A tese de Hegel entende o trabalho como uma relação específica entre os homens e os objetos e é nesta relação dialética que ocorre a união entre o particular e o geral. Nessa concepção, o trabalho é entendido como instrumento de transformação, pois ao produzir o homem, simultaneamente se reconhece e é reconhecido, além de evidenciar-se a relação social em que se realiza sua produção (SEMERARO, 2013).

Ainda no século XIX – marcado pela segunda fase da Revolução Industrial, o fortalecimento do sistema capitalista moderno e a exploração da mão-de-obra de trabalho de grande parte da população - o filósofo Marx (1985) tece importantes conceituações a respeito do trabalho. Marx entende-o, a princípio, como uma interação intencional do homem com a natureza, modificando-a para alcançar determinados objetivos. Nas palavras do autor: “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas [...]” (p.153).

Nessa perspectiva, apenas, a atividade que gerasse a interação do homem com os meios naturais seria trabalho e, por conseguinte, o trabalho produtivo só se configuraria quando da geração de um produto. No entanto, o autor esclarece que

“essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples do trabalho, não basta de modo algum, para o processo de produção capitalista ” (ibid., p.151).

O trabalho, no seu aspecto mais essencial, surge como atividade produtora dos elementos essenciais para a vida humana, mas, simultaneamente, corresponde às necessidades culturais, sociais, intelectuais, afetivas. Necessidades estas, que por serem históricas, possuem “especificidades no tempo e no espaço” (FRIGOTTO, 2009).

Frigotto (2009), apresenta três distinções de *trabalho* em Marx:

Com a afirmação de que o trabalho é uma categoria antiluviana, fazendo referência ao conto bíblico da construção da arca de Noé, Marx nos permite fazer, ao mesmo tempo, três distinções em relação ao trabalho humano: por ele, diferenciamos-nos do reino animal; é uma condição necessária ao ser humano em qualquer tempo histórico; e o trabalho assume formas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana (FRIGOTTO, 2009).

A hegemonia da indústria capitalista e as conseqüentes transformações estruturais, advindas da sociedade moderna, também foram temas de estudo para o sociólogo Durkheim, na obra *Da divisão do trabalho social* (1999). O autor propõe que a sociedade deve ser analisada como um *organismo vivo*, um conjunto de elementos em cada um é indispensável. Tiryakian (2005) afirma que a análise de Durkheim “se demora principalmente não na significação do trabalho para o operário, mas na questão da solidariedade e de seus efeitos sobre a integração social” (p. 205).

Na sua perspectiva de “realista social”, Durkheim busca demarcar quais as funções e as causas da divisão do trabalho na sociedade. Afirma, ainda, que a divisão do trabalho moderno mantém a coesão entre os indivíduos.

Em todos os exemplos, o mais notável efeito da divisão do trabalho não é aumentar o rendimento das funções divididas, mas torná-las solidárias. Seu papel, em todos esses casos, não é simplesmente embelezar ou melhorar sociedades existentes, mas tornar possíveis sociedades que, sem elas, não existiriam [...] É possível que a utilidade econômica da divisão do trabalho tenha algo a ver com esse resultado, mas, em todo caso, ele supera infinitamente a esfera dos interesses puramente econômicos, pois consiste no estabelecimento de uma ordem social e moral *sui generis* (DURKHEIM, 1999, p. 27).

Com Weber, Hegel, Marx, Smith e Durkheim cito algumas das distintas formas de pensar o trabalho. E, diante dessas, e de tantas outras possibilidades de problematizá-lo, assumo uma rota: analisar “questões relativas aos modos de trabalhar e gerir o trabalho humano implica, seguramente, associá-los ao conjunto heterogêneo de elementos cujas relações entre si e com seu exterior podem nos auxiliar a problematizar a produção do humano no contexto sociolaboral” (FONSECA, 2003, p.4). No encaixo dessa rota, o trabalho é problematizado nesta pesquisa.

3.1 Uma mirada diferente

Nossa vida moderna é tal que, quando nos encontramos diante das repetições mais mecânicas, mais estereotipadas, fora de nós e em nós, não cessamos de extrair delas pequenas diferenças, variantes e modificações.

Gilles Deleuze

Sobre o trabalho teço, em consonância com Fonseca e Barros (2010), dois importantes pontos na “fiação” desta pesquisa. Primeiro, “o foco de nosso olhar opera uma torção nos modos tradicionais de análise dos processos de trabalho, não recaindo sobre o trabalhador e o administrador-gerente tomados de forma individualizada” (p.104). Segundo, “interessa-nos os processos de gestão do trabalho como dispositivos de subjetivação, produzidos no seio de contextos sócio-históricos e políticos específicos dos quais se fazem dobragens e efeitos” (p.104).

Acrescento que tenho, na opção por esses pontos de “fiação”, uma intencionalidade ao evidenciar as práticas cotidianas de trabalho dos *praticantespensantes* da educação mediante a integração curricular:

[...]fazer alianças com os processos instituintes e forjar práticas alternativas às propostas hegemônicas no âmbito do fazer pedagógico. A educação, portanto, pensada como potencialização das estratégias instituintes que as reformas educacionais e algumas práticas pedagógicas tentam restringir (BARROS,2003, p. 13).

É nesse processo de captura e fuga, nos “processos criativos” e na possibilidade de “desvio”, para “pensar de outro modo²⁵” as práticas educacionais, que interessa, a esta pesquisa-intervenção, evidenciar os efeitos da Política Pública de integração entre os Ensinos Médio e Técnico sobre a Educação e os fazeres pedagógicos presentes na cotidianidade de trabalho.

Assim, pensar o currículo escolar nessa perspectiva significa exercer atividade de cuidado e atenção às ações dos que fazem, diuturnamente, a escola, e que têm nessa “atividade de formiga” a principal e, em muitos contextos, a única possibilidade de subverter a ordem dogmatically instituída; o recurso à apropriação e à bricolagem permite a subversão dos dispositivos inscritos no texto oficial, abrindo possibilidades criativas e criadoras de novas/outras realidades (CARVALHO; RANGEL p. 191).

Na sua “atividade de formiga” os *praticantespensantes* são “corpos desobedientes, subjetividades em desobediência que buscam transformar as práticas educativas nos seus objetivos e forma de organização” (BARROS, 2003 p.10).

Ao analisar os efeitos de uma proposta curricular na dimensão micro do trabalho, sigo, ainda, os vestígios deixados por Fonseca (2003): “reconhecemos que a contínua erosão das formas sociais não se dá necessariamente por guerras espetaculares de Estado, mas por práticas microbianas de resistência e criação engendradas no embate das forças correlacionadas” (FONSECA, 2003, p. 3). Nessa direção, “miro” o trabalho a partir de um ponto: o da *atividade*.

É preciso colocar um “olhar à lupa” para a micro-dimensão presente na atividade de trabalho. Ouvi-los e propiciar uma elaboração dialógica de saberes sobre seu fazer. É preciso, ainda, uma “mirada diferente” sobre o trabalho.

Antes, trata-se de propor uma mirada diferente. Um olhar a mais, além desse, que permita vislumbrar os micro-enfrentamentos ou, à maneira de Schwartz (2004), as micro-gestões do trabalho e suas relações com a saúde, o desenvolvimento desses saberes-fazer de prudência, que acontece na invisibilidade, na singularidade e na concretude das experiências de trabalho (SANTORUM, 2006, p. 48).

²⁵Termo utilizado por Bondía (1994) p. 36.

O que há na dimensão micro dos (a)fazer pedagógicos? Esta pesquisa apresenta as contribuições da Ergologia como ferramenta teórico-metodológica na investigação dos modos de criação e recriação do trabalho. Não é apenas a escolha de um referencial, mas a explicitação de uma postura diante da produção de saberes sobre o trabalho: a de reconhecer os *praticantespensantes* como protagonistas de seus trabalhos e a impossibilidade de prever suas atividades.

Esse é um desafio grande, pois, para entender o que acontece no chão da fábrica, por exemplo, nunca podemos antecipar o que acontece, porque sempre localmente, aqui e agora, a gente vai, individualmente e localmente, reconstruir o mundo do trabalho (SCHWARTZ, 2008, p. 48).

No entanto, de que se trata esta ferramenta, a Ergologia? Primeiro, é preciso considerar o que ela não é: uma nova disciplina. A Ergologia, por reconhecer a complexidade da atividade humana, configura-se como pluridisciplinar proporcionando a interlocução entre diferentes saberes que debatem o trabalho. Não se apresenta como uma nova disciplina científica, mas sim, como uma “disciplina do pensamento” (SCHWARTZ, 2000,45).

Ergologia? Epa! Do que se trata? Será uma nova disciplina a concorrer no mercado de especialistas do trabalho? Não, trata-se de uma disciplina de pensamento-ação, um tipo de in-disciplina. Podemos falar em ergonomistas-ergólogos, em profissionais de gestão-ergólogos, economistas-ergólogos, linguistas-ergólogos, trabalhadores-ergólogos, enfim.... (ATHAYDE; BRITO, 2007, prólogo).

Trinquet (2010, p. 94) afirma que ela não é “uma nova disciplina das ciências humanas, já que é pluridisciplinar. Trata-se de um método ou de uma metodologia inovadora. Permite abordar a realidade da atividade humana, em geral, e a atividade de trabalho, em particular”. Nessa interlocução, entre a macro e a micro dimensão, a Ergologia não só proporciona uma interlocução com diferentes disciplinas, mas interroga seus saberes constituídos (BRITO, 2004).

Essa perspectiva vincula-se às formulações e experiências do ergonomista e médico Alain Wisner, do filósofo e médico George Canguilhem e do psicólogo e médico Ivar Oddone. Historicamente, é advinda do encontro entre amigos que compartilhavam inquietações a respeito do trabalho. Schwartz (2013) relata que “o

problema, para três companheiros da universidade, três amigos²⁶, era como enfrentar as transformações no trabalho” (p.331, grifo nosso). Um encontro ocorrido no final da década de 1970, na Universidade francesa de Provence e que resultou na experiência da Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho (APST). As análises tinham como problematização o *desconforto intelectual*²⁷ causado pela percepção da incompletude do saber disciplinar e o hiato entre essa forma de conhecimento e o saber dos operários e contaram com a colaboração de pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento. Surge então, a Comunidade Científica Ampliada como uma importante proposta no intuito de abarcar o encontro entre o saber disciplinar/acadêmico e o da experiência/fábrica, em uma articulação entre os saberes estabelecidos sob a forma de conceitos, as dimensões históricas presentes na situação de trabalho e o debate de normas (SCHWARTZ, 2000).

Uma proposta pluridisciplinar que tem na interlocução entre os saberes sistematizados/das disciplinas/dos conceitos e os saberes dos trabalhadores um dos pilares para melhor “compreensão↔transformação” dos processos de trabalho. Coloca em interseção os diferentes saberes, “seja os da prática, [...] com situações concretas, tendo como operadores os protagonistas do trabalho em análise; seja do conceito, uma ferramenta de pensamento [...] operados pelos profissionais da ciência” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 266).

Interessa-se pelos estudos sobre o *trabalho* humano, na interlocução com as singulares e as múltiplas vivências em atividade de trabalho. Uma concepção que “conforma o projeto de melhor conhecer e, sobretudo, melhor intervir sobre as situações de trabalho, para transformá-las” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p.27).

