

**RELATO DA RESISTÊNCIA DOCENTE  
EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO NO CAMPUS  
CASTANHAL DO INSTITUTO  
FEDERAL DO PARÁ**

*REPORT OF TEACHING RESISTANCE IN  
DEFENSE OF INTEGRATED HIGH SCHOOL  
AT CAMPUS CASTANHAL OF INSTITUTO  
FEDERAL DO PARÁ*

*RELATO DE LA RESISTENCIA DOCENTE  
EN DEFENSA DE LA ESCUELA  
SECUNDARIA INTEGRADA EN EL CAMPUS  
CASTANHAL DEL INSTITUTO FEDERAL  
DO PARÁ*

**FELIPE GARCIA PASSOS**

Instituto Federal do Pará (IFPA) –  
Castanhal/PA.

E-mail: felipe.passos@ifpa.edu.br

**REINALDO EDUARDO DA SILVA SALES**

Instituto Federal do Pará (IFPA) –  
Castanhal/PA.

E-mail: reinaldo.eduardo@ifpa.edu.br

**Resumo:** Este trabalho recupera o processo de reformulação curricular do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do campus Castanhal do Instituto Federal do Pará. Diante da ameaça de unir disciplinas, principalmente as de ciências humanas, como narrativa dominante para enxugar o currículo, atuamos para contornar a naturalização de uma hierarquização das grandes áreas do conhecimento que tende a achatá-las a formação básica dos estudantes. Para isso, levantamos documentos e leis orientadoras, articulamos argumentos e ações e, em seguida, sistematizamos o processo vivenciado por meio dos conceitos de ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) e performatividade (BALL, 2002) no contexto da intensificação do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras (FREITAS, 2018). Ao final, a reformulação ocorreu mantendo todas as disciplinas básicas do curso independentes, com redução proporcional de carga horária, discussões proíficas sobre o papel das humanidades frente aos problemas sociais e ambientais atuais e a confirmação da importância da práxis política da profissão docente.

**Palavras-chave:** ensino técnico integrado ao ensino médio, reforma do ensino médio, ciências humanas no ensino médio, neoliberalismo na educação básica, reforma curricular.

**Abstract:** This work recovers the curriculum reformulation process of the Technical Course in Agricultural Integrated to High School at the Castanhal campus of the Pará's Federal Institute. Faced with the threat of uniting disciplines, especially those of the humanities, as the dominant narrative to streamline the curriculum, we work to circumvent the naturalization of a hierarchy of large areas that tends to flatten the basic training of students. For that, we raise documents and guiding laws, articulate arguments and actions and, then, systematize the process experienced through the concepts of policy cycle (MAINARDES, 2006) and performance (BALL, 2002) in the context of the intensification of neoliberalism in policies Brazilian educational institutions (FREITAS, 2018). In the end, the reformulation took place keeping all basic subjects of the course independent, with proportional reduction of workload and fruitful discussions about the role of the humanities in the face of current social and environmental problems and the confirmation of the importance of the political praxis of the teaching profession.

**Keywords:** integrated technical education to high school, high school reform, human sciences in the high school, neoliberalism in basic education, curricular reform.

**Resumen:** Este trabajo recupera el proceso de reformulación curricular del Curso Técnico Agrícola Integrado a la Escuela Secundaria en el campus Castanhal del Instituto Federal de Pará. Ante la amenaza de unir disciplinas, especialmente las de las humanidades, como la narrativa dominante para secar el plan de estudios, trabajamos para eludir la naturalización de una jerarquía de grandes áreas que tiende a aplanar la formación básica de los estudiantes. Para esto, levantamos documentos y leyes orientadoras, articulamos argumentos y acciones y, luego, sistematizamos el proceso experimentado a través de los conceptos de ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) y desempeño (BALL, 2002) en el contexto de la intensificación del neoliberalismo en las políticas educativas brasileñas (FREITAS, 2018). Al final, la reformulación se llevó a cabo manteniendo todas las materias básicas del curso independientes, con una reducción proporcional de la carga de trabajo y discusiones fructíferas sobre el papel de las humanidades frente a los problemas sociales y ambientales actuales y la confirmación de la importancia de la práctica política de la profesión docente.

**Palavras chave:** educación técnica integrada a la escuela secundaria, reforma de la escuela secundaria, humanidades en la escuela

secundaria, neoliberalismo en la educación básica, reforma curricular.

## **Introdução**

O mundo moderno tem sido marcado por diversas crises: econômica, política, moral e também educacional. Estes aspectos não se configuram de maneira isolada, mas possuem interfaces e múltiplas influências. Uma força central é o modelo econômico neoliberal, que direciona e reordena os espaços e as relações. Os diversos setores da sociedade remodelam-se com impactos diretos das novas desregulações da globalização internacional.

Nesse contexto, a compreensão das crises políticas e econômicas não ocorre se essas não são vistas como produtos e produtoras das incertezas que pairam sobre a função da escola e da educação de modo geral. Faz-se necessário compreender este fenômeno situando-o no âmbito das contradições da sociedade ocidental, que se intensificam nas últimas décadas, para pensarmos as possibilidades que as crises nos oferecem (ARENDDT, 2005).

Para Arendt (2005), a sociedade moderna está dominada pelo imediatismo do trabalho e do consumo, fator que acentua o processo de alienação humana. Sem refletir sobre sua condição, o ser humano valoriza cada vez mais a novidade e o consumismo, aspectos que refletem diretamente nos projetos educacionais contemporâneos.

