

O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NO IFMS CAMPUS AQUIDAUANA

Anderson Martins Corrêa
IFMS
anderson.correa@ifms.edu.br

Marcio Antonio da Silva
UFMS
marcioantonio2005@uol.com.br

Resumo:

Neste trabalho, descrevem-se alguns aspectos sobre o currículo de Matemática no ensino médio integrado à educação profissional, praticado no IFMS, *campus* Aquidauana (Mato Grosso do Sul). Trata-se do recorte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo é descrever o processo de recontextualização de significados atribuídos, por professores de Matemática e estudantes do *campus* Aquidauana, ao ensino médio integrado à educação profissional, por meio do estudo dos contextos políticos dessa modalidade de ensino, em especial a análise do contexto da prática. Apresenta-se, inicialmente, a concepção de currículo e, em seguida, descreve-se como tem sido visto o currículo de Matemática no *campus* Aquidauana, em contraponto com textos políticos que discorrem sobre o ensino integrado. Com base nos achados preliminares, o que se evidencia é a existência de diferentes significados a respeito no ensino médio integrado à educação profissional.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Médio; Ensino Integrado.

1. Introdução

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

A disciplina Matemática e seus objetos de ensino estão imersos em uma arena política¹ mais geral que é o ensino médio brasileiro e toda sua problematização das últimas décadas, tais como: sua democratização com acesso universal para todos os concluintes do ensino

¹ Políticas públicas são influenciadas, produzidas e implementadas em meio a debates e disputas entre grupos que tentam legitimar seus discursos. Esses discursos acabam por incorporar o texto político e assim, podem influenciar a prática dessa política no ambiente escolar.

fundamental (KUENZER, 2000, 2010); sua identidade para além da dualidade entre o acesso ao ensino superior e a preparação para o trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010; LIMA, CABRAL e GASPARINO, 2009; SANTOS, DIÓGENES e REIS, 2012; LOPES, 2011); seus altos índices de reprovação e evasão (PIRES, 2013; UNESCO, 2011).

Em meio a todos esses discursos², o currículo de Matemática, aqui problematizado, é tomado na prática de uma política mais específica, que diz respeito ao ensino médio integrado à educação profissional, parte substancial da política pública educacional que estabeleceu essa modalidade de ensino com o Decreto nº 5.154/2004, e criou instituições públicas nas quais essa modalidade deve ocorrer por força da Lei nº 11.892/2008.

2. Perspectivas sobre currículo

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

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

O currículo, na perspectiva tradicional, assume o método científico como produtor das verdades humanas, que são tratadas como conhecimento construído pela humanidade, o qual deve ser repassado às novas gerações, como se esse processo fosse desprovido de relações de poder, dotado de uma natural neutralidade e imparcialidade na escolha do que se deve saber e de quem pode ou não saber. Se tomarmos a escola como campo da reprodução - segundo Bernstein (1996) - no qual as orientações curriculares contidas em manuais, livros didáticos e outros são transformados e reproduzidos nas práticas em sala de aula, então, serão encontradas, no planejamento do professor, questões que remetem ao caráter tradicional do currículo. (SILVA, 2011).

² “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...] discursos não são sobre objetos, eles não identificam objetos, eles constituem o próprio objeto” (FOUCAULT, 1977, p. 49, In: BALL, 1994, p.21)

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

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

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

As Teorias Críticas questionam e problematizam o caráter imparcial e neutro dos conhecimentos selecionados para o ensino, assim como as formar de ensinar e avaliar. Elas “procuram questionar o conhecimento oficial ensinado, mostrando que o mesmo servia para reproduzir os saberes que contribuía para a manutenção das classes sociais existentes,

legitimando algumas, em detrimento de outras” (SILVA, 2013, p.209). São expoentes desse repensar sobre o currículo, estudiosos como Michael Apple, Pierre Bourdieu e Paulo Freire, para os quais o “poder” de selecionar determinados conhecimentos, exercido por determinada classe social, faz da escola um instrumento-tecnológico de reprodução das desigualdades sociais. Alguns questionamentos dessa perspectiva curricular são:

Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outro? E para evitar que esse “por que” seja respondido simplesmente por critérios de verdade e falsidade, é extremamente importante perguntar: trata-se do conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (SILVA, 2011, p.47)