Sendo assim, é preciso destacar que diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, ao analisar o trabalho a partir perspectiva ergológica, têm um ponto de convergência: o ponto de vista da *atividade*. Schwartz (2013, p. 329) esclarece que “a ergologia significa o estudo da atividade humana, o *tomar em conta a atividade* humana. Tudo tem de ser pensado, tem que ser visto como consequência de certa abordagem da atividade humana” (grifo nosso).

²⁶Yves Schwartz, filósofo; Daniel Faïta, linguista, e Bernard Vuillon, sociólogo.

²⁷ “O desconforto intelectual é uma postura que decorre diretamente da concepção ergológica de atividade. [...] A atividade não pode nunca deixar-nos confortavelmente instalados em interpretações estabilizadas dos processos e dos valores em jogo numa situação de atividade [...]” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 23-24).

Na perspectiva ergológica, a atividade é conceituada como “um impulso de vida, de saúde, sem limites pré-definidos, que sintetiza, cruza e liga tudo o que se representa separadamente (corpo/espírito; individual/coletivo; fazer/valores; privado/profissional; imposto/desejado; etc.)” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 23). Ela configura-se enquanto um “processo de negociação”, entre as prescrições exteriores que são propostas ao trabalhador e as suas próprias normas. Na realização de uma tarefa estão presentes os valores éticos e a história do trabalhador; ao mesmo tempo em que deve cumprir as tarefas prescritas, ele as reconfigura. E é neste ponto que se configura a atividade: na escolha, no debate *entre*. Nessa perspectiva, a atividade é compreendida como “um “debate de normas”, ancorados e orientados por um universo instável de valores, no fluxo das situações concretas” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 263, grifo do autor).

Para Cunha (2007, p.6), considerar o ponto de vista da atividade “é se colocar na confluência, na zona de fronteira *entre* sujeito-objeto, ação-conhecimento, corpo-alma, subjetivo-objetivo, o que propicia um quadro de referência coerente, integrado e operatório capaz de abordar o trabalho humano na sua complexidade”. Olhar para o trabalho deste ponto requer certo desconforto: aceitar a insuficiência de qualquer disciplina – sem, contudo, desprezá-la - para colocar “in vitro” o trabalho. É preciso olhá-lo “bem de perto”, pois não há homogeneidade, atemporalidade ou previsibilidade diante da complexidade da vida humana e, inevitavelmente, diante do trabalho.

Na verdade, o sujeito se implica na atividade com sua história singular, com seus valores e com uma capacidade instituinte que lhe permite transformar-se à medida que renormaliza as normas antecedentes. O trabalho é também lugar de retrabalho de sua própria história, de seus desafios de infância, junto com os desafios apresentados pelas variabilidades da história da atividade humana, que faz cada contexto ser sempre singular (MUNIZ; VIDAL; VIEIRA, 2004, p. 324).

Levo na bagagem uma “caixa de ferramentas”. Com o suporte da perspectiva ergológica, o trabalho dos diferentes profissionais que praticam o currículo no *campus* Paracambi do IFRJ – professores, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, assistentes sociais - será analisado buscando-se aproximar de pistas sobre os “usos de si” que se apresentam no contexto específico em que esse trabalho estará em foco. Usando as palavras de Santorum (2006, p. 61), resalto que “a perspectiva ergológica oferece importantes contribuições a essa análise e

convida a uma reflexão sobre o caráter singular da atividade de trabalho e sua permanente transformação nos indicando a impossibilidade de congelá-la, de descrevê-la de forma definitiva”.

3.2 Algumas ferramentas: múltiplas possibilidades

Não serei o poeta de um mundo caduco
 Também não cantarei o mundo futuro
 Estou preso à vida e olho meus companheiros
 Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças
 Entre eles, considero a enorme realidade
 O presente é tão grande, não nos afastemos
 Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas

Drummond, 1940

Trabalhar é gerir (SCHWARTZ, 2004). O trabalhar é sempre uma conjugação no tempo presente, pois “toda situação de trabalho é, de alguma forma, experiência, reencontro: ela coloca à prova normas e valores antecedentes em uma situação histórica sempre em parte singular” (Schwartz, 2000, p. 38). Para contemplar o modo como tais normas incidem sobre as situações de trabalho, a ergologia desenvolveu o conceito de *normas antecedentes*.

Esse conceito representa uma ampliação da noção de *trabalho prescrito* formulada pela Ergonomia. Segundo Alvarez e Telles (2004, p. 72) ambos os conceitos “remetem ao que é dado, exigido, apresentado ao trabalhador, antes de o trabalho ser realizado”. Analisam, ainda, que o termo *normas antecedentes*, desenvolvido pela Ergologia, traz três outros dimensionamentos: abrangem restrições de execução heterodeterminadas, são construções históricas e indicam valores.

As *normas antecedentes* não se restringem, entretanto, aos estatutos e manuais de trabalho, elas “sinalizam valores que tanto podem espelhar a preocupação com a afirmação da vida (é o caso da saúde, da educação, direito ao

trabalho e ao ócio, da segurança, da preservação ambiental, da equidade etc.) como podem veicular interesses econômicos de tipo mercantil” (BRITTO, et al, 2011). São normas que entrelaçam o trabalho e o trabalhador que sempre estarão situados em dado contexto histórico e geográfico. O trabalho é sempre uma prática inserida e (re)singularizada em cada momento da história.

Para Schwartz (2008):

Por isso, ultrapassamos um pouco a questão do trabalho e a partir disso podemos afirmar que toda a atividade humana, todo tipo de trabalho no mundo sempre comporta uma parte de retrabalhamento. Esse é um desafio grande, pois, para entender o que acontece no chão da fábrica, por exemplo, nunca podemos antecipar o que acontece, porque sempre localmente, aqui e agora, a gente vai, individualmente e localmente, reconstruir o mundo do trabalho.

Para cada trabalhador um trabalho se apresenta, pois, na realização de uma tarefa estão colocados, para além das prescrições, os valores éticos e a história de cada um. Ao mesmo tempo em que cumpre – parcialmente – as tarefas prescritas, o trabalhador as reconfigura, pois, o “trabalho nunca é totalmente expectativa do mesmo e repetição – mesmo que o seja em parte” (SCWARTZ, 2004, p.23). Diante de uma prescrição haverá sempre ressingularização. Tal processo nunca é simples, envolve histórias e valores coletivos e individuais.

Dá-se no “processo de negociação” entre as prescrições exteriores que são propostas ao trabalhador e as que se originam de suas próprias normas, um processo denominado *debate de normas*. Nesse processo surge uma recriação das normas pelo trabalhador, o que a ergologia denomina de renormatização.

[...] as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão, na medida em que essas renormalizações são portadas por seres e grupos humanos sempre singulares, em situações de trabalho, elas mesmas também sempre singulares (SCHWARTZ, 2011, p. 34).

Toda atividade de trabalho possui, ainda, certa imprevisibilidade, pois não é possível antecipá-la; nesse conceito expressa-se a *infidelidade do meio*. “O meio é sempre mais ou menos infiel, ele jamais se repete exatamente de um dia para outro ou de uma situação para outra” (Schwartz, 2007, p. 191). As variações constantes requerem do trabalhador uma gestão do seu próprio trabalho. Segundo Barros

(2010, p. 7), “a imprevisibilidade do real e a variabilidade das situações de trabalho com que os/as trabalhadores se deparam a cada dia envolvem diferentes processos decisórios que apontam a gestão micropolítica durante o exercício da atividade”.

Em toda situação de trabalho se encontra um espaço vazio que exige do trabalhador uma mobilização de seus recursos próprios para responder à prescrição. Entram, pois, neste vazio, a utilização de diferentes saberes, escolhas e fazeres do trabalhador para gerir o seu trabalho em situações reais e cotidianas. Apesar de o trabalho ser atravessado por normas distintas, estas, *a priori*, não conseguem antecipar o que o se encontra na situação real de trabalho. “Há, pois, um movimento de recriação e produção de saber na passagem do prescrito ao real, quando estão presentes, simultaneamente, o uso de si por outros e uso de si por si mesmo” (DIAS, SANTOS; ARANHA, 2015, p. 220).

Durrive e Schwartz (2008) definem o *uso de si* como “[...] uma convocação de um indivíduo singular com capacidades bem mais amplas que as enumeradas pela tarefa” no trabalho. Ainda para os autores “trabalhar coloca em tensão o uso de si requerido *pelos outros* e o uso de si consentido e comprometido *por si mesmo*” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 27, grifo do autor). Por conseguinte, há uma dialética entre o “uso de si por si mesmo”, que consiste nas escolhas singulares e que transgridem as prescrições e o “uso de si pelos outros” em que se estabelecem normas legais, científicas, de subordinação, de organização. Citando Schwartz (2004, p.25, grifo do autor): “todo trabalho é sempre *uso de si*, considerando-o simultaneamente, *uso de si por outros* (o que vai das normas econômico-produtivas às instruções operacionais) e *uso de si por si* (o que revela compromissos microgestionários)²⁸”.

[...] mesmo num nível infinitamente pequeno, os resultados dessas arbitragens – as “renormalizações” – recriam sem cessar uma história: “ocorre continuamente algo novo” que, obrigando-nos a escolher, forçamos a nos escolher, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores. Daí vem a ideia de que esse uso de si é uma imposição contínua dessas micro-escolhas permanentes e disso surge a expressão do trabalho como dramática do uso de si. Por fim, a atividade industriosa se torna cada vez mais um encontro de dramáticas do uso de si, a de um agente no trabalho e a do usuário, do cliente, do paciente, do aluno etc. (SCHWARTZ, 2014, p. 261).

²⁸Nota do autor: Schwartz (1992 p. 42-66)

Nessa direção, do *si* constituído de heterogeneidade, a perspectiva ergológica considera que “a negociação dos usos de *si* é sempre problemática, sempre um lugar de uma dramática. A atividade industriosa é sempre um destino a viver” (SCHWARTZ, 2004, p. 25). É, ainda, no espaço entre normas e usos, que o trabalho se configura enquanto movimento instituinte, enquanto uma *dramática dos usos de si*. Para Schwartz, é sempre uma dramática no sentido de que envolve o trabalhador em todas as suas dimensões, sendo o espaço de tensões problemáticas, de negociações de normas e de valores.

É no trabalho como dramática dos *usos de si* que coloco a lupa para empreender aproximações à atividade de trabalho dos *praticantespensantes*, por acreditar, seguindo as pistas da Ergologia, que ao fazer micro escolhas, os profissionais inventam e reinventam seu trabalho.

[...] dizer que o trabalho é uso de *si* significa dizer que é lugar de um problema, de uma tensão problemática, um espaço de possíveis sempre negociáveis: não há execução, mas uso, e isso supõe um espectro contínuo de modalidades. É o indivíduo em seu ser que é convocado, ainda que não aparentemente; a tarefa cotidiana requer recursos e capacidades infinitamente mais vastas do que aquelas que são explicitadas. (SCHWARTZ apud MUNIZ; VIDAL; VIEIRA, 2004, 322).

Sigo, assim, o convite de Drummond (1940): “O presente é tão grande, não nos afastemos\ Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”.

4 ESTAÇÃO TAIRETÁ

Década de 1940. Um navio chega ao Porto do Rio de Janeiro com imigrantes italianos. Um deles, Cesar Russo, ao desembarcar pergunta:

- Onde tem trabalho?

Alguém indica:

- “Pegue” este trem, vá até a última estação. Lá em Taireté²⁹ tem uma fábrica de tecidos precisando de operários...

Essa era uma história sempre recontada pela minha avó. Não há nada de novo ou especial nela. É uma história parecida com tantas outras. No entanto, ela era capaz de despertar curiosidade de uma criança: o que meu avô trazia na sua mala?