No cenário atual, os governos neoliberais orientam-se pela opção da alienação e usam-na como mecanismo de dominação social e política. Para tanto, são criadas ferramentas de gestão pública que são e dão formas à subjetividade econômica em voga. Como orientação das tecnologias usadas na educação, se destacam os princípios da gestão para resultados e da performatividade,

desfocando a formação crítica e cidadã dos sujeitos e dando cada vez mais condições para a construção de uma sociedade-empresa.

Em termos práticos, no Brasil, os conceitos de gestão para resultados e performatividade se aplicam e definem os valores dos recursos repassados por meio das políticas públicas como o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). A distribuição da verba do fundo para as escolas, como ocorre nos Institutos Federais, está condicionada ao número de estudantes matriculados, tornando os estudantes números centrais para os administradores das instituições manterem e pensarem elementos dos processos formativos, como: tempo de permanência na escola, quantidade de estudantes por sala, número de turmas e de cursos; e também para eles buscarem otimizar a relação do gasto da instituição por aluno/a em relação ao valor que ele representa no repasses públicos de verba.

Assim, o que se propõe com este artigo é uma reflexão sobre a crise na educação brasileira por meio do que tange o caso específico do processo de reformulação do currículo do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, vivenciado pelos autores no Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Castanhal entre 2018 e 2019.

A elaboração da análise, aqui disposta em forma de relato, teve três procedimentos centrais interdependentes: a vivência do processo como um todo, a leitura de documentos institucionais para o planejamento das ações e a sistematização teórica do ocorrido. A vivência acumula a prática profissional anterior ao processo, as conversas com os pares, as reuniões que trataram diretamente da reformulação e a própria configuração do novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Estas últimas exigiram planejamento e leitura de leis

e documentos oficiais para a construção de nossa argumentação e, posteriormente, de nossas práticas no processo. Ao final, as leituras das normas se somaram à busca por uma compreensão do contexto nacional e internacional no qual o processo vivenciado se encontra. Para isso, os trabalhos de Arendt (2005), Ball, Bowe e Gold (1992), Mainardes (2006) e Ball (2002; 2004) foram fonte de conceitos que nos permitiram sistematizar o processo de reformulação do curso.

A estrutura textual deste relato consta de mais cinco seções além da introdução. Na primeira, é apresentada uma fundamentação teórica, tomando centralmente os conceitos de Ciclo de Políticas, performatividade, gestão para resultados. Na segunda seção, monta-se o cenário institucional e legal em que ocorreu o processo de reformulação do curso integrado no ensino médio no IFPA, Castanhal. Nas duas seções seguintes, é relatada a experiência no processo de reformulação curricular e, na última parte, tratamos dos resultados parciais do processo relatado.

### **Fundamentação teórica**

O processo em análise é situado dentro de um contexto maior de reformulação curricular da educação brasileira em um período de intensificação da racionalidade neoliberal que, no Brasil, avança por influência das organizações privadas dentro das instituições públicas. Tal avanço sobre a educação brasileira é denominado de “reforma empresarial da educação” por Freitas (2018) citando Ravitch (2011).

Segundo Freitas (2018), a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tanto do ensino fundamental quanto do médio, foi feita com princípios baseados na perspectiva de uma sociedade de economia de livre concorrência, inclusive para os

serviços públicos, de responsabilização meritocrática dos indivíduos, de aprofundamento da padronização de processos gerenciais e pedagógicos. As reformas curriculares em questão não tiveram seu centro de difusão dentro dos centros de pesquisas das universidades, mas têm sido orientadas por fundações ligadas a bancos e megaempresários, como o Todos Pela Educação, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, entre outros.

Para uma análise do contexto vivenciado, procuramos conectá-lo ao macrocontexto descrito acima. Buscamos teóricos da educação cujos conceitos nos permitissem a compreensão da relação entre as escalas nacional e internacional com a local, do campus que tratamos. Através das lentes de Mainardes (2006), o trabalho de Ball, Bowe e Gold (1992), que trata do Ciclo de Políticas, foi fundamental para tanto. Nele está disposto um conjunto conceitual para compreender e analisar políticas educacionais e suas relações com as conjunturas econômicas, se estabelecendo em um dos marcos teóricos utilizados para fundamentar a vivência da reformulação curricular em questão.

Ball, Bowe e Gold (1992) propõem um ciclo contínuo de políticas educacionais constituídas por no mínimo três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Estes contextos se inter-relacionam e se sobrepõem a depender do caso, não apresentando linearidade no fluxo de análise da elaboração das políticas. Cada um desses conceitos nos permite identificar e analisar ações diferentes de grupos interessados na formação de realidades educacionais em disputa. A compreensão dos contextos nos permite operacionalizá-los para ter uma visão sistemática das disputas e embates das políticas educacionais.

De acordo com Mainardes (2006), é no contexto de influência que as políticas públicas são iniciadas, os discursos políticos são construídos e ocorrem as disputas entre os grupos de interesse, que muitas vezes são potencializadas pelas redes sociais. É também neste contexto que os conceitos e as ideologias adquirem legitimidade e formam um discurso de base para que a política se efetive na prática.

O contexto de influência tem uma relação intrínseca, porém não evidente, com o contexto da produção de texto. Enquanto o contexto de influência se relaciona com interesses mais específicos e ideológicos, os textos políticos frequentemente estão articulados com o interesse público mais difuso. Os textos políticos são “o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Dos três conceitos centrais propostos por Ball, Bowe e Gold (*in* Mainardes, 2006), o terceiro é o contexto da prática. Nele a política fica sujeita à interpretação e recriação e é nele que se produzem os efeitos. Estes efeitos/consequências podem criar mudanças e transformações significativas na política proposta. Cabe argumentar aqui que, neste contexto, a política não vira realidade enquanto processo pedagógico sendo simplesmente implementadas/aplicadas, mas que estão sujeitas à interpretação e interesses de quem lida com a educação na sua dimensão mais concreta.