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

A fim de complementar a teoria crítica, mais do que necessariamente opor-se a ela, as Teorias Pós-Críticas³ do currículo evidenciaram a questão do sujeito em meio à discussão curricular, ou seja, “identidade, subjetividade e significado são três palavras-chaves” (SILVA, 2013) dessa perceptiva. A diluição da noção de controle e poder, vistos como processos multifacetados, a queda de fronteiras fortemente demarcadas entre as classes e o esfacelamento das grandes narrativas trouxeram a percepção de que o currículo forma pessoas assim como é formado por elas, suas práticas, suas experiências, suas formas de vida, seus grupos sociais, enfim, o currículo pode construir identidades ao mesmo tempo em que sua própria identidade é construída. Concordamos com Silva (2011, p.147), quando afirma que

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

No cenário da pesquisa que originou este trabalho, buscou-se a aproximação das perspectivas Pós-Críticas do currículo, ao tomar como central a questão da significação que

³ Neste trabalho, optamos por utilizar a expressão “teorias pós-críticas do currículo”, assim como fez Tomaz Tadeu da Silva. No entanto, atualmente utiliza-se com mais frequência a expressão “teorias contemporâneas do currículo”.

construímos sobre o ensino de Matemática em cursos técnicos profissionais integrados ao ensino médio, a partir da análise da política como texto e como discurso que expressam relações de poder, identidade e subjetividade. Assim, o currículo se constrói na ação e relação de vários discursos sociais, políticos, econômicos e culturais; constitui-se, portanto, em uma prática discursiva (Foucault, 2000). É essa, também, a concepção de Lopes e Macedo (2011, p. 41), que afirmam:

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

A pesquisa sobre a qual se faz abordagem, aqui, ocupa-se com essa “prática de significação”, com a “produção de sentidos” e os discursos que atravessam o ensino de Matemática no IFMS campus Aquidauana. Descrevem-se, ainda que de forma resumida, algumas nuances que caracterizam o currículo de Matemática apresentado e praticado nessa instituição.

3. O currículo de Matemática no contexto da prática no IFMS campus Aquidauana

Com relação ao currículo apresentado aos professores dos cursos técnicos de nível médio integrado em Informática e Edificações, oferecidos no IFMS, o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado prevê o seguinte:

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

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

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

A descrição detalhada dessa estrutura curricular encontra-se nos Projetos de cada curso, nos quais consta uma tabela denominada “matriz curricular”, com a distribuição semestral das “unidades curriculares”. Essas unidades curriculares são constituídas das disciplinas; os conteúdos previstos para cada uma delas são detalhados em outra tabela, com

as respectivas cargas horárias e distribuição semestral. Os Projetos de Curso discorrem sobre aspectos da formação técnica, como objetivos gerais e específicos da profissão, e o perfil do profissional que se deseja formar. Não há, nos Projetos de Curso, discussões sobre a formação geral e como esta poderia se estruturar de forma integrada à formação profissional.

Os cursos técnicos de nível médio integrado de Informática e Edificação compartilham das mesmas doze disciplinas de formação geral tradicionais do ensino médio brasileiro. O curso de Edificações organiza-se com doze disciplinas de formação específica e nove disciplinas do eixo denominado “parte diversificada”, estreitamente ligadas à formação profissional e às disciplinas sobre gestão e empreendedorismo. O curso de informática tem onze disciplinas de formação técnica e dez da parte diversificada. As disciplinas são apresentadas, nos Projetos de Cursos, como no modelo abaixo, a que se denomina ementa do curso:

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

Fonte: Ementa do curso de Edificações – IFMS – 2012

Matemática 1 é o nome atribuído à disciplina de Matemática referente ao primeiro semestre do curso; é a única com 4 horas aulas semanais, sendo, as demais, trabalhas em 3 horas aulas por semana. Apresenta-se, na tabela a seguir, o restante da ementa de Matemática, ressaltando-se que a bibliografia é a mesma em todos os semestres.

Matemática 2	Produtos notáveis e fatoração. Função do 2º grau. Função Modular Função exponencial e logarítmica. Geometria básica (Área e volume de figuras).
Matemática 3	Trigonometria. Funções circulares. Operações com arcos
Matemática 4	Progressões aritméticas e geométricas. Análise combinatória. Matrizes. Determinantes
Matemática 5	Sistemas Lineares; Geometria plana. Geometria Espacial
Matemática 6	Polinômios. Equações polinomiais. Números complexos. Matemática Financeira

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

As aulas de Matemática, a partir do 2º semestre de cada curso, acontecem em um único dia da semana, com as três aulas seguidas, devido a dificuldades no ajuste do horário de

aula do campus. Em caso de não cumprimento integral da ementa prevista para o semestre, o professor deve informar a direção de ensino por meio de relatório próprio para essa situação, e os conteúdos que não foram trabalhados devem ser retomados no semestre seguinte.