A política de interiorização dos Institutos Federais trouxe para Paracambi outras histórias e desafios. Já não havia os tecelões, costureiras e mecânicos. O trem que parte da Central do Brasil e “corta” a Baixada Fluminense, deixa, na última estação, alunos, professores e técnicos administrativos. Esses invadem a longa avenida central, que hoje recebe o apelido de Avenida dos Estudantes. Chegam, também, trazidos pela modernidade das rodovias e seus automóveis. São trabalhadores atuando no “chão de escola”.

Com eles, chegam, também, outras curiosidades. Que máquina operam esses trabalhadores? Que engrenagens fazem essa maquinaria funcionar? O que esses “operários” trazem na mala? O que “tiram” dela ao trabalhar? Questões que impelem pesquisa-pesquisadora a se interessarem pelas engrenagens da escola-máquina, pelos que a operam, pelo o que é produzido. Assim, a “questão que se

²⁹ A estação de Paracambi foi inaugurada em 1861 como ponta de linha do ramal. Durante um período nos anos 1940 chamou-se Taireté, voltando a ter o nome original nos anos 1960. Trens para Paracambi saíam direto da estação de Dom Pedro II, sem necessidade de baldeação em qualquer estação do sistema, por muitos anos. A linha do ramal não terminava em Paracambi, depois da estação de Paracambi a mesma seguia mais 1 Km em direção a fábrica Brasil Industrial (Indústria Têxtil Inglesa construída ainda no tempo do império) pela avenida dos operários. Durante muito tempo os trens da Central seguiam até a fábrica, sendo depois substituídos por bondes puxados a burro e posteriormente elétricos, e depois suprimidos. Disponível em <http://portalparacambi.xpg.uol.com.br>.

coloca daqui para diante é examinar, em detalhe, como a maquinaria escolar está instituindo novos processos de subjetivação e fabricando novos sujeitos” (VEIGANETO, 2008, p. 55).

Olhar para o trabalho como *atividade industrial*, “um debate de normas que ultrapassa o meio de trabalho, mas que se situa dentro do meio de trabalho” (SCHWARTZ, 2006, p.459), requer atenção minuciosa às normas e valores que o habitam. É preciso uma “mirada nos *acontecimentos* que se apresentam por entre os diferentes componentes estabilizados da ação” (SANTORUM, 2006, p. 108, grifo do autor). No *acontecendo* do trabalho, é preciso mirar nos detalhes e tomá-los como não naturais.

Para Kastrup (2015), “A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo” pois, o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (p. 43). E assim se constitui este capítulo, curiosidade e uma provocação que permitiu olhar para outras coisas, outros modos, outros tempos³⁰ que se apresentaram na atividade de trabalho dos *praticantespensantes* do currículo do campus Paracambi do IFRJ. Uma cartografia dos encontros e debates engendrados no *acontecendo* e nos *entremeios* do trabalho e do currículo.

Uma cartografia que requereu certa habilidade em lidar com o inesperado, o inédito. Afinal, utilizar um provocar (nesse caso a integração curricular) é estar disposta a “ver escorregar pelas mãos” qualquer tentativa de antecipar o caminho.

Um pouco sobre essas provocações, encontros e desdobramentos.

4.1 “ Como é integrar?”

A máquina, que produz em grande escala, tem provocado a escassez.

Charles Chaplin, 1940

³⁰ Alvarez (2010) esclarece que na perspectiva ergológica, ao relacionar tempo e trabalho, somos levados a usar o termo tempos – grafá-lo no plural. Isso porque os componentes: tempo dentro do trabalho; tempo de trabalho; tempo do trabalho e tempo no trabalho “colocam aqueles que trabalham em situações conflituosas, que requerem a mobilização de adequações e estratégias para atender às solicitações do processo de produção em foco” (p. 135).

17 de novembro de 2016, IFRJ. Encontro sobre o Trabalho.

Eram vinte e três trabalhadores que se dispuseram a fazer a análise coletiva do trabalho. O que lhes era requerido e o que reivindicavam como essencial para que propostas, como a integração curricular, pudesse circular pelos espaços-tempos da escola. Da mesma forma expuseram as práticas conservadoras da educação que os produziam e as que eles, ainda, reproduziam.

O Encontro, conforme descrito anteriormente, ocorreu em um cenário de lutas contra a nova Reforma do Ensino Médio que à época, ainda, se configurava como Medida Provisória (MP 746/2016). O texto da referida medida previa³¹ regulamentações no currículo que incidiriam na organização dos tempos de aula, disciplinas, organização da escola, do trabalho do professor e até mesmo quem seria o professor.

Em meio às discussões – currículo, políticas públicas, formação integrada e trabalho - fiz, através de palavras-imagens³², algumas provocações: Trabalhamos para quê? Trabalhamos para quem? Se tivéssemos que elaborar um “modo de fazer” o trabalho, mediante a proposta de formação integrada, que ingredientes e instruções elaboraríamos?

Agora, a questão do integrado é... Eu não tenho uma fórmula pra pensar. Acho que é assim: uma coisa seria o integrar pelo conteúdo, mas, mesmo assim, não é óbvio. Mas é um pouco mais fácil de perceber, né? Pensar, por exemplo, o que que a física tem para contribuir na mecânica, na eletrotécnica. Agora, o integrado de uma maneira muito mais ampla do que isso.... Como é integrar? Integrar por projetos? Então assim, eu vejo que outros IF's tentaram criar um projeto por disciplinas – assim como no PROEJA – um projeto integrador. Ou então, tema integrador, que não é uma disciplina. A gente, na verdade, teria que construir essa integração e eu não sei, muito bem, como é. Eu tenho uma ideia: eu acho que não tem muita saída que não seja pelo diálogo, pelo debate (Professor. Encontro sobre o Trabalho. Novembro de 2016).

A pergunta-questão “*como é integrar?*” inquietava. Não no sentido de apresentar as dificuldades para a realização da formação integrada, ou ainda, o porquê de sua não realização. Da mesma forma, não se limitava às tentativas de

³¹ A Medida Provisória tramitava na Câmara dos Deputados Federais à época do EST. Ela foi transformada em Lei nº 13.415/2016 com algumas alterações em relação à medida provisória.

³² Utilizo o termo por entender que as perguntas provocaram um olhar apurado sobre as situações de trabalho e trouxeram à tona *dramáticas* presentes no trabalho dos profissionais que participaram do EST.

elaboração de procedimentos metodológicos ou curriculares. O que interessava era, exatamente o ponto de interrogação. “*Como é integrar?*” apontava para lacunas que se estabeleciam entre uma proposta de discussão e construção de outras práticas e fazeres pedagógicos – como a formação integrada – e a atividade de trabalho dos *praticantespensantes* do currículo.

A formação integrada causava estranhezas ao propor colocar em desordem funcionamentos já arraigados na escola-máquina: o pensar disciplinarmente; o conhecimento fragmentado; as dicotomias; o trabalho (dos professores, dos alunos, dos profissionais da educação) estritamente tecnicista.

Nessa formação “trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2005, p.196) não se configurando, apenas, como a articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. [...] essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (ibidem, p.198).

Colocar em discussão o trabalho, mediante um currículo que propõe outras práticas educacionais, trazia tensões e desdobramentos. Aqueles trabalhadores indicavam que “*o integrado de uma maneira muito mais ampla*” não era algo trivial. Era preciso mais que integrar conteúdos programáticos, apesar de reconhecerem que, mesmo essa prática, não era algo tão fácil: “Acho que é assim: uma coisa seria o integrar pelo conteúdo, mas, mesmo assim, não é obvio. Mas é um pouco mais fácil de perceber, né?” (Professor, 2016, Encontro sobre Trabalho). Afinal, como analisa Gallo (2000) “a realidade do ensino contemporâneo é a *compartimentalização do conhecimento*, fenômeno constituinte de um todo maior, a *especialização do saber*” (p. 20, grifos do autor).

Apontavam, ainda, os profissionais da educação, que pensar (in)disciplinarmente não se configurava em “juntar” disciplinas, mas propunha, entre outras coisas, a integração entre diferentes saberes – do professor, do aluno, do técnico em educação, dos conteúdos, da experiência. Sendo assim, já não era algo,

apenas, do âmbito das disciplinas e conteúdo. A proposta de integração colocava em discussão outras formas de fazer funcionar o currículo, os espaços escolares e o trabalho dos profissionais da educação produzindo, por conseguinte, efeitos nos modos de trabalhar na escola: “A gente, na verdade, teria que construir essa integração e eu não sei, muito bem, como é. Eu tenho uma ideia: eu acho que não tem muita saída que não seja pelo diálogo, pelo debate” (Professor, 2016. Encontro sobre Trabalho).

Dessa forma, “*Como é integrar?* ” provocou um olhar atento sobre as engrenagens da maquinaria escola e a *atividade industriosa* de seus “operários”. Um olhar que se interessava pelos pequenos detalhes, pelas mudanças que “estão ocorrendo nas máquinas, artefatos e dispositivos que, ao mesmo tempo que se transformam a si mesmos, transformam (diretamente) os sujeitos que tomam para si e (indiretamente) a sociedade (VEIGA-NETO, 2008, p. 55). Afinal, a forma como os diferentes profissionais da educação – professores, gestores, técnicos em educação – agem em seus processos de trabalho não são tomadas como individualizadas. Nos pressupostos desta pesquisa elas se configuram “debate de normas”, inseridos e norteados por um universo instável de valores, nas situações concretas e singulares de trabalho.

Os profissionais da educação ao colocarem sob a lente da lupa as atividades de trabalho, nas tentativas de discussão e construção de outras práticas e fazeres pedagógicos, evidenciaram modos de funcionar a maquinaria escola. Máquina cujas engrenagens colocavam em caráter de excepcionalidade as discussões sobre o trabalho e práticas curriculares no cotidiano no campus.

Então, Adriana, eu acho assim: o que eu espero, o que eu quero, é uma escola que dê oportunidade de a gente falar. Isso aqui só está sendo possível: os alunos estão pensando aqui – o que a gente conversou um tempinho atrás e também naquele dia que estava a plenária grande, cheia, em que a gente discutiu – só foi possível porque parou a aula. Porque não teve aula. Porque se tivesse aula, não seria possível” (Técnico em Educação. Encontro sobre o Trabalho. Novembro de 2016).

“Então, Adriana, eu acho assim: o que eu espero, o que eu quero, é uma escola que dê oportunidade de a gente falar” (Técnico em Educação, 2016. Encontro sobre o Trabalho). A fala dava visibilidade a uma *dramática* que se apresentava naquela atividade de trabalho: a dos usos dos *tempos* e dos espaços, do cotidiano de trabalho, na escola. Entre os *valores mercantis* – produziam uma escola-máquina

que com suas “obrigações” funcionava apressadamente e pedia produção – e o valor da oportunidade de falar (*valor do bem comum*) - vontade, por parte do trabalhador, que a construção coletiva, escuta, diálogo estivesse incorporada à cotidianidade da escola. Para Brito *et al.* (2011), os dois caminhos, do valor mercantil (próprios da produção capitalista) e do bem comum (como saúde, educação), pairam na vida social e se materializam nos trabalhadores – “protagonistas das atividades industriais”.

É preciso pensar essas circulações dos valores para impedir que o trabalho seja apreendido unicamente pela lógica mercantil. Sua forma emprego está posta, e ignorá-la seria empobrecer a análise. Mas os valores não mercantis e por meio deles, os valores de “bem comum” estão presentes, operantes, eficazes, mesmo se pouco aparentes, nas atividades reguladas pelo dinheiro e as alocações de recursos (SOARES, 2007, p. 193).