Há reflexão importante proposta nesta abordagem. Ela reconhece que os sujeitos, e aqui daremos ênfase aos/as professores/as, exercem um papel ativo na elaboração e execução das políticas, produzindo interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, conseqüentemente criando narrativas e ações que

atravessam todos os contextos acima descritos. Dessa forma, o que acreditam e planejam têm implicações para o processo de implementação das políticas, mesmo que inicialmente seja apenas numa escala local.

Além do ciclo de políticas (BALL, BOWE e GOLD, 1992), outro marco teórico importante foram as definições de tecnologias políticas e performatividade apresentadas por Ball (2002). As tecnologias políticas envolvem todas as técnicas e artefatos que deliberadamente visam organizar a capacidade humana para a manutenção de um poder e/ou *status quo*. Em muitos casos, elas se organizam em redes operacionais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação, aumento das tensões no espaço de trabalho e no desempenho quantitativo como única forma de avaliação do trabalho (BALL, 2002).

Dentro dessa concepção, as tecnologias políticas se relacionam frequentemente com as demandas do mercado econômico, a gestão para resultados e a performatividade. Nesse sentido, as tecnologias políticas operam diminuindo o tempo de reflexão e a criatividade e não deixam espaço para a criação de condições que favoreçam a formação de um ser ético, autônomo ou coletivo. Para Ball (2002, p. 19), as tecnologias políticas têm “potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender. Elas não são simplesmente instrumentos, mas uma estrutura na qual emergem questões como quem nós somos ou no que gostaríamos de nos tornar”.

A performatividade é uma tecnologia conceitual política que serve, dentre outras funções, para a regulação e controle dos/as professores/as diante de atritos e mudanças. Sob sua perspectiva, o desempenho dos sujeitos (professores/as ou alunos/as) e da escola

serve como medida de produtividade, rendimento e demonstração de "qualidade", estabelecendo a necessidade de uma avaliação de resultados produzidos por esses sujeitos.

No entendimento de Ball (2002), a performatividade representa a legitimação da política pública, partindo de um determinado âmbito de julgamento e assim desempenhando um papel crucial nesse conjunto de políticas:

Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, permitindo que ele se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo (...) muda significados, produz novos perfis e garante o "alinhamento". Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento das instituições educativas transforma-se em "resultados", "níveis de desempenho", "formas de qualidade" (BALL, 2004, p. 1116).

Diante disso, uma mudança paradigmática torna-se inevitável, principalmente quando o fomento ao ensino está vinculado às medidas de desempenho educacional, administrativo e, ao final, financeiro. Nessa lógica, cada vez mais "o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade" (BALL, 2004, p. 1116).

O olhar performático nos leva a pensar o ensino de modo exógeno, para atingir metas estabelecidas, cuja lógica de mercado substitui sujeitos por colaboradores cuja qualidade é mensurada pelo atendimento a metas estatísticas. Assim, a gestão se torna uma ciência promíscua. Ela não tem relação necessária com a substância do processo. É uma liderança movida pelas preocupações políticas

oscilantes do governo e as vicissitudes do mercado educacional, com qualquer compromisso com valores ou princípios (BALL, 2004).

É imerso nesse cenário de intensificação da performatividade na educação pública que, com base nos conceitos de contextos de produção e efetivação das políticas educacionais, procuraremos a seguir demonstrar como ocorreu o embate, em que estivemos envolvidos como docentes, da reformulação do projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do IFPA, campus Castanhal.

### **Contexto do problema**

O campus Castanhal está localizado na Região Metropolitana de Belém, é o segundo maior do Instituto Federal do Pará, sendo um dos mais antigos campi. Originalmente foi criado no Distrito do Outeiro, se instalando na cidade de Castanhal em 1972, no formato de Escola Agrotécnica, que oferecia o curso de ensino médio junto ao de Agropecuária. Com a criação dos Institutos Federais em dezembro de 2008, conforme a Lei Nº 11.892, passou a ser chamado de campus Castanhal do IFPA.

Hoje são ofertados um curso de mestrado, cinco cursos superiores, quatro turmas anuais em cursos técnicos integrados ao ensino médio e cinco cursos técnicos subsequentes, com mais de 1.500 estudantes<sup>1</sup>. Em sua maior parte, os cursos existentes no campus seguem dois perfis profissionais: um agropecuário e outro ligado a

---

<sup>1</sup> Os cursos ofertados são de mestrado em Desenvolvimento Rural em Empreendimentos Agroalimentares, as graduações em Agronomia, Engenharia de Pesca, Aquicultura, Engenharia de Alimentos e Licenciatura em Informática; os cursos técnicos subsequentes Meio Ambiente, Agropecuária, Agroindústria, Floresta e Rede de Computadores; e os técnicos integrados ao ensino médio em agropecuária (3 turmas anuais) e em informática.

tecnologias da informática. Pelas características da região e da história da escola agrotécnica, a instituição oferece mais vagas nos cursos com perfil agropecuário, sendo o Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio aquele com maior número de estudantes e, conseqüentemente, aquele cujas disputas curriculares se dão com maior intensidade, fato pelo qual nosso recorte de análise se deu na reformulação deste curso.

Os debates diretos e indiretos ocorridos entre os docentes do referido campus se deram no primeiro semestre do ano de 2019, retomando alguns documentos que balizaram as discussões nas reuniões entre os docentes do curso em reformulação (Quadro 1).