O livro didático escolhido no PNLD de 2015 foi “Matemática Contexto e Aplicações”, de Luiz Roberto Dante. Essa escolha foi feita em 2014, com base no censo de 2013. Por não haver volumes suficientes desse livro, para os estudantes, optou-se por utilizá-los de forma não contínua, a critério do professor, que pode trabalhar com os livros no decorrer da aula e recolhê-los, ao final dela. De acordo com o PNLD (2014, p. 36),

No que compete à metodologia de ensino e aprendizagem, os conteúdos são trabalhados por meio de situações contextualizadas, seguidas de explanações teóricas e de exercícios resolvidos ou propostos. Entretanto, as contextualizações sugeridas nas apresentações dos conteúdos são pouco utilizadas na sequência do texto. Este se caracteriza pela formalização precoce dos conceitos, o que limita a possibilidade de o aluno estabelecer suas próprias conclusões [...] Na obra, o contexto mais frequente para atribuição de significado aos conceitos é a própria Matemática. Entretanto, os livros incluem uma seção específica em que se buscam relacionar os conteúdos estudados a práticas sociais e a outras áreas do conhecimento. Além disso, há um bom número de questões propostas que envolvem aplicações da Matemática a diversos contextos.

Pode-se afirmar, com base no trabalho didático com essa coleção, que não há uma proposta de contextualização que permita integrar a formação geral de nível médio com a formação técnico-profissional; para que isso aconteça, é mister que os conteúdos dos livros procurem atender de forma específica a modalidade de ensino médio integrado à educação profissional.

Apresentaram-se, de forma sucinta, alguns aspectos do material disponível ao professor de Matemática do IFMS *campus* Aquidauana para elaboração de seus planejamentos didáticos. No entanto, a modalidade de ensino médio integrado à educação profissional que ocorre nos institutos federais caracteriza-se como política pública educacional para a qual existem prescrições curriculares nacionais.

4. O currículo do ensino médio integrado à educação profissional

A Lei nº 11.892/2008⁴, em seu Art. 2º, define os institutos federais como instituições de educação superior, básica e profissional, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de

⁴ Essa Lei cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas. Essas instituições têm como objetivo ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. A Lei referida prevê que 50% das vagas devem ser em cursos médio integrado.

Segundo a publicação do MEC intitulada “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepções e Diretrizes”, de 2008, os Institutos têm função social de ofertar formação humana, cidadã e profissional, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária; por isso, devem se constituir como política pública, de acesso universal, que possibilite “formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados”, com o objetivo de

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

Esse mesmo documento não traz orientações metodológicas explícitas e específicas quanto ao ensino médio integrado à educação profissional, mas sugere que a formação integrada exige postura que supere o modelo hegemônico disciplinar, a fragmentação do conhecimento, e a hierarquização de saberes:

a necessidade é da construção de uma proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar, um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, considerando ainda o modelo rizomático⁵ de redes de saberes, como horizonte. (BRASIL, 2008, p.31).

A postura curricular desenhada sob a forma do ensino médio integrado à educação profissional é tomada como proposição para todo o ensino médio nacional, faz parte integrante da formação nacional de professores do ensino médio, estabelecida pelo MEC em 2014, para a qual “a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas” (DCN, 2013, p.

⁵ O modelo rizomático presta-se para mostrar que a estrutura convencional das disciplinas epistemológicas não reflete simplesmente a estrutura da natureza, mas sim que é um resultado da distribuição de poder e autoridade no corpo social.

214). O Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresenta os princípios dessa modalidade de ensino, dentre os quais destacam-se:

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

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

5. Reflexões

A abordagem sucinta desses aspectos referentes ao currículo de Matemática no ensino médio integrado à educação profissional no IFMS, *campus* Aquidauana, oportuniza algumas reflexões, tomadas aqui em caráter conclusivo deste trabalho, porém de caráter dialógico na pesquisa que continuará a ser desenvolvida.

A primeira dessas reflexões diz respeito aos diferentes significados atribuídos ao ensino médio integrado. O currículo que é apresentado ao professor expõe uma divisão clara entre dois tipos de formação, composta por estruturas curriculares distintas, uma para formação geral e outra para formação técnica, num movimento contraditório ao que é proposto no currículo prescrito, que toma a integração como possível identidade para o ensino médio nacional, sendo que os dois textos são produções institucionalizadas, uma pelo IFMS, outra pelo MEC.