Na micro-gestão de seu trabalho, aqueles profissionais reivindicavam não apenas brechas no cotidiano, mas o cotidiano da escola como espaço de discussão. Colocavam em evidência que os espaços de aula – em seu sentido ampliado: salas de aula, currículo, calendário escolar, atividades de pesquisa e extensão, planejamento, programas, projetos, reuniões, encontros – não se reconheciam como espaços de pensar o trabalho. “Isso aqui só está sendo possível [...] só foi possível porque parou a aula. Porque não teve aula. Porque se tivesse aula, não seria possível” (Técnico em Educação. Encontro sobre o Trabalho. Novembro de 2016).

No entanto, desnaturalizar a excepcionalidade de discussões sobre trabalho, no cotidiano do campus, colocava outra questão: era preciso considerar o que ocupava os tempos-espacos daquela escola. Sendo assim, foi preciso considerar os detalhes quase imperceptíveis do cotidiano, mas que, observados à lupa, trouxeram à tona *normas em debate, valores e dramáticas* que se apresentam na atividade de trabalho daqueles *praticantespensantes* do currículo. Seguindo pistas, trago esses detalhes.

4.2 Formação integrada e a escola máquina burocratizante

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que quase tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça

Bondia, 2015, p.18.

Dia 13 de abril de 2016. Primeira reunião do Grupo de Trabalho para reformulação do currículo.

Sala de multimídia lotada. Reunião para, entre outros assuntos, reformular o currículo dos Cursos de Eletrotécnica e Mecânica integrados ao Ensino Médio. Estavam presentes professores, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais. A reunião, conduzida pelo Diretor de Ensino do *campus*, tinha a seguinte pauta:

10h50min às 12h20min - Novos cursos e Cursos FIC³³. Eleição da Coordenação da Licenciatura em Matemática

13h10min às 14h40min - Reunião com o GT de currículos e procedimento para atendimento a alunos e reformulação do CoC³⁴

Em meio à reunião, algo chamou minha atenção - a pauta. Ela era apertada-corrída-avolumada. Fiz alguns questionamentos.

Por que a discussão de novos cursos e cursos FIC é anterior à discussão do currículo? Haverá espaço para reflexões e discussões em torno do currículo no espaço de pauta 'novos cursos'? Faremos 'mais do mesmo? Como serão realizadas tantas tarefas³⁵ em tão pouco tempo? (Diário de Bordo. Abril de 2016).

³³ Cursos de Formação Inicial e Continuada.

³⁴ Conselho de Classe.

³⁵ Reconheço que ao utilizar a palavra *tarefas* para designar os trabalhos de reformulação do currículo, também, estava atravessada pelo fazer tarefeiro que a máquina-escola nos impõe.

Naquela reunião, os trabalhos do GT de reformulação do Currículo só começaram no fim da tarde. Depois de exaustivas discussões burocráticas/legalistas: se a lei validava a eleição do coordenador da Licenciatura em Matemática, quais normas legais eram “verdadeiras” para os cursos, que procedimentos seriam adotados para atendimento aos alunos.

Mesmo com o início dos trabalhos para reformulação do currículo, continuávamos no emaranhado das discussões legalistas, burocráticas, mercadológicas.

Entendia, naquele momento, que estava ali – o currículo – “apertadinho”, espremido em meio às discussões sobre procedimentos, leis, mercado, ENEM³⁶. No entanto, era preciso um olhar mais criterioso para as perguntas e as impressões registradas naquela reunião. Elas permaneceram quietas, por algum tempo, no diário de campo. Aquele era o trabalho de um aprendiz de cartógrafo: “Ao invés de ir a campo atento ao que se propôs procurar, guiado por toda uma estrutura de perguntas e questões prévias, o aprendiz-cartógrafo se lança no campo numa atenção à espreita” (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 143).

A atenção-observação no cotidiano da escola transformou as perguntas em problematizações. Aquela pauta, não se tratava, apenas de “apertar” o currículo, mas de apontar para o currículo – em seu sentido *Stricto Sensu*: caminho a ser realizado – que estava sendo proposto para aquela escola.

Trazer a pauta, daquela reunião, à análise da atividade de trabalho dos profissionais da educação, talvez, requeira algumas notas. Não as trago como novidade aos pressupostos já apresentados, nesta pesquisa, mas para esclarecer de que forma a discussão em torno da pauta está relacionada a eles.

Quando os profissionais do *campus* são convocados à reformulação do currículo, são conseqüentemente convocados à *gestão*- nos termos de Schwartz (2004). Nessa perspectiva a pauta infere sobre a atividade de trabalho desses profissionais. Ela prescreve o que deve ser discutido, quem vai discutir e durante quanto tempo. No entanto, a pauta não é entendida como um objeto a ser desvelado, mas como uma ponta das linhas que configuravam o ato de tecer o trabalho naquele *campus*. Linhas que compõem partes de uma complexa rede de

³⁶ Exame Nacional do Ensino Médio

produção dos “modos de trabalhar”, na maquinaria escola, e que produzem efeitos no trabalho dos “operários do chão de escola”.

Assim, o professor é convocado a agir, pensar, reformular as prescrições, mas sua ação estará submetida a mecanismos permanentes de controle e avaliação, cujos resultados podem se traduzir no constrangimento do campo de liberdade desses sujeitos. Se o horizonte da liberdade deve ser mantido, ele se faz acompanhar por uma alta dosagem daquilo que costuma se denominar *accountability*, que pode ser traduzido como responsabilização ou prestação de contas (MENDES; LIMA, 2008, p.8).

A pauta, como ponta de linhas, trazia à tona normas antecedentes que, mesmo de maneira parcial, buscavam antecipar os trabalhos realizados naquela reunião: atender as exigências de, pelo menos, três instrumentos legais de regulamentação para os Institutos Federais: a Portaria nº 17/2016, a Portaria Nº818/2015 e a Portaria nº 25/2015.

Quadro 1 – Destaque de legislação e Atos Normativos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Instrumento Legal	Normatização
Portaria Nº 17/2016	Estabelece as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nela são fixadas: cargas horárias mínimas semanais para os professores (Artigo 12º), a relação professor/aluno na educação profissional em vinte (Artigo 14º), a apresentação dos horários de desenvolvimento das atividades (Artigo 18), as atividades de pesquisa direcionadas para a aplicada (Artigo 5º), a publicação dos planos e os relatórios dos docentes (Artigo 20º).
Portaria Nº818/2015	Regulamenta o conceito de Aluno Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Regulamenta o conceito de aluno equivalente para os Institutos Federais
Portaria nº 25/2015	Define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Considerando que o conteúdo de um decreto, portaria, norma legal deve, ainda, passar por outras instâncias de decisão e de delimitação até materializar-se nas situações concretas em que deve apresentar-se como força de lei, é possível considerar que tais dispositivos legais se apresentam com as características e com a força de normas antecedentes (TELES; ALVAREZ, 2004), mais do que como trabalho prescrito propriamente dito.

(...) É esperado que os professores organizem e dirijam seu trabalho em função dos indicadores de resultados, que possam mostrar o bom desempenho da sua instituição. Dessa forma, passam a ser julgados em termos de sua contribuição na ampliação do valor de mercado da instituição a que pertencem. Esses julgamentos, em muitos casos, têm sido estendidos ao mercado interno que se desenvolve nas escolas, mudando as formas como os professores são avaliados e valorizados (BALL, 2004, p.14).

Desta forma, as portarias se configuravam em normas antecedentes que interferiam nos modos de trabalhar dos profissionais daquela escola: era preciso criar novos cursos, aumentar o número de alunos, “enxugar” a matriz curricular, otimizar os conteúdos programáticos, apresentar relatórios. Em diferentes momentos e ambientes - reuniões, grupos de trabalho, conversas informais – as portarias agiam enquanto uma importante prescrição dos tempos-espços de trabalho daquela escola.

Assim como na referida reunião, as Semanas de Planejamento de Campus, nos semestres 2016.1 e 2016.2, ocuparam parte significativa de seus trabalhos com atividades burocrático-administrativas buscando atender às prescrições: metas, procedimentos e regulações.

Quadro 2 — Atividades de Planejamento Campus Paracambi do IFRJ Semestres 2016.1 e 2016.2

Destaque de itens de Pauta
Documento da carga horária docente
Assinatura da frequência das aulas docentes
Reposição de aula
Estudo sobre evasão / indicadores para a Rede Federal e PNE
Métricas do IFRJ e do Campus – expectativas x possibilidades de crescimento
Relação - Professor Aluno – RAP (Portaria 17/2016 MEC)

Classificação do Campus e Quantitativos (Portaria 246/2016 MEC)
 Possibilidades de mudanças no cenário atual
 Cursos FIC, Técnico, Graduação, Pós-Graduação
 Números de alunos x números de turmas

É de fundamental importância esclarecer que, ao trazer à discussão os itens de pauta, da reunião de reformulação do currículo ou das Semanas de Planejamento, não o faço como apontamentos de erros, sejam na elaboração dessas atividades ou de quem executa. Da mesma forma, não intenciono discutir a pertinência ou a importância, por exemplo, de criação dos cursos ou revisão do currículo. Interessa-me pelos efeitos que isso tem no trabalho cotidiano dos profissionais daquele *campus*.

As portarias constituíam-se em normas que perpassavam o cotidiano de trabalho, daqueles profissionais da educação, por diferentes e interconectadas vias de atuação. Regulamentavam de forma direta e disciplinar: carga-horária docente, quantidade de alunos por turma, repasse de verbas mediante cumprimento de metas. Ao mesmo tempo, agiam como fontes de prescrições dos tempos-espço da escola: na “corrida” pelo cumprimento de tarefas - necessidade de criação de cursos, preenchimento de relatórios do trabalho docente, diminuição dos cursos do Ensino Médio Integrado de quatro para três anos³⁷.

Agiam em um cotidiano inserido em um complexo e heterogêneo encontro de valores que se apresentavam na atividade de trabalho daqueles *praticantespensantes* do currículo: a *hipervalorização* dos conhecimentos acadêmicos, a “preparação” do aluno para o mercado de trabalho ou para “a vida”, o domínio dos conhecimentos tecnológicos, a “qualidade” e “excelência” dos currículos, a vontade de inserção de discussões no cotidiano da escola.

Essa é a primeira reunião do GT de reforma do currículo. Há forças e normas que se emaranham por todo lado. Algumas questões são levantadas: “Formamos para o ENEM ou formamos para o mercado?” “Integrado, como assim?” “Antes de discutir o conteúdo precisamos discutir o conceito”. “Precisamos seguir os catálogos dos cursos técnicos”. “Dá para diminuir os tempos?”. (Reunião para reformulação do currículo. Diário de bordo. Abril de 2016).

³⁷ Essas ações estão em fase de construção e/ou implementação no referido *campus*

No entanto, em meio ao “puxa-estica” do mercado, da formação para a vida, da integração, da discussão, do Catálogo dos Cursos Técnicos, não havia normas ou valores vencedores. Os *praticantespensantes* do currículo deixavam-se capturar por uns e modificavam outros. Mancebo (2007) aponta que o professor³⁸, enquanto trabalhador de um “sistema produtivo-industrial”, tem suas atividades de trabalho incursas em lógicas de eficiência e produtividade. Por outro lado, “o professor é produtor das mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento sócio-produtivo” (p.77).