**Quadro 1: Documentos para a reformulação curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.**

Documento	Destaques do conteúdo
Lei 11.892 (MEC, 2008)	Institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, determinando que estes tenham no mínimo 50% das matrículas ofertadas em educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em modalidade integrada.
Lei 13.415 (MEC, 2017)	Estabelece nova configuração curricular para o Ensino Médio, indicando a exclusão de disciplinas dentro de suas áreas maiores.
Resoluções 02 e 06 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012) e as Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do IFPA (PROEN IFPA, 2018)	De forma complementar, estipulam para o Ensino Médio com Ensino Técnico Profissionalizante integrado ou concomitante a carga mínima 2000 horas para os conteúdos de Ensino Médio e 1000, 1100 ou 1200 para os componentes do Ensino Técnico, estas conforme a determinação de carga horária de cada curso no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Também estabelecem o máximo 1000 horas e de 16 disciplinas por ano letivo.

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Sobre a prioridade dada ao ensino integrado (Lei 11.892), a reformulação atual dos Projetos Pedagógicos de Curso tem por

objetivo conseguir articular os dois currículos, do ensino médio e do curso técnico, que hoje são oferecidos em uma única matrícula, mas funcionam de modo similar como se tivessem matrículas separadas.

A integração dos currículos encontra barreiras estabelecidas desde o objetivo dos cursos, que são formulados por legislações distintas e devem cumprir, portanto, conteúdos próprios. Estes são lecionados por profissionais com formações diferentes, em licenciaturas e em áreas técnicas (agronomia, engenharias, veterinária...), portanto formações em escolas com saberes que remontam lugares também diferentes na filosofia da ciência. Essa diferença não se encerra, no entanto, nos conteúdos dispostos em sala de aula, mas compõe o entendimento da função primordial da educação, o que gera conflitos entre os/as professores/as quanto se propõe chegar a um perfil de egresso comum e num consenso de desenho curricular, necessidades para a integração dos cursos.

Outro acúmulo refere-se à alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 13.415, a qual propõe uma nova organização curricular para o Ensino Médio. A nova organização deixa autorizado um modo de rearranjar as disciplinas básicas, juntando-as em blocos como ciências humanas, naturais e linguagens. Essa exigência da lei, avaliada negativamente por pesquisadores das diversas disciplinas envolvidas (Matemática, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, História e Geografia), passou a estar presente no discurso de professores/as do campus sem a reflexão sobre os seus impactos na formação dos estudantes. Em geral ela foi entendida como uma lei que deve ser cumprida, autorizando mecanismos para a redução de carga horária do ensino básico, estratégia mais difundida entre os professores para reformulação dos currículos dos cursos do campus.

Tal narrativa dos grandes eixos como forma curricular a ser implantada, se mantém presente mesmo com a Pró Reitoria de Ensino (PROEN) buscando uma alternativa à organização curricular proposta pela Reforma do Ensino Médio, por considerar um retrocesso a retomada da separação entre os eixos técnico e médio no currículo, dificultando a integração de conhecimentos que se propõem os Institutos Federais (IFs).

Esta alternativa foi estabelecida pela PROEN no *Documento Base: Estratégias para Fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Contexto da Lei 13.415* (2017, p. 7), no qual é destacado o Art. 4º, § 3º da Reforma do Ensino Médio. Neste inciso, dá-se a permissão de itinerários formativos integrados dos 5 eixos previstos pela Base Nacional Curricular Comum, facultando, então à instituição a opção de integrar os conteúdos básicos e técnicos em um desenho curricular e abrindo uma brecha para que a estrutura curricular possa ser organizada pela instituição.

O artigo permite, portanto, não só que os IFs cumpram com a exigência da integração dos cursos, de acordo com a lei de criação da instituição, mas que tenha maior liberdade na construção de sua organização curricular integrada. É com base neste trecho da lei que o IFPA poderá manter a estrutura curricular com disciplinas básicas independentes entre si.

Por último, um conjunto de documentos centrais na composição das narrativas condiz àqueles que estabelecem a quantidade de carga horária para os cursos técnicos e de nível médio. A PROEN se baseia nas resoluções nº 02 e nº 06 de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) para regular a carga dos cursos, sistematizada nos quadros 2 e 3.

**Quadro 2: Sistematização da carga horária (CH) total presencial e em EAD dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFPA**

Carga Horária prevista no CNCT <sup>2</sup>	CH do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio			Período Letivo Anual		Duração do curso
Curso	total	Presencial (mínimo)	EAD (máximo)	CH Presencial (máximo)	CH EAD (máximo)	
Técnico de 1200h	3200h	2560h	640h	1000h	Até 240h	3 anos
Técnico de 1000h	3100h	2480h	620h			
Técnico de 800h	3000h	2400h	600h			

Fonte: Pró Reitoria de Ensino (2018, p.7).

De acordo com o Quadro 2, o ensino médio tem carga mínima de 2.000 quando conjugados com cursos técnicos de 1.200 horas, que é o caso do técnico em Agropecuária. No entanto, ainda neste quadro, podemos notar que está estipulado o máximo de 1.000 horas anuais de ensino presencial. Se distribuirmos as 1.000 horas pelos 3 anos de nível médio, teremos chegado ao mínimo de 3.200 horas do curso integrado como máximo, reservando ainda 200 horas para atividades de formação não presenciais.

O estabelecimento da carga horária mínima como máxima fica claro no Quadro 2. Na distribuição da carga anual, para os cursos integrados de 3.200 horas, tem-se a orientação de como distribuir as 2.000 horas do ensino básico nos três anos de curso. Nesse contexto, considerando que o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio ultrapassava as 4.773 horas, havia o principal desafio de diminuir a carga horária de aula de modo a não comprometer a formação básica do estudante. A distribuição da carga do curso a ser alterada consta no Quadro 3.