A maneira como os projetos de Cursos estão elaborados revela certa primazia da formação técnica em relação à formação geral, tanto que não fazem referência ao papel que a formação geral desempenha no currículo da formação profissional, ao mesmo tempo em que não discutem possibilidades de integração curricular, o que evidencia um significado dual entre as formações; desse modo, o ensino praticado no IFMS compreenderá dois cursos distintos, que, entretanto, são trilhados ao mesmo tempo, o que é motivo de críticas em outros documentos governamentais como o Parecer n. 39/2004, que discorre sobre o ensino médio integrado à educação profissional:

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

Contudo, esses são também documentos institucionais que praticam o compartilhamento do conhecimento humano em disciplinas, muitas vezes estanques entre si. Como foi visto nos projetos dos cursos técnicos, a divisão entre as áreas do conhecimento é marcante, de acordo com Bernstein (1996). A integração curricular que permitiria ao estudante um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, concebendo maior destaque à perspectiva relacional das disciplinas, perpassa pela diminuição das classificações e enquadramentos do conhecimento humano-escolar.

No modelo atual de escola temos fronteiras bem definidas entre as disciplinas, ou seja, uma forte classificação; o controle do processo está nas mãos dos professores, o que caracteriza enquadramento forte. Nesse cenário, a integração curricular via interdisciplinaridade é dificultada.

Em meio a esse contexto, o professor de Matemática deve cumprir uma longa lista de conteúdos - que são iguais para os dois cursos técnicos de naturezas distintas -, num tempo restrito, ajustado a um projeto de curso que não o menciona, tendo como um de seus recursos o livro didático, comum às escolas de ensino médio regular e que, como foi observado, não trabalha numa perspectiva de integração curricular. Portanto, não há surpresa em constatar que o ensino de Matemática no IFMS *campus* Aquidauana siga as mesmas práticas didático-curriculares encontradas nas escolas de ensino médio regular.

Diante desse contexto, o que fazer? Como evidenciado, o texto governamental traz uma possível resposta, a de romper com a rígida estrutura disciplinar. Pesquisas apontam experiências locais que indicam a possibilidade de integração ao se trabalhar com projetos (UNESCO, 2011). No *campus* Aquidauana, percebe-se que o envolvimento do estudante em pesquisas desenvolvidas pelos docentes tem refletido positivamente no rendimento escolar desse estudante; uma possibilidade seria aumentar o número de pesquisas desenvolvidas no campus, para agregar mais estudantes.

Pensar sobre o ensino de Matemática de forma integrada à educação profissional implica compreender sobre os significados que são atribuídos a essa modalidade de ensino, dentro de toda sua complexidade político-curricular; é nessa direção que o primeiro autor deste trabalho caminha em sua pesquisa, sob orientação do segundo autor.

Textos governamentais, a interdisciplinaridade e a contextualização são conceitos frequentes no currículo prescrito, vistos como metodologia de ensino possível à integração curricular; no entanto, caso não sejam criadas condições para que se trabalhe didaticamente dessa maneira, provavelmente não haverá avanços em direção à integração curricular, e, conseqüentemente, em direção à integração entre formação geral e profissional, haja vista que esses conceitos não são atuais, foram tratados por Ivani C. A. Fazenda (1979), e há quase vinte anos fazem parte dos PCN e PCNEM.

6. Referências

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3ª ed. Porto Alegre. Artmed. 2006.

APPLE, M. W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In. MOREIRA, A. L.; TADEU, T (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

BALL, S. J. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BERNSTEIN, B.. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petropolis: Vozes, 1996.

BRASIL. *Decreto n.5.154/2004*. Disponível em;
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 mai. 2012.

BRASIL. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Diário Oficial*, Brasília, 19 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 39/2004*. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2012.

BRASIL. Guia de livros didáticos: *PNLD 2015: matemática : ensino médio*. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. (Org.). *Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*. Brasília, UNESCO, 2013.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005

IFMS. *Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos De Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado*. 2012. Disponível em:
<<http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/Organiza%C3%A7%C3%A3o-Did%C3%A1tico-Pedag%C3%B3gica.pdf>>. Acesso em 10 mai. 2013.

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

MOREIRA, A. L.; TADEU, T (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

SANTOS, J. MAC T.; DIÓGENES, E. M. N.; REIS, R. *Ensino Médio em Reforma: trabalho, políticas, cotidiano*. Curitiba, PR. CRV, 2012.

SILVA, M. A. *Contribuições Contemporâneas para as Discussões Curriculares em Educação Matemática: a teoria crítica pós-moderna*. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.6, n.1, p. 205-233, 2013.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.