Não há lados absolutos nesses encontros: um produto e um produtor. Há (co)engendramentos. Nessa engrenagem forças e poderes se emaranham. Assim, eficiência e produtividade são valores exigidos aos professores, em seus trabalhos, e exigidos *pelos* professores, em seus trabalhos.

Falando um pouquinho de nós aqui do IFRJ pra gente pensar. [...] A gente chega e fala assim: - Vamos discutir aqui entre nós campus Paracambi, Campus Pinheiral, Campus Volta Redonda, vamos? E a gente vai se confrontando com os colegas que acham que o aluno tem que ter mais carga (Professor. Encontro sobre o Trabalho. Novembro de 2016).

A produção de uma norma, no entanto, depende das diversas concepções de mundo e os valores a ele correspondentes, que, em uma situação específica, entram em embates. Dito de outra maneira, as tecnologias, regulamentações e procedimentos estão continuamente em relação às concepções de mundo e, nesse sentido estão sempre relacionados às normas “menos tangíveis (por exemplo, as políticas econômicas e sindicais que configuram, à distância, os modos de trabalhar)” (BRITO et al., 2011, p. 23-24).

A escola é uma máquina inserida nas engrenagens de seu tempo. Àquelas portarias – suas exigências, avaliações e índices – estão em estreita relação com os valores inseridos, pelo modelo gerencial de organização das escolas, no trabalho dos profissionais da educação: metas e produtividade.

Na realidade, é possível localizar a **pressão pela produção** em praticamente todos os setores do mundo do trabalho, todavia, somente em poucos campos, ela ameaça tanto a qualidade como na educação, nas

³⁸ Apesar da autora tratar, exclusivamente, do trabalho docente considero sua análise pertinente a esta pesquisa.

quais, em geral, ao aumento da **produtividade** costumam corresponder resultados menos expressivos no que tange ao desenvolvimento do pensamento e da ação inovadores (MANCEBO, 2007, no prelo, *apud* MANCEBO *et al.*, 2006, Editorial, grifos nossos).

Repetidamente, as instituições escolares ocupam grande parte de seus tempos e espaços no cumprimento de metas e tarefas burocráticas-administrativas. Um exemplo disso é o ranqueamento das escolas brasileiras, desde 2007, produzido pelos resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O índice é calculado pela taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nas avaliações padronizadas e aplicadas pelo Inep. Essa política de resultados atinge, diretamente, o trabalho dos profissionais da educação e as práticas curriculares. Há uma “corrida” pelos melhores lugares no ranking.

Com a adoção de técnicas que garantem o “sucesso escolar”, busca-se resolver os problemas educacionais de forma isolada, por meio do esforço e compromisso pessoal e individual de pais, alunos e trabalhadores da educação [...] Opera-se aí um deslocamento estratégico quanto à problematização. A qualidade em educação e o sucesso escolar ganham novos contornos, sendo configurados a partir de ótica gerencial e tecnicista que dilui seu sentido político de invenção e luta coletiva (Heckert *et al.* 2001, p. 126).

Os currículos escolares passaram a ser balizados pelas matrizes referenciais da Prova Brasil³⁹, desconsiderando aspectos culturais, socioeconômicos ou políticos da comunidade escolar. Há uma supervalorização das competências lógico-matemáticas e de leitura em detrimento de outras abordagens como as filosóficas, sociais, artísticos-culturais. Os professores se veem pressionados a realizar um trabalho “eficiente” segundo as lógicas e medições das referidas avaliações. Da mesma forma, gestores das escolas, também afetados pela produção da meritocracia e eficiência, ocupam os tempos-espaços da escola com ações que visam atender aos requisitos do Ideb.

Heckert *et al.* (2001) problematiza que o trabalho dos professores, cada vez mais imerso em práticas burocráticas e “técnicas desassociadas do seu contexto sociopolítico, exigências de titulação academicista que não interrogam os processos

³⁹ Nos anos em que a Prova Brasil e o Saeb são aplicados, as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas da educação básica, que possuem turmas de quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, recebem os cadernos Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores (MEC/BRASIL, 2011).

de formação engendrados, acabam por dificultar a análise dos processos que são atualizados no cotidiano escolar” (p. 125-126).

As metas e avaliações agem, ainda, como reguladoras de políticas públicas educacionais, tais como o Plano de Ação Articulada (PAR), Plano Nacional de Educação e a Reforma da Educação Básica. A matéria intitulada *Ensino médio e anos finais do fundamental ficam abaixo da meta do Ideb* (publicada no portal Globo.com em 08/09/2016) demonstra como a utilização dos resultados do referido índice serviram de justificativa para a nova Reforma do Ensino Médio. Na reportagem, o ministro da Educação Mendonça Filho declarou:

O quadro geral não é algo que possamos celebrar. Vamos levar ao presidente que, se por ventura a apreciação não se dê ainda neste ano, que se edite uma medida provisória porque urge a reforma do ensino médio. Não se pode ficar passivo aguardando o próximo ano. Não vamos fazer de conta que essa tragédia não existe. (GLOBO.COM, 2016).

Nessa complexa rede atuação, as métricas de eficiência e produtividade são valores mercantis que buscam regular os espaços-tempos do trabalho nas escolas em uma tentativa de transformá-los em um “tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2004). Dessa forma, sobram poucos espaços e oportunidades para os *praticantes pensantes* do currículo “perceberem ou debaterem sobre seus valores, que ficam à margem no sistema de mercado escolar, no qual tem importância apenas o que funciona para a instituição [...]” (BALL, 2004, p.15).

Normas e valores que exigem um esforço, ainda maior, por parte dos trabalhadores, para produzirem, nas micro-gestões de seus trabalhos, diferenças em meio ao “sempre do mesmo” que lhe são oferecidos: currículos como ementa e trabalho como tarefa.

Ocupam as pequenas brechas e, por vezes, forjam espaços no apertado cotidiano gerencial e tecnicista. Tentativas de fazer outras práticas curriculares, outros tempos e outros trabalhos. Tentativas de, ao menos, discutir sobre “a escola e o currículo que queremos”. Para Durrive e Schwartz (2008) “o indivíduo não inventa sozinho nem completamente os seus valores, mas retrabalha incessantemente os que o meio lhe propõe” (p. 27).

Desse modo, entendemos que, embora sob condições muito adversas, quando a máquina do trabalho busca engolir os atos criadores dos viventes humanos, os ambientes de trabalho também se constituem num “espaço

de possíveis”; espaços em que os sujeitos se manifestam no ato de trabalho, por meio da “atividade industriosa” (SCHWARTZ, 2000), pela diversidade de “usos de si” que sinalizam para a movimentação do viver (FONSECA; BARROS, 2010, p. 120).

Na cartografia do “acontecendo do trabalho” procuro olhar, por pequenas brechas e um pouco de ludismo⁴⁰: o que há na mala desses operários e o que tiram dela ao trabalhar.

4.3 A escola-máquina e os “espaços de possíveis”

Acreditar no mundo é o que mais nos falta, nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele, acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempo, mesmo de superfície ou volume reduzidos

Deleuze, 1992, p. 218

17 de novembro de 2016. Encontro sobre o Trabalho. IFRJ/Campus Paracambi

Espaço ocupado⁴¹. Essa era uma lição que aprendíamos⁴² com os alunos naquele encontro. Aprendíamos não mais a discutir sobre eles, mas a discutir sobre o trabalho com eles. Talvez, essa tenha sido uma das mais importantes reflexões daquele encontro: a quem pertence os espaços da escola?

⁴⁰ Denominação para o movimento social ocorrido entre os anos de 1811 e 1812 na Inglaterra. Operários protestavam contra a substituição da mão-de-obra humana por máquinas ocasionada pela Revolução Industrial. Os luditas ficaram lembrados como “os quebradores de máquinas”. (HOBBSAWM, 2012).

⁴¹ Como já mencionado, anteriormente, o Encontro sobre o Trabalho ocorreu em meio ao movimento de ocupação do campus, pelos alunos, e uma greve dos servidores.

⁴² O tempo verbal representa a inserção da pesquisadora, como *praticantepensante* do currículo, nas atividades descritas.

Naquele encontro, por meio da análise da atividade de trabalho, colocávamos na “roda de discussão” dois temas sobre os quais nos mobilizávamos e que afetavam, diretamente, nosso trabalho. Temas que estão em intensa e variada conexão. Primeiro, a garantia legal, política e institucional para o oferecimento de um ensino não fragmentado e estritamente formador de mão-de-obra para o mercado. Mobilizávamo-nos contra a Reforma do Ensino Médio⁴³ e por uma concepção de Estado. Segundo, as práticas cotidianas de trabalho frente a proposta de uma formação integrada. E é sobre essas que as lentes da lupa estão projetadas. No entanto, nesta parte do texto, miro as lentes para as brechas, os cortes de linha, os desajustes das engrenagens e para os acontecimentos, “mesmo pequenos, que escapem ao controle”. Trago à tona um escape pelas trocas e um escape pelo debate.

4.3.1 Um escape pelas trocas

Toda atividade consiste em um debate de normas, em uma reinterpretção delas à luz da trajetória de cada um e de todos, a partir de um encontro de valores que sustente a história construída juntos e em separado, de escolhas de ação, mas, principalmente, da produção de novos saberes, à espera de serem convocados. Nesse sentido, não é a grande história que sobrevoa a vida modesta das pessoas que trabalham: os níveis microscópicos e macroscópicos da vida social se interpenetram e são indissociáveis

Schwartz; Durrive, 2010. p. 143

Em foco, as engrenagens de um debate. Escola-máquina que buscava reduzir os espaços-tempos de discussão, sobre as práticas curriculares e trabalho, a momentos estanques e ao cumprimento de metas.

⁴³ Reforma já mencionada em outras partes do texto.

A gente ficou lá⁴⁴ de segunda à quinta, eu acho que foi de segunda a quinta, para reformular os cursos. Aí no caso, a gente [...] ⁴⁵, a gente ficou só meia parte [...]. E foi legal porque no último dia, só no último dia, né? A gente teve que sentar pra reformular, colocar os conteúdos programáticos de tudo. Foi tudo a toque de caixa. As discussões até que foram legais, de segunda à quarta, mas aí na quinta-feira foi só para isso: sentar e redigir os conteúdos. E aí como a gente faz? Como a gente faz isso em um único dia? No caso, “nós” era uma equipe única, sozinho, só tinha eu de [...] então, eu mesmo conversei comigo, né? (Professor. Encontro sobre o Trabalho. Novembro de 2016).

Trabalhadores que reivindicavam mais que obrigações “tarefeiras” de pensar outras práticas curriculares. Para Scwhartz (1988) “não existe situação de trabalho que não convoque "dramatiques do uso de si", as quais se prendem aos horizontes de uso dentro dos quais cada um avalia a trajetória e o produto, ao mesmo tempo individual e social, do que é levado a fazer” (p.107). Assim, quando uma norma tentava restringir as possibilidades de criação e atuação do trabalho, frente ao currículo integrado, embates se formavam.

E aí, eu passei a levar textos que falassem sobre a vida no campo e aí começaram a dar umas sugestões que são horrorosas e aí eu falei: - não vou fazer. E não fiz, não fiz porque acho que é isso: aluno daqui tem que estudar sobre o MST, sobre via campesina, tem que estudar sobre a questão do meio ambiente, tem que estudar sobre o trabalho, o de lá também (Campus Pinheiral) e o de Paracambi também⁴⁶ (Professor. Encontro sobre o Trabalho. Novembro de 2016).