<sup>2</sup> Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

**Quadro 3: Sistematização da distribuição anual da carga horária dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFPA.**

Série	Cursos com 3000h			Cursos com 3100h			Cursos com 3200h		
	Áreas do conhecimento Ensino Médio CH	Formação técnica		Áreas do conhecimento Ensino Médio CH	Formação técnica		Áreas do conhecimento Ensino Médio CH	Formação técnica	
		CH	% da CH anual		CH	% da CH anual		CH	% da CH anual
1º ano	750h	250h	25%	750h	300h	30%	750h	350h	35%
2º ano	750h	250h	25%	750h	300h	30%	750h	350h	35%
3º ano	500h	500h	50%	500h	500h	50%	500h	500h	50%
TOTAL	2000h	1000h	-	2000h	1100h	-	2000h	1200h	-

Fonte: Pró Reitoria de Ensino (2018, p.107).

Como podemos notar, havia a orientação de reduzirmos aproximadamente 1.500 horas, sendo que a carga do conteúdo técnico, que estava com 1.300 horas, poderia ser reduzida em apenas 100 horas, para manter o mínimo exigido pelo CNCT. Em resumo, eram as disciplinas do ensino básico que iriam sofrer a redução e no embalo da Reforma do Ensino Médio a expectativa geral era a de que houvessem união de disciplinas dentro das grandes áreas.

**Quadro 4: Distribuição da carga horária do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.**

Quadro resumo com carga horária das disciplinas:	
Disciplinas de Formação Geral: Base Nacional Comum	2971
Disciplinas de Formação Profissional Técnica	1302
Disciplina Optativa: Língua Espanhola I, II, III	200
Estágio Curricular	240
Atividades Complementares	40

Projetos Integradores	20
Carga horária total do curso	4773
Carga horária total aula	5728

Fonte: IFPA - Castanhal (2017, p. 26).

A exigência de diminuição de carga horária do curso pela PROEN tem como circunstância um cenário com variedade de textos oficiais e de formação de docente, gerando grande sobreposição entre os contextos de influência, de produção e de prática. Apesar das diversidades destacadas, houve um consenso entre os docentes que deriva da prática profissional baseada na estrutura curricular do PPC. O principal argumento corrente entre os/as professores/as avalia que no modelo de então os estudantes não dispunham de tempo para participarem de pesquisa, extensão e inovação, para realizarem o estágio, além de práticas de lazer e cultura além da vida estudantil, por terem o acúmulo de mais 4.700 horas no total e mais de 20 disciplinas por semestre.

A partir deste contexto, a preocupação passou a ser como iria ocorrer a redução de carga-horária. A elaboração de uma narrativa de influência com argumentos fortes passou a ser fundamental. Houve a criação de dois contextos de influência, com narrativas divergentes. A primeira delas estava presente antes mesmo de o processo de reformulação se iniciar. Ela foi criada a partir da circulação de duas propostas, ambas baseadas na eliminação de disciplinas do Ensino Básico.

A primeira delas foi a circulação por *e-mail*, grupos de *WhatsApp* e pessoalmente, do recém reformulado PPC de curso equivalente no campus de Breves (IFPA). Neste campus, a redução da carga foi feita pela união de disciplinas do Ensino Médio. Nomeadamente

foram mescladas as disciplinas Filosofia e História, Geografia e Sociologia e Química e Física, passando de 6 para 3 disciplinas nos três anos letivos, com diminuição de carga horária e ementa (IFPA-Breves, 2018, p. 24-25). Essa alternativa, que encontra respaldo na Reforma do Ensino Médio, passou a ser a primeira solução citada em todas as discussões dentro ou fora de reuniões.

A segunda proposta da primeira narrativa foi apresentada em palestra, realizada pela PROEN, como orientação à reformulação. Na ocasião, houve a apresentação da possibilidade união entre disciplinas do ensino básico àquelas do técnico. Um exemplo dado propunha que a disciplina Filosofia se tornasse um conteúdo dentro de uma disciplina de programação do curso de Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio, tendendo a reduzir a primeira aos conteúdos de lógica. A ideia de subserviência das disciplinas do Ensino Básico à formação técnica é uma constante no IFPA e passou a caber como uma possibilidade de redução da carga horária de cursos.

A nosso ver, no entanto, o problema central da narrativa de união de disciplinas do Ensino Médio, em qualquer uma de suas variações, é que ele prejudicaria a formação básica do estudante, formação ampla, autônoma e ética, e favoreceria o ensino técnico do curso, hoje voltado majoritariamente para o mercado de trabalho. Tais soluções, apresentadas inicialmente, derivam de um cenário de reforço de uma educação tecnicista, com finalidade profissionalizante, já no ensino básico e, nesse caso, por serem cursos integrados, tendendo a substituir o direito ao ensino básico de qualidade.

Neste contexto, outras duas instâncias superiores vão agravar esse cenário. Uma delas imediatamente superior, a direção de ensino do campus, convocou uma reunião com os/as professores/as

das disciplinas de humanas e argumentou que a supressão de disciplinas que afetaria a quantidade de aulas dos professores/as, da já denominada “base comum”, poderia ser amenizada com a criação de cursos técnicos cujas disciplinas pudessem ser ministradas por docentes de geografia, história, filosofia e sociologia, acrescentando que tal tarefa dependia, sobretudo do nosso esforço.

Houve duas reuniões dessas, em ambas o diretor repassava orientações da PROEN para os professores/as como se nenhum debate pudesse ser feito. Em contraposição, as falas dos professores/as deixavam claro que a proposta de redução não era bem-vinda, não somente pela redução da carga horária das disciplinas básicas do ensino médio, mas, sobretudo pela importância que tinham para a formação dos estudantes. Aos poucos pôde-se perceber que os coordenadores de curso tinham o objetivo de oferecer as suas formações – técnica e básica –, se possível, em apenas um turno, o matutino, oferecendo duas certificações na mesma quantidade de tempo que o ensino médio é ofertado nas escolas regulares particulares e públicas.

Tínhamos um problema bastante complexo. E, pra piorar, fatores externos conspiravam contra nós. Neste mesmo contexto, autoridades do governo, nossa instância máxima, faziam declarações, via redes sociais, que desvalorizavam, sobretudo a Filosofia e a Sociologia, afirmando que não se tratavam de conhecimentos que geravam riqueza material. O Ministro da Educação à época e o próprio Presidente da República, tentavam de todas as formas construir o entendimento de inutilidade das ciências humanas, no geral, e da filosofia e da sociologia em particular.

Então, tensionados pela necessidade de redução de carga horária nos cursos de ensino médio integrado e pelas maneiras de

redução que já estavam estabelecidas entre os docentes, se constituíam questões-chaves para nós: como manter a formação adequada para os egressos do ensino médio? Como evitar uma descaracterização do curso? Como assegurar formação sólida na área de ciências humanas? Como garantir manutenção de carga horária para os professores/as, sobretudo de história, geografia, sociologia e filosofia? Como garantir a existência da importância política que as áreas têm enquanto saberes para a formação, pesquisa, extensão e inovação? Foram com essas questões em mente que nos reunimos pela primeira vez.

### **Antes da reformulação: definição de estratégias**

Compreendido que era necessária a reformulação dos projetos dos cursos, procuramos entender como funcionaria o processo decisório. Percebemos que a instância deliberativa dos cursos era o Núcleo Docente Estruturante (NDE), a quem caberia a tarefa de debater e dar a palavra final sobre todas as adequações de carga horária, disciplinas e ementas.

Ao mesmo tempo, entendemos que esse movimento de resistência não seria apenas desta ou daquela disciplina. Por isso, procuramos nossos pares das outras disciplinas da área de humanas. Formamos um grupo com 7 professores (2 de sociologia, 2 de filosofia, 2 de história e 1 de geografia). Depois, em conversa com o coordenador do curso que seria reformulado, pedimos nosso ingresso no corpo do NDE, o que foi aceito parcialmente, pois tínhamos que nos dividir entre esse e outros NDEs com processos semelhantes. A partir daquele momento já tínhamos uma “base” estabelecida.

Outra estratégia inicial usada foi estabelecer um canal de diálogo com os outros membros do NDE, sobretudo das disciplinas

que formam o núcleo comum do ensino médio. Antes mesmo que as reuniões do NDE fossem marcadas, fizemos um corpo-a-corpo com estes docentes com o objetivo de provocar neles a reflexão sobre o contexto que estaria por detrás da reformulação dos cursos. Não convencemos todos esses professores/as da nossa causa, mas pelo menos provocamos neles a capacidade de reflexão.

Passo importante no decorrer do processo era apresentar uma contraproposta que reduzisse de forma justa a carga horária de todas as disciplinas. Nesta parte operacional, nos debruçamos sobre o total de horas do curso e estudamos outros Projetos Pedagógicos de Curso que a Pró Reitora de Ensino havia recomendado como modelos.

Como dito anteriormente, este processo de reformulação estava acontecendo na maioria dos campi do IFPA. Via WhatsApp recebíamos as informações desses campi que nos assustavam: redução abrupta de carga horária, discursos de desconstrução das ciências humanas, conteúdos suprimidos e professores/as aflitos. Foi neste cenário que trabalhamos nas planilhas de carga horária.

Sabíamos da importância de escrevermos algumas linhas nesse texto político que se configurava. Era fundamental efetivarmos as características que Mainardes (2006) atribui aos textos que, por serem essencialmente políticos, são produtos de múltiplas influências dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Mesmo sabendo que nem todas essas influências se efetivam na prática, uma vez que algumas vozes são ouvidas e outras não. Ainda assim, estas vozes silenciadas precisam constar nos autos para passar a ideia de que o processo decisório foi democrático e que existia uma contraposição e uma alternativa.

Depois de vários cálculos, elaboramos uma proposta que reduzia a carga horária das disciplinas do ensino médio, mas evitada

a união delas entre si e com componentes do ensino técnico. Sabíamos que uma proposição era fundamental, que somente nossos argumentos não gerariam a conservação das disciplinas pelas mãos de professores/as que não estavam sensibilizados quanto ao papel dos conteúdos, com destaque das ciências humanas.

As contas apresentaram-se a nós como um mecanismo que cooptava a estratégia do lado oposto. Se eles faziam contas para mostrar a importância da supressão de disciplinas, poderíamos fazer o contrário também com números, apresentando outros caminhos e usando argumentos para consubstanciá-los. Se conseguíssemos apresentar uma proposta nesses moldes, teríamos um efeito contundente sobre o corpo do NDE. Isso porque no entendimento de Ball (2004, p. 1117) no âmbito do ciclo das políticas públicas os/as professores/as estão sendo submetidos a um manto ideológico no qual eles têm que acrescentar valor, aumentar a sua produtividade e viver uma existência baseada em cálculos. São considerados "sujeitos empresariais", que vivem imersos na cultura da performatividade, com o uso cada vez mais frequente da análise do desempenho como indicadores claros, em que o cálculo, os números tornam-se um valor comum.