Um embate, um risco, uma recusa que não poderiam se restringir aos binários sim/não, contra/a favor, mas como forma de reivindicar a criação de outros modos possíveis de realizar aquele trabalho. Recusar-se não significava negar a importância dos espaços de trabalho para procedimentos metodológicos ou para formações. A negação apontava para outra direção: limitar as discussões e reformas curriculares a tarefas e ao cumprimento de obrigações protocolares.

Antecipamos soluções possíveis sabendo que efetivamente há o risco de falhar, de criar dificuldades novas, de desagradar... E ao mesmo tempo, escolhe-se a si mesmo. Encontramo-nos em uma situação que não tem antecedente estrito senso. Escolher essa ou aquela opção, essa ou aquela

⁴⁴ Refere-se a atividade intercampi do IFRJ para elaboração do currículo integrado do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos).

⁴⁵ A identificação de itens como nome e campus foi retirada.

⁴⁶ O relato é de outro professor que, também, participou da referida atividade intercampi do IFRJ para elaboração do currículo integrado do PROEJA.

hipótese é uma maneira de se escolher a si mesmo – e em seguida de ter que assumir as consequências de suas escolhas (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 191).

Ao “escolher essa ou aquela opção, essa ou aquela hipótese”, aqueles trabalhadores, olhavam para o que os acontecia e buscavam outros possíveis. Propunham outras apropriações dos espaços-tempos da escola. Apropriações reconhecidas por eles como algo “que gostariam de fazer”, ou que tentam fazer sem conseguir” ou, ainda, “o que poderiam fazer” (CLOT, 2001). “E eu fico pensando que essa formação, essa troca, essa integração, até pra gente saber o que o outro faz, que pudesse estar aqui dentro” (Professor. Encontro sobre o trabalho. Novembro de 2016).

A gente tem aqui, o serviço social, a educação física, a sociologia, filosofia, a física, as matérias técnicas, por que não ouvir do outro? Porque a [...] ⁴⁷ foi buscar lá na antropologia, mas eu poderia sentar aqui com você, com [...] e a gente trocar e a gente... essa integração eu concordo com você ⁴⁸, antes dela se dá no currículo, ela tinha que se dá entre nós, mas pra isso a gente precisa entender que esse espaço é um espaço de formação (Professor. Encontro sobre o Trabalho. Novembro de 2016).

Transgrediam a norma e se posicionaram de modo a renormatizá-la: reivindicavam um uso dos espaços-tempos que pudesse promover formação em seu sentido mais amplo: trocas. “O caminho que a gente tá tomando, o rumo que a gente tá tomando, acho que essa é uma discussão que a gente tem que fazer enquanto instituição urgentemente” (Professor. Encontro sobre o Trabalho. Novembro de 2016).

4.3.2 Um escape pelo debate

Então, a nossa questão lá ⁴⁹ era essa: olha só, a gente não quer o técnico de meio ambiente pra fazer laudo pra Samarco ⁵⁰ e a barragem estourar (risos

⁴⁷ A identificação de itens como nome e campus foi retirada.

⁴⁸ O professor se refere a outro participante do EST com o qual estabelecia diálogo.

⁴⁹ O professor alude aos processos de discussão, ocorridos nos conselhos de classe em seu *campus*, sobre os objetivos dos currículos e da formação dos alunos.

dos presentes). A gente quer um técnico de meio ambiente que pense. Que esteja pensando a sociedade em que ele está e seja um ator social também (Professor. Encontro sobre o Trabalho. Novembro de 2016).

Abril e maio de 2016- Reuniões do GT de reformulação do currículo

Em foco, as engrenagens de um debate mediante as variabilidades e lacunas.

Como já apresentado, a reunião para reformulação do currículo tinha como tarefa uma revisitação aos componentes curriculares dos cursos de Eletrotécnica e Mecânica da Modalidade Integrada. A reformulação curricular buscava atender às exigências, avaliações e índices das normativas do Ministério da Educação (Portaria nº 17/2016, a Portaria Nº818/2015 e a Portaria nº 25/2015). Normas relacionadas aos valores gerenciais de organização das escolas: metas e produtividade.

No entanto, o trabalho nunca é somente execução pois, as atividades de trabalho são sempre espaços de debates: “as normas não antecipam tudo. Então, trabalhar é arriscar, fazer “uso de si”” (SCHWARTZ, 2000, p. 193). Assim, o trabalho de reformulação do currículo, escapava, em parte, à prescrição. Mesmo em meio a valores gerenciais, a tarefa de revisitar o currículo produziu efeitos em vias de mãos-múltiplas: de que currículo e trabalho tratavam?

Diferentes embates se formavam: por quais normas legais a reforma seria pautada? Quais os objetivos formativos para os cursos? Por onde começar os trabalhos? Começariam pelos conteúdos programáticos? Pelos documentos oficiais?

A reunião está tensa. Uns querem seguir a Base Nacional Curricular. Outros não “abrem mão” da carga horária das disciplinas técnicas. Alguns, sentados mais à frente da sala, solicitam insistentemente a discussão sobre a escola e o currículo que queremos. Não são maioria, mas fazem barulho. (Reunião do GT para reformulação do currículo (Reunião para reformulação do currículo. Diário de bordo. Abril de 2016).

Entre as “inúmeras possibilidades e interpretações”, para aquele trabalho, estavam as leis e os regulamentos⁵¹ diretamente ligados às prescrições e normas do currículo integrado e do trabalho no IFRJ. No entanto, mesmo os princípios

⁵⁰ Refere-se à tragédia ambiental causada pelo rompimento da barragem de rejeitos da mineradora Samarco - cujos donos são a Vale a anglo-australiana BHP – provocando uma enxurrada de lama que inundou várias residências no distrito de Bento Rodrigues, em Mariana, Minas Gerais, no dia 05 de novembro de 2015.

⁵¹ Quadro descritivo com as principais normas oficiais de Regulamentação dos Institutos Federais, do IFRJ e do campus Paracambi, encontra-se no Anexo I.

norteadores de um currículo integrado – inscritos nessas fontes oficiais – são balizados por significantes vazios⁵².

Cabe, portanto, à educação escolar **oferecer ao jovem formação e condições para realizar uma opção correta de vida**, privilegiando valores de **ética, honestidade, solidariedade, dedicação e esforço pessoal**, que possibilite sua **inserção e permanência na sociedade** como **condição de atuação no mundo do trabalho** (IFRJ/PPI, 2014-2018, p.10 - grifos meus).

Os Institutos Federais orientarão os processos formativos, **baseando-se na integração e na articulação** entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e no desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à **manutenção da autonomia** e dos saberes necessários **ao permanente exercício das práticas do mundo do trabalho**, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão (IFRJ/PPI, 2014-2018, p.11- grifos meus).

(...) a formação humana e cidadã precede à qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de **assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento**. (BRASIL, 2008, p. 9, grifos nossos).

(...) requer **um perfil de trabalhador qualificado** não apenas em relação ao domínio de conhecimentos da área tecnológica, **mas também apto a situar-se no mundo de maneira autônoma**, capaz de usufruir e **interagir ativamente em espaços de decisão**, comprometendo-se também com questões ligadas ao âmbito coletivo” (IFRJ/PPI, 2014-2018, p.57, grifos nossos).

Assim, fazendo gestão, os *praticantespensantes* do currículo iam preenchendo as lacunas. Arriscavam-se nas tentativas de “fazer bem” aquele trabalho, em meio às variabilidades daquela atividade. Afinal, é em contexto de trabalho e no embate com imprevisibilidades e constrangimentos, que as normas antecedentes, parcialmente codificadas, são renormatizadas; exigências da própria gestão das variabilidades (SCHWARTZ, 2004).

Esse movimento de tessitura vai, aos poucos, dando forma ao vivido, um quadro, ou um tecido assume uma forma, desfia-se, e novamente se tece com outras cores e texturas, o cotidiano do trabalho é apresentado e incorporado em ações que materializam o ‘como’, a ‘trama’ do trabalho coletivo, o que, reafirmo, está em constante devir. Concordo com a visão de que um trabalho com essa perspectiva de devir, faz-se, a cada momento, pela ação de um sujeito que, ao negociar suas compreensões, aliena parte do que elaborou em nome do que o grupo tece ali, simultaneamente, e que esse tecer é também um fazer e desfazer contínuos (CUNHA, 2003, p.119).

⁵² Matheus; Lopes (2011) – baseados em Laclau (2006) – apresentam o termo da seguinte forma: “É um significante cujo significado pode ser preenchido segundo as demandas projetadas por múltiplas identidades, “um significante que perde sua referência direta a um determinado significado” (p.176).

Nesse “movimento de tessitura”, algumas decisões foram tomadas: revisão dos conteúdos programáticos (pela equipe das disciplinas), estudo e apresentação da legislação sobre o Ensino Médio Técnico Integrado e a discussão conceitual sobre currículo. Segundo Brito, et al., (2011), “para enfrentar a falta de meios e normas, os trabalhadores criam objetivos que refletem as inúmeras possíveis interpretações e destinos para as situações com a quais se deparam” (40).

Aqueles *praticantespensantes* do currículo mobilizavam, movimentavam e forjavam, no âmbito da atividade trabalho, alguns escapes. Alguns integrantes do Grupo de Trabalho propuseram uma “discussão sobre a escola e o currículo que queremos”, um desvio ao caráter restritivo e estritamente operacional de reformulação do currículo. Proposta aceita pelo grupo. Dessa forma, mesmo sob as condições de constrangimentos impostas pelo meio de trabalho, aqueles profissionais produziram fendas que puderam dar visibilidade a questões que, em geral eram tomadas como “não prioritárias” naquele *campus*: Não houve consenso e não era disso que se tratava aquele movimento e, sim, de uma prática instituinte que “remava contra a maré” do fazer-tarefeiro e das tentativas de abafar as discussões sobre a “escola e o currículo que queriam”.

Transgrediam a norma e se colocavam em situação de renormatizá-la: reivindicavam um uso dos espaços-tempos que pudesse promover debates em seu sentido mais amplo: possibilidades de colocar em cena o que faziam, o que gostariam de fazer, o que fazem sem gostar e tantas outras questões que eram “abafadas” pelo som dos marcadores e apitos gerencialistas daquela máquina-escola.

A reunião acabou. Estou sentada próximo à porta. Algumas pessoas ainda conversam. “Quando será a próxima reunião?” (Reunião do GT para reformulação do currículo. Diário de bordo. Maio de 2016).

Deixo aqui, uma pequena pergunta-conclusão: por que dei visibilidade aos detalhes, explorarei a complexidade do trabalho? Deixo Schwartz (2004) responder: porque “simplificar é o início de qualquer ineficácia”.

PARA CONTINUAR A CONVERSA

Corpo impregnado pelos encontros, engendramentos, dificuldades e potências da pesquisa. Então, como convencer o *corpo-si* do cartógrafo a redigir as palavras finais estando ele, ainda, respirando pesquisa por todos os poros? Talvez o corpo desobediente, as mãos que não escrevem, estivessem denunciando a impossibilidade de escrever palavras finais. Afinal, não há inícios ou fins absolutos. Há processos. E, o que faz o cartógrafo senão acompanhar movimentos e processualidades?

E nisso se constituiu essa pesquisa: Cartografia dos *entremeios*. Dos movimentos não retilíneos. Dos fios de tramas sempre transversais. Pontos de linhas de uma complexa urdidura onde não há produto e produtor. Há “encontros de encontros”. Há (co)engendramentos. De forma que os pontos de linhas trazidos, por ela, não são pontos finais. Não cabe a eles a última palavra. Configuram-se, no entanto, em pontos de discussão. Um pouco de discussão sobre o encontro entre uma provocadora política pública educacional – a formação integrada - e a atividade de trabalho de *praticantespensantes* do currículo. Saber o que se passa entre eles.

A pesquisa se posicionou, estrategicamente, no cotidiano. Os referenciais metodológicos foram, antes de tudo, opções ético-políticas. Trazer à superfície os detalhes da máquina-escola e seus funcionamentos, a ação cotidiana de seus “operários” – suas dramáticas e valores – e as práticas educacionais como uma das formas de entrincheiramento na luta pela superação do dualismo da sociedade e da educação brasileira. Olhar para o que acontece, ou melhor, para “o que nos acontece⁵³” e a partir dele, pensar outros possíveis. Quem sabe assim, desajustar as velhas engrenagens da escola-máquina. Afinal, “as peças são outros jogos”.

Quebrar o brinquedo\é mais divertido. As peças são outros jogos/construiremos outro segredo\Os cacos são outros reais\antes ocultos pela forma e o jogo estraçalhado\se multiplica ao infinito\é mais real que a integridade: \ mais lúcido. Mundos frágeis adquiridos\no despedaçamento de um só. E o saber do real múltiplo\o sabor dos reais possíveis\o livre jogo instituído contra a limitação das coisas\contra a forma anterior do espelho. [...]. Quebrar o brinquedo ainda\é mais brincar (ORIDES FONTELA, *in* Poesia Reunida, 1996).

⁵³ Para Bondia (2015) a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece.

“Quebrar as peças”, por meio da formação integrada, para ver *o que nos acontece* produziu heterogêneos encontros. Colocou em evidência práticas enrijecidas da educação que atravessam o trabalho daqueles profissionais da educação. Possibilitou, por meio da discussão curricular, abrir brechas para pensar e problematizar outros modos, espaços e tempos da escola. Assim, trago o que cogito ser a maior consideração (não final) desta pesquisa: é preciso estranhar o que se supõe conhecer.

Nela, sob as lentes da lupa e um olhar desnaturalizador, algumas pontas de linhas, puderam ser cartografadas. Outras, provavelmente, deixei escapar.

Um ponto de linha. A proposta de integração curricular propiciou colocar em evidência que os espaços de aula – em seu sentido ampliado – não se reconheciam como espaços de discussão e debate sobre o trabalho e as práticas curriculares. Estavam, os diferentes espaços-tempos do cotidiano da escola, ocupados por valores e normas do modelo gerencial de educação que buscavam restringir o trabalho e o currículo a tarefas operacionais e escoimadas das discussões políticas e coletivas. Valores que perpassavam o cotidiano de trabalho, daqueles profissionais, por diferentes e interconectadas vias de atuação e que, por vezes, eram reproduzidos por eles em suas práticas cotidianas.

Pontos de escapes. Nas tramas cotidianas de trabalho os *praticantespensantes* do currículo cometiam desvios. Conseguiram, mesmo sob os olhares atentos dos novos supervisores de máquinas – índices, métricas, produtividade, tarefa, imediatismo – desatar alguns nós. Tornavam “vivível” o trabalho desajustando as máquinas. Expuseram suas *dramáticas* nos usos dos *tempos* e dos espaços, no cotidiano de trabalho, na escola. Reivindicaram *valores do bem comum* como a escuta, o diálogo e a construção coletiva: “*uma escola que de oportunidade de a gente falar*”. Reinterpretavam as normas. Renormatizavam. Buscavam girar as engrenagens em “sentido anti-horário” na tentativa de outros modos de produção: formação para além do treinamento, trabalho para além das tarefas e currículo para além das ementas. Preencheram lacunas com debates. Não se conformavam com brechas no cotidiano, mas solicitavam outras formas e ocupações desse cotidiano. Práticas instituintes forjadas nos embates cotidianos, mas que extrapolavam a dimensão local daquele trabalho.

Fecho o notebook. Uma respiração profunda.

- Mãe, já acabou?

Segundos de reflexão. Sabia que o tempo-experiência da pesquisa não terminaria tão cedo. Mas, decidi não tocar nesse ponto com ela.

- Esse escrito, sim, filha.

Desliguei o notebook.

-Filha, vamos assistir a um filme?

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, D.; TELLES, A.L, 2004. *Interface ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes*. In: ALVAREZ, D. et al. (org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. *Cartografar é habitar um território existencial*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- ALVES, V. A. *A Atividade de Trabalho Docente em uma Escola Privada: Usos de Si e Circulações de Valores, Saberes e Competências*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
- ALMEIDA, A. C. O. de. *O mel, a abelha e o cavalo que voava: escritas da aids*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- ALMEIDA, H. A. C. D., BIANCO, M. F. *A Estratégia da Saúde da Família: Uma Contribuição da Análise Ergológica à Administração*. Dissertação (mestrado). UFES. Programa de Pós Graduação em Administração, Vitória/ES: , 2007.
- AMADO, L.A.S. *O dispositivo pedagógico formação integrada e os processos de subjetivação*. In: Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012.
- _____. *O PROEJA e a proposta de integração curricular: dispositivos analisadores da educação*. In: Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 2015.
- ARANHA, A.V.S. *Taylorismo*. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Org.). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE, 2000.
- ARANHA, L.M. de A. *História d Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ASSUNÇÃO, A. da A; JUSSARA, B. *Trabalhar na Saúde: experiências cotidianas e desafios para a gestão do trabalho e do emprego*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011.
- ARROYO, M. *Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.
- _____. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- ATHAYDE, M; BRITO, J. *Um livro-ferramenta e seu uso na perspectiva Ergológica tecida entre nós: apresentação à edição brasileira*. In: Y. SCHWARTZ; DURRIVE

(Orgs.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdUFF, 2007.

_____. *Ergologia e clínica do trabalho*. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011.

BALL, S.J. *Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BAREMBLITT, G. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

BARROS, E. B. *Por uma outra política das práticas pedagógicas*. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/06tmareb.pdf>.

_____. *Entre prescrições e singularizações: o trabalho em vias de criação*. Revista Fractal, vol.22, n.1, 2010.

BARROS; SILVA. *O Trabalho do Cartógrafo do Ponto de Vista da Atividade*. In: PASSOS, E. (Org.). *Pistas do Método da Cartografia: A Experiência da Pesquisa e o Plano Comum - Vol. 2*. Porto alegre: Sulina, 2014.

BENDASSOLLI, P.F.; P. SOBOLL, L. A. (Orgs.). *Clínicas do Trabalho: Novas Perspectivas para Compreensão do Trabalho na Atualidade*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2011.

BIANCO, M. F. *Trabalho e Competência Industrial: uma Cartografia Ergológica no Setor de Rochas Ornamentais no Brasil*. Ergologia, nº 14, Dezembro, 2015.

BIANCO, M.F. *Ergologia: uma perspectiva analítica para o Trabalho Humano*. In: *Metodologias e análises qualitativas em pesquisa organizacional* [recurso eletrônico] : uma abordagem teórico-conceitual / Eloisio Moulin de Souza (org.). - Dados eletrônicos. - Vitória : EDUFES, 2014.

BONDIA, J. L. *Tecnologias do eu e educação*. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Estudar = Estudiar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

_____. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts.39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,1997.

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

_____. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, 2007. Documento BASE. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

_____. Portaria Nº818/2015. Regulamenta o conceito de Aluno Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Regulamenta o conceito de aluno equivalente para os Institutos Federais

_____. Portaria Nº 17/2016. Estabelece as diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

_____. Portaria nº 25/2015. Define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

BRITO, J., et al. (Orgs). *Trabalhar na Escola? “Só inventando o prazer”*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.

BRITO, J, MUNIZ, H., SANTORUM, K.; RAMMINGER, T. *O trabalho nos novos e antigos serviços de saúde: entre a inflação e a ausência de normas*. In A. A. Assunção & J. Brito (Orgs.), *Trabalhar na saúde: experiências e desafios para a gestão do trabalho e do emprego*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

CARVALHO, J.M.; RANGEL, S.R. *Currículos, multidão e políticas de narratividade*. In: FERRAÇO; CARVALHO. *Currículos, Pesquisa, Conhecimentos e Produção de Subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, Vitória: Nupec/Ufes, 2013.

CIAVATTA, M. *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina / FAPERJ, 2007.

_____. *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*, 2008. Fractal: Revista de Psicologia, v. 22 – nº 1, p. 101-114, 2010. Revista UFF: Trabalho Necessário, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf.

_____. *O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?* Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, 2015.

CLOT, Y. *Clínica do trabalho, clínica do real*. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker (2001). Disponível em: <http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>.

COSTA, A. M. *Educação profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional*. 2011, 132 f. Dissertação (mestrado) – Mestrado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo/RJ, 2011.

COSTA, L. B da. *Cartografia: uma outra forma de pesquisar*. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais, Universidade Federal de Santa Maria, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/index.php/revislav/article/view/15111>.

CUNHA, C. M. *O trabalho docente em equipe: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos. A experiência do projeto de Educação de trabalhadores – PET*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CUNHA, D. M. *Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho*. 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

DELEUZE, G. *¿Que és un dispositivo?* In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2000.

DIAS, D.S; SANTOS, E.H; ARANHA. *Contribuições da ergologia para a análise da atividade de trabalho docente*. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 1, 2015.

DIAS, R. de O. (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2012.

DIAS, R. de O (Org.). *Formação Inventiva dos Professores*. Formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DURRIVE, L. *Caixa de ferramentas - O fio condutor do animador*. In: Encontro Franco-Brasileiro de Análise Pluridisciplinar do Trabalho. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2001.

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. *Revisões temáticas: glossário da Ergologia*. Laboreal, v. 4, n. 1, p. 23-28, 2008.

FERRAÇO; CARVALHO. *Currículos, Pesquisa, Conhecimentos e Produção de Subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, Vitória: Nupec/Ufes, 2013.

FERRAÇO, C.E; NUNES, K.R. *Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes*. In: FERRAÇO; CARVALHO. *Currículos, Pesquisa, Conhecimentos e Produção de Subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, Vitória: Nupec/Ufes, 2013.

FONSECA, T. M.G; BARROS, M. E. *Entre prescrições e singularizações: o trabalho em vias de criação*. Fractal: Revista de Psicologia, v. 22 – nº 1, p. 101-114, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *História da sexualidade II – o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M (Orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde de Joaquim Venâncio, 2009.

GALLO, S. *Conhecimento, transversalidade e currículo*. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPEd. Programa e resumos, 1995.

_____. *Subjetividade, ideologia e educação*. In: PERSPECTIVA. Florianópolis, v.16, n. 2.9, p.133 -152., jan./jun. 1998.

_____. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. In: ALVES; GARCIA (orgs.). *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Do currículo como máquina de subjetivação*. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2012.

GOMES, Carlos Minayo, et al. (Org.). *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002.

GORDIANO, E. M. *As Artes de Fazer no Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

GUATARRI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATARRI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica. Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

HECKERT, A L.; ARAGÃO, E.; B. ARROS, M. E.; OLIVEIRA, S. *A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória*. In: ATHAYDE, M. et al. (org.). *Trabalhar na Escola? "Só inventando o prazer"*. Rio de Janeiro: Edições IPUBQ/CUCA, 2001

HEGEL, G. W. F. *O Sistema de vida ética*. Lisboa: Edições 70, 1991.