Faltava o momento mais importante que seria a apresentação desta proposta. Além de segura, a apresentação precisaria ser convincente. Este é o momento que definimos como o ponto crucial do *Durante a Reformulação*.

### **Durante a reformulação: constrangimentos e embates**

Este momento, sem dúvida, foi o mais tenso, uma vez que tínhamos que justificar o porquê da necessidade de nossas disciplinas e da forma como elas seriam tratadas no projeto do curso.

Com a proposta de adequação debaixo do braço, tínhamos a convicção que o espaço de luta nos era inóspito, por isso definimos coletivamente esperar cautelosamente o melhor momento para apresentar nossa proposta. A este tempo, não erámos só sete professores, tínhamos constituído uma base mais numerosa que abarcava professores das disciplinas de português<sup>3</sup>, química, biologia e física.

O presidente do NDE do curso que seria reformulado propôs um cronograma de reuniões: uma reunião por semana durante um mês. Até o tempo jogava contra. Era preciso fazer a reformulação em um mês e a maioria dos professores do Ensino Médio tinha muitas aulas e teve que se adequar para não faltar a essas reuniões.

Segundo Ball (2004), nas novas e invisíveis pedagogias de gestão, pautadas na performatividade, o trabalho do gestor é o de instigar o/a professor/a dizendo que ele também é peça da engrenagem, e ele/a precisa se sentir responsável e ao mesmo tempo comprometido com os resultados da organização.

Uma reunião após a outra e eram discutidos vários assuntos, menos a redução de carga horária, ponto-chave de nossa proposta. Nesse ínterim, em cada pauta das reuniões participamos da reelaboração do objetivo do curso, do perfil do egresso - itens que contemplavam somente objetivos da parte técnica do curso, demonstrando a força que tinha na configuração do curso como um todo -, acrescentamos a Lei 11.645 e discutíamos a Reforma do Ensino Médio e a lei de criação dos IFs.

---

<sup>3</sup> No Caso específico da disciplina Língua Portuguesa, os/as professores/as ou não acompanharam as primeiras reuniões ou mantiveram na maior parte delas uma posição de neutralidade. O discurso predominante era de que a reformulação do ensino teria como ênfase melhorar o rendimento nesta disciplina, fato que não combinaria com a diminuição de carga horaria. Assim se sentiam seguros com sua disciplina. Somente com o processo em franco desenvolvimento que participaram da defesa do ensino médio como um todo.

Foram muitos êxitos, posto que os outros professores/as não estavam exatamente organizados, tendendo a reproduzir ideias correntes da educação voltada para o mercado de trabalho. Crescia nossa influência nas decisões do NDE. A inserção no objetivo do curso de uma formação que deve abrir possibilidades de futuro aos estudantes foi um passo muito importante para fundamentar e convencer de que a proposta com a permanência das disciplinas seria a mais adequada.

Na concepção dos ciclos das políticas educacionais, Ball, Bowe e Gold (1992) entendem que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados. É necessário se preocupar e disputar conceitualmente questões como justiça, igualdade e liberdade individual e, no caso do ensino médio, tal a política deve ser analisada em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Procuramos fazer isso contextualizando esses conceitos na proposta curricular que estava sendo reconstruída.

Ao longo das reuniões, sobretudo nas últimas, alguns entendimentos estavam sendo compartilhados com os outros professores/as membros do NDE:

- A redução de carga horária como uma forma de enfraquecer o curso integrado, desqualificando a formação básica ou a formação técnica, dependendo de qual redução fosse feita;

- A exigência da redução colocava um/a professor/a contra o/a outro/a pela “sobrevivência” de sua disciplina e de seu eixo dentro do curso;

- A resistência à exigência dada a nós poderia ser feita por todos docentes de modo a dividir os ônus;

- O curso só teria os resultados esperados se as humanidades estivessem junto, com força dentro do curso, como disciplinas com conhecimentos específicos.

Esse “junto” não se refere a juntar as disciplinas no PPC, mas na atuação de resistência política. Uma das estratégias, inclusive, para enfraquecer as humanidades seria esta: juntá-las como uma disciplina só no PPC. Medida que traria inúmeros prejuízos para os estudantes, para os/as professores/as e para a educação pública como um todo, pois a redução de carga horária e de disciplina enfraqueceria as discussões, a formação, a pesquisa dos IFs. Portanto, a luta era coletiva, mas resguardando as idiossincrasias de cada disciplina.

Isso porque para buscar a defesa da educação de qualidade no Brasil, que está sendo modificada profundamente com novas leis e contingenciamentos de verbas, se faz necessário compreender que o ato de ensinar e a subjetividade do/a professor/a sofrem profundas mudanças se analisadas sob o olhar da performatividade e das novas formas de controle empresarial sobre a educação. É um processo nefasto que destrói a solidariedade baseada na identidade profissional comum. E as ciências humanas trazem um repertório teórico e metodológico identificados na formação de seus profissionais e na pesquisa sobre educação que auxiliam a resistência ao avanço das políticas neoliberais na educação.

Na penúltima reunião, prevista para aquele mês, a proposta foi apresentada. Ela apresenta a redução proporcional de aulas para quase todas disciplinas do ensino médio e a redução das horas que excedem o mínimo do eixo tecnológico, o que já era consenso entre os docentes da área. Dessa forma, não atingíamos exatamente às 3.200 horas esperadas pela PROEN, no entanto reduzimos as 4.773 para

3.640 horas. Embora tensos, nossa fala estava pronta. Em alguns minutos fizemos nosso dever.

Houveram alguns embates, menos inclusive do que esperávamos. Alguns professores/as do núcleo politécnico reproduziam os discursos do governo: a história de que a geografia, filosofia e sociologia não agregam nada em um curso de ensino médio integrado. Embora bastante aborrecidos, mas com serenidade, contra argumentamos lembrando dos fundamentos da criação dos IFs, de oferecer ensino básico e técnico, que só seriam cumpridos com todas disciplinas, para uma formação ampla dos estudantes. A proposta sobre a mesa e com argumentações devidamente embasadas, ela foi votada. Em um ato simbólico, aprovamos a estrutura que desejávamos, com poucos ajustes, mas nada que comprometesse a integridade de uma proposta que procurava atenuar os efeitos do achatamento do ensino médio.

Segundo Ball (2004) o discurso de classificações introduzidas na competição entre grupos, podem criar sentimentos individuais de orgulho, culpa, vergonha e inveja, como o que ocorreu no processo por nós vivenciado. Neste embate, que foi, sobretudo político, existiram ainda outros efeitos pessoais e psicológicos. Viveu-se uma “esquizofrenia” pelos professores/as, cujos reflexos estavam representados nas posições políticas e ideológicas de cada um. Esta esquizofrenia estrutural e individual foram experienciados no dia a dia de todos, e cujas implicações mais diretas estavam visíveis nos relacionamentos interpessoais entre os professores/as das diferentes áreas do conhecimento. Este processo tornou as tensões comuns, ubíquas, invisíveis e inevitáveis.

## **Resultados alcançados: perdas, mas nem tanto**

O ciclo de políticas de Ball et al. *apud* Mainarde (2006) demonstra que a educação é tanto contínua como não acidental. Hoje, o capitalismo neoliberal ganha a força de ser a nova razão do mundo (DARDOT e LAVAL, 2016) e se introduz na educação pública brasileira, entendendo-a como mercado e como construção de subjetividades, diluído em diversas frentes e mecanismos. O olhar sobre a educação se constitui cheio de incerteza e instabilidade e aos docentes se apresenta a difícil tarefa de se manterem como professores autônomos intelectualmente e agentes conscientes e ativos na produção da política educacional.

Nesse contexto, um primeiro efeito da atuação e reflexão política que tivemos junto a outros professores/as do nosso campus foi a compreensão de que rompimentos em forma de práxis política são extremamente necessários, mesmo que momentâneos, em uma atividade profissional que sofre a ameaça de estar submetida à “frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto” (BALL, 2004, p. 1118). Tal trabalho do docente, de atuação na política da educação, passa a ser uma possibilidade de existência não apenas de uma educação de qualidade, mas também para uma prática coerente com a dimensão profissional que nos constitui, nomeadamente a de promover acesso ao conhecimento garantindo a liberdade intelectual de jovens e adultos.

Embora a disputa pelo significado de qualidade da educação, da importância da formação básica e das ciências humanas para a nossa sociedade seja um processo interminável e em pleno curso de

questionamento, conseguimos reformular o currículo do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio com o que julgamos ser a maneira menos prejudicial possível no contexto e, se olharmos para o processo para além de sua dimensão curricular, tivemos ganhos de formação política que ampliam nossas possibilidades de atuação doravante.

Em termos práticos, tivemos a aprovação do currículo pela PROEN com a permanência de todas as disciplinas independentes, com a redução de carga horária proporcional e a fixação de uma quantidade de horas do curso acima das 3.200 horas. Numericamente, a carga horária de ciências humanas passou de 27 aulas para 20 no total dos três anos do ensino médio. Sociologia e Filosofia perderam uma aula cada, Geografia teve redução de 2 aulas e História de 3 aulas, no total dos anos. Já as ciências naturais passaram de 24 para 18 aulas, isto é, cada disciplina sofreu redução de 2 aulas no total. Português e Matemática passaram de 12 para 9 aulas, Educação Física perdeu 1 aula, Espanhol teve redução de 2 e Inglês de 1 aula, no total dos três anos.

Contudo, um dos principais resultados foi a vivência do processo com longos debates e questionamentos gerados nas reuniões em que tivemos que retomar gradual e cuidadosamente a importância não somente das disciplinas de humanidades, mas do ensino básico. O compartilhamento com os outros professores/as abriu diálogos e reflexões novas a partir do conhecimento das humanidades como alicerce da construção de uma formação ampla, ética e de combate aos problemas sociais e ambientais atuais.

Por fim, entendemos que seja fundamental que professores/as de escolas básicas do Brasil sistematizem suas experiências em processos de reformulação dos projetos político-

pedagógicos de maneira refletida e articulada com teorias, tendo como pano de fundo as mudanças estruturais na educação brasileira, para que sirvam de fonte de conhecimento para resistências, proposições e pesquisas a fim de fortalecer as ações para a construção de um escola pública básica equitativa, gratuita e de qualidade.

### Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 15, num. 2, 2002, pp. 2-23 Universidade do Ninho, Braga, Portugal.

\_\_\_\_\_. Performatividade, Privatização e Pós-Estado do Bem-Estar. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BALL Stephen.; BOWE, Richard.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 9.394*, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 11.892*, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 11.645*. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Pará. Pró-Reitoria de Ensino. *Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do IFPA*, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução 02*, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Resolução 06*, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Lei 13.415*, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luis Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, campus Breves. *Projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio*, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ, campus Castanhal. *Projeto pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio*, 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

Submetido em: 30 de setembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 15 de janeiro de 2019.

Aprovado em: 05 de fevereiro de 2020.

**Como citar este artigo:**

PASSOS, Felipe Garcia; SALES, Reinaldo Eduardo da Silva. Relato da resistência docente em defesa do ensino médio integrado no campus Castanhal do Instituto Federal do Pará. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 164-192, jul.-dez./2019.