_____. *Fenomenologia do espírito*. 2 v. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOLZ, E. B.; BIANCO, M. de F. *O Conceito de trabalho na ergologia: da representação à atividade*. Revista Trabalho & Educação: Belo Horizonte v.23 n.2 p.157-173, 2014.

IFRJ. *Projeto Pedagógico Institucional - PPI (2014-2018) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro*, 2015. Disponível em <http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PPI%202014-2018.pdf>.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. *Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

KASTRUP, V. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

KELLER, Paulo Fernandes. *Fábrica & Vila Operária: a vida cotidiana dos operários textéis em Paracambi/RJ-Engenheiro Paulo de Frontin/RJ*: Solon Ribeiro, 1997.

LOPES, A.R. C. *Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico*. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 27, nº 3, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273a.htm>.

_____. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. *Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M.C.R.; AMADO, L.A.S. *A educação e a formação profissional nas sociedades contemporâneas: problematizando algumas questões*. In: PEREIRA, I. B.

e RIBEIRO, C. G (orgs.). *Estudos de politecnia e saúde: volume 2*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007.

LOPES, M.C.R. *Produção e/ou produtividade: discutindo o trabalho na universidade*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

LOURAU, R. *A Análise Institucional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1975 .

MACEDO, E. *Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: Para onde Caminha a Educação?* In: Revista Teias, Rio de Janeiro, ano I, nº2, pp.7-29, jul./dez. 2000.

MACHADO, A.R. *Por uma concepção ampliada do trabalho do professor*. In: GUIMARÃES, A.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A.(orgs.), 2008. O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MATHEUS, D.; LOPES, A.C. *O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ*. In: Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 173-188, maio/ago. 2011.

_____. *O currículo e o discurso da qualidade social na educação*. In: FERRAÇO; CARVALHO. Currículos, Pesquisa, Conhecimentos e Produção de Subjetividades. Petrópolis: DP et Alii, Vitória: Nupec/Ufes, 2013.

MATIAS, V. C. B. de Q. *A transversalidade e a construção de novas subjetividades pelo currículo escolar*. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.8, Jan/Jun 2008.

MENDES, C. L.; LIMA, G. P.C. *Neoliberalismo, Capital Humano e Currículo*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd: UFSC/ Florianópolis, 2015.

MERCURE, D; SPURK, J. (Org.). *O trabalho na história do pensamento ocidental*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria de transição*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MILITÃO, M. N. de S.A. *A Reforma do Ensino Tecnológico*. Belo Horizonte: Trabalho & Educação, Revista do NETE, n. 86, p. 68-75, jul/dez., 1996.

MONTANDON, L. V.de S. *A atividade de trabalho das pedagogas no contexto do reordenamento da rede federal de educação profissional e tecnológica: o caso do IFMG – Campus Ouro Preto*. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 2011.

MASSON, L.G.; GOMES, L.; BRITO, J. *Encontros sobre o Trabalho: Reflexões sobre o Uso desta Ferramenta Metodológica em Pesquisas em Unidades de Tratamento Intensivo Neonatais*. Revista Laboreal, v. XI, n.1, p. 23-38, 2015 .

MOREIRA, P. dos S. *Cartografando Movimentos Curriculares Produzidos nas Redes de Conversações nos Encontros/formações do Proeja/Ifes/Es*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

MUNIZ, H; VIDAL, M. C. ; VIEIRA, S. *Os ingredientes da competência na gestão da assistência em uma enfermeira hospitalar*. In: ALVAREZ, Denise et al. (org.). *Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NEVES, M. YALE; ATHAYDE, M.; MUNIZ, H. *Notas sobre saúde mental e trabalho docente a partir de uma investigação com professores de escolas públicas*. In: ALVAREZ, Denise et al. (org.). *Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, I. B. de. *Alternativas Emancipatórias em Currículo*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

_____. *Currículos e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas*. In: FERRAÇO; CARVALHO. *Currículos, Pesquisa, Conhecimentos e Produção de Subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, Vitória: Nupec/Ufes, 2013.

OLIVEIRA, T.R.M.; PARAÍSO, M. A. *Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação*. *Pró-Posições*, v.3- nº23, p. 159-178, set./dez. 2012.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, R.C.P.; DIAS, R.E. *Políticas curriculares no foco das investigações*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

PARAÍSO, M. A. *Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa* *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago 2004.

_____. *Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil*. *Revista Educação & Realidade*, v. 30, 2005.

_____. *Diferença no Currículo*. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PÉREZ, C. L. Vidal. Prólogo. In: FERRAÇO; CARVALHO. *Currículos, Pesquisa, Conhecimentos e Produção de Subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, Vitória: Nupec/Ufes, 2013.

RAMOS, M. N. *Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Verbete Currículo Integrado*. In *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009

RAMOS, T.A.R. *Culturas escolares: o lugar da química e os consumos de propostas curriculares para o ensino médio*. Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP, 2008.

RODRIGUES, H.B.C.; BATISTA, V.L. *A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo*. In: KAMKHAGI, V. R; SAIDON. O. (Orgs). *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2006.

SANCOVSCHI, B.; KASTRUP, V. *Práticas de Estudo Contemporâneas e a Aprendizagem da Atenção*. Revista Psicologia & Sociedade; v. 25, p. 193-202, 2013.

Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

SANTOMÉ, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinariedade – o Currículo Integrado*; trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

SANTORUM. K. M. T. *Pelas fendas do trabalho vivo: textos, contextos e atos na atividade de vigilância em saúde do trabalhador*. Rio de Janeiro: ESP-FIOCRUZ, 2006.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!* Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>

SCHWARTZ, Y. *Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 19 n. 65, dez. 1998.

_____. *A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes*. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n.7, p.38-46, jul./dez. 2000.

_____. *Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias*. In: ALVAREZ, Denise et al. (org.). *Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Entrevista com Yves Schwartz. Trabalho, Educação & Saúde 2006; n.4, vol 2, p.457-66, 2006.

_____. *Trabalho e ergologia*. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Eduff, 2007

_____. *Conceituando o trabalho, o visível e o invisível*. Revista trabalho, educação e saúde, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011.

_____. *Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência*. Tradução de Adail Sobral (UCPel), com atualizações do texto e revisão do autor. Original: Pourquoi le concept de corps-soi? Corps-soi, activité, expérience. Travail et apprentissage, n. 7, juin (SCHWARTZ, 2011). In: Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul.-set. 2014.

SCHWARTZ, Y.; DUC, M.; DURRIVE. *Trabalho e uso de si*. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010.

SEMERARO, G. *A Concepção de Trabalho na Filosofia de Hegel e Marx*. Revista Educação e Filosofia, v 27, n 53, 2013.

SILVA, T. T. *O currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, A. G. *Cartografia da Atividade de Trabalho Docente: invenção/formação em meio às nervuras do real*. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SOARES, L; LOBO M. L. *Produzir subjetividades: o que significa?* In: Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, vol.9, 2009.

TIRYAKIAN, Edward A. *O trabalho em Émile Durkheim*. In: MERCURE, D.; SPURK, J. (Orgs.). *O trabalho na história do pensamento ocidental*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005, p. 215-234.

TRINQUET, P. *Trabalho e Educação: o método ergológico*. Revista HISTEDBR, Campinas, v. 10, n. número especial, p. 93 - 113, agosto, 2010.

VEIGA-NETO, A. *Currículo, disciplina e interdisciplinaridade*. São Paulo: FDE — Série Ideias, n.26, 1995. p.105-119.

_____. *Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle*. Revista ciência da Educação, n. 7, s e t / d e z, 2008.

_____. *Espaço e currículo*. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Tensões Disciplinares e Ensino Médio*. MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7178-4-3-tensoes-disciplinares-ensinomedio-alfredo-veiga/file>.

VERNANT, J.P. *Mito e Religião na Grécia Antiga*. São Paulo: Editora WFM, 1989
VIANA, S. da S.; AMADO, A.S. *Proeja e Pronatec: Problematizando Concepções de Educação para EJA*. Ideação Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde, 2014.

WEBER, M. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ANEXO A - Documentos Referentes ao Ensino Médio e a Educação Profissional

Quadro 1 — Ensino Médio no Brasil

Ensino Médio no Brasil	
Lei nº 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação.
Resolução CNE/CEB nº 04/2010	Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica.
Resolução CNE/CEB nº 02 de 2012	Trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), baseada no Parecer CNE/CEB nº 05/2011.
LEI No 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017	Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Quadro 2 — Educação Profissional (Técnica de Nível Médio)

Educação Profissional (Técnica de Nível Médio)	
Lei nº 9.394/1996	Alterada nos artigos 37, 39, 41 e 42 pela Lei 11.741/2008
Resolução CEB nº 04/2010	Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica
Resolução CNE/CEB nº 06/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Revoga a Resolução CNE/CEB nº 04/1999 (instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico) Revoga a Resolução nº 01/2005 (atualizava as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004 Fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012 Fundamentada pela Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio

Quadro 3 — Integração da Educação Profissional com a Educação básica

Educação Profissional (Técnica de Nível Médio)	
Decreto nº 5.154/2004	Estabelece que Educação Profissional Técnica de Nível Médio, articulada com o Ensino Médio, pode ser desenvolvida sob três formas: integrada, concomitante ou subsequente.

Quadro 4 — Algumas Diretrizes sobre a Concepção de Integração entre as Modalidades

Diretrizes MEC
Documento Base da Educação Profissional, Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (MEC/SETEC, 2007)
Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho (MEC/SEMTEC, 2004)
Ensino médio integrado à Educação Profissional (Revista Salto para o Futuro (MEC/SEED, maio/junho, 2006)
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para quê? (MEC/SEB/2006)
Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC/SETEC, 2012)

ANEXOS B - Documentos Referentes ao IFRJ

Quadro 1 — Documentos Gerais

Documentos Gerais	
Lei nº 11.892/2008	Constituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; dentre eles o IFRJ
Estatuto	Aprovado em agosto de 2009
Regimento Geral	Aprovado pela Resolução n.º 16 do Conselho Superior do IFRJ em 10 de Agosto de 2011
Projeto Pedagógico Institucional - PPI (2014-2018)	Aprovado em Março de 2015 ⁵⁴
Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014-2018)	Aprovado em Março de 2015
Lei nº 12.677/ 2012	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos

Quadro 2 — Ensino Médio Integrado no IFRJ

Ensino Médio-Técnico no IFRJ
Regulamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio IFRJ
Regulamento do Programa de Estágio Institucional
Regulamento Interno do Conselho Acadêmico
Regulamento dos Conselhos de Classe
Regulamento para alunas Gestantes

⁵⁴Os Documentos PPI e PDI se encontram em fase de revisão. A previsão para conclusão do processo era dezembro de 2016. No entanto, não há publicação dos documentos revisados.

ANEXOS C - Documentos Referentes ao Campus Paracambi do IFRJ - Cursos Médios Integrados – Eletrotécnica e Mecânica

Quadro 1 — Cursos Médios Integrados – Eletrotécnica e Mecânica do Campus Paracambi

Documentos Gerais	
Matriz Curricular	Vigência a partir de 2012 ⁵⁵
Ementas	
Fluxogramas	
Projeto Pedagógico do Curso	Não localizado
CREA	Apesar de não constar como normatização oficial ele rege e regulamento a prática técnica do curso
Regimento Interno do Campus	Não localizado
Projeto Pedagógico do Campus	Não localizado

⁵⁵ O Curso de Mecânica, originalmente, tinha a denominação **Gases Combustíveis**