

COMPREENSÃO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POSSIBILIDADES E TENSÕES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Prof. Dr. Lenir Antonio Hannecker – Instituto Federal do Rio Grande do Sul -
Câmpus Sertão – lenir.hannecker@sertao.ifrs.edu.br

O estudo que empreendemos buscou analisar o Ensino Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Câmpus Sertão¹ e, em especial, no Curso Técnico em Agropecuária presencial na sede do Câmpus e no Curso Técnico em Agropecuária na forma da Pedagogia da Alternância, no Instituto Educar, comunidade escolar localizada em Pontão RS, um Polo do Câmpus Sertão cujo Projeto Pedagógico de curso está direcionado à agroecologia.

Investigamos as possibilidades e tensões que permeiam o Ensino Integrado no IFRS Câmpus Sertão, especialmente a realidade que envolve a forma de ensino, como está estruturado o Projeto Pedagógico e o envolvimento dos docentes e discentes nos Cursos e se efetivamente essa organização conduz para uma melhor formação dos alunos.

Procuramos também identificar a estrutura de desenvolvimento das práticas pedagógicas, e ações que são desenvolvidas no Câmpus que se poderiam caracterizar como atividades inter e transdisciplinares e que, poderiam estar contribuindo para a melhor formação dos alunos.

Para melhor compreender o contexto em análise, foi preciso explicitar que historicamente temos acompanhado em nossas instituições públicas federais as discussões e práticas da concomitância e da integração disciplinar e curricular. Portanto, tem predominado ora uma forma de ensino, ora outra nas últimas décadas. A investigação pretendeu expressar um pouco essa histórica alternância entre ensino concomitante e ensino integrado na rede federal de educação

¹O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão é uma instituição de ensino técnico e superior e desenvolve curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

técnica e tecnológica, sem a intenção de que a abordagem histórica se constitua na essência da investigação.

Frigotto (2005) nomeia como políticas de inserção as ações imediatas, que não podem esperar, devido à dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade, e como políticas de integração as que se projetam para médio e longo prazo, reinstituindo o pensar prospectivo, com visão de futuro e de incorporação do direito para as gerações vindouras. A formulação de políticas públicas, portanto, exige a concomitância de variadas formas de intervenção. Às vezes, resulta na fragmentação de ações e de redundância de objetivos em diversos campos de atuação governamental.

Parece ser essa a necessidade hoje: construir um projeto de desenvolvimento nacional autossustentável e inclusivo que articule políticas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de longo prazo. A articulação entre educação básica e profissional, sem permitir as chamadas apartações educacionais, e ao mesmo tempo duradouras, é um desafio para as nossas instituições de ensino e, por suposto, para o Câmpus Sertão, local de nosso estudo.

Tratamos especificamente os temas, da descontinuidade, da pedagogia inovadora e da inter e transdisciplinaridade para melhor entender a reflexão que está posta. Procuramos estabelecer um cotejamento entre Ensino Médio Integrado e Concomitante que se intercalam e as práticas formativas desenvolvidas no IFRS Câmpus Sertão, planejadas e aplicadas no Curso Técnico em Agropecuária em realidades pedagógicas distintas: curso técnico regular e presencial e curso técnico na forma Pedagogia da Alternância.

A metodologia de trabalho contou de uma análise documental e coleta de dados com questionários.

Identificando o Problema

Por mais de dez anos – no período de 1984 a 1996, o Curso Técnico Integrado se constituía uma realidade no Câmpus Sertão. Desfeita essa forma, por decisão da comunidade escolar e por força da interveniência de lei e

orientação do Ministério da Educação, na época, foi transformado em curso técnico concomitante, com distintas matrículas. A partir de 2009, entretanto, houve retorno à forma integrada.

Como já referido, paralelamente às suas atividades na Sede, o Câmpus Sertão instituiu um Curso Técnico em Agropecuária, na forma concomitante², em convênio com o Instituto Educar de Pontão RS, aqui neste trabalho denominado Polo do Câmpus Sertão. Elaborado exclusivamente para atender a uma demanda de assentados de reforma agrária. O Câmpus Sertão há sete anos formalizou convênio para institucionalizar os cursos desenvolvidos em Pontão. O PPC, o processo seletivo de alunos, os registros acadêmicos, os instrumentos de registro de conteúdos, frequência de alunos, conselhos de classe, encaminhamento para estágios, defesas de estágios e formaturas são procedimentos que o Câmpus Sertão coordena, orienta e detém no controle. Portanto, a organização pedagógica está sob a responsabilidade do Câmpus que disponibiliza um coordenador pedagógico que acompanha as atividades em Pontão.

Em função de uma realidade específica e para uma demanda pontual, esse Curso tem características próprias. Os alunos participam em períodos alternados com atividades no Instituto Educar em Pontão e em projetos nas comunidades de origem: trata-se da prática da Pedagogia da Alternância. A partir de discussões com a comunidade escolar e também sob a égide do Decreto 5.154/04, fez-se a reestruturação pedagógica na forma de curso técnico integrado.

São, portanto, dois Cursos, com metodologias, propostas curriculares e desenvolvimento pedagógico diferentes, pertencentes a um mesmo Câmpus e que foram investigados especialmente pela participação docente e discente no processo pedagógico.

Essa condição instigou questionamentos nesse contexto de análise tais como: da forma como está estruturado, efetivamente o Ensino Médio Integrado – educação básica e ensino profissional - se constitui uma prática pedagógica que conduz para uma melhor formação dos alunos?

A investigação, de forma genérica, objetivou analisar as possibilidades e

²**Concomitância Interna:** trata-se de Ensino Médio e Técnico concomitante, com duas matrículas pelo mesmo aluno, na mesma instituição; **Concomitância externa** é o Ensino Técnico para alunos matriculados no Ensino Médio em outras instituições; **Subsequente** ou Pós-Médio é o curso Técnico para alunos egressos do Ensino Médio.

tensões que permeiam a prática de elaboração e desenvolvimento do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS Câmpus Sertão.

A reforma da Educação Profissional: Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/04

Muito embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB tenha tratado o tema com clareza, um dos mais controversos ineditismos postos pelo Decreto 2.208/97 foi que ele praticamente inverteu a compulsoriedade da Lei 5.692/71, pois enquanto esta tornou obrigatória a profissionalização no Ensino Médio, o Decreto acabou forçando os sistemas de ensino a ofertarem exclusivamente o Ensino Médio de formação geral.

Até mesmo antes de sua oficialização, o conteúdo do Decreto 2.208/97 já recebia severas críticas, tanto pela forma de condução do seu processo de discussão, como pela proposta de organização da educação profissional.

Os sujeitos políticos dessas críticas - entidades de classe de trabalhadores e estudiosos sobre o tema – emendaram debates em torno das problemáticas prescrições do Decreto 2.208/97 por ocasião da eleição presidencial de 2002 e durante o primeiro ano do governo Lula.

Então, em 2004, a partir de articulações e de embates de diversas ordens, o Decreto 5.154/2004, de 23 de julho, revogou o Decreto 2.208/97. Com isso, além da possibilidade de oferta da formação para o trabalho nas formas concomitante ou sequencial ao Ensino Médio (únicas previstas no Decreto de 1997), ratificou-se a possibilidade, já indicada pela LDB, de rearticulação do Ensino Médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta denominada “integrada”, em cursos planejados “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).

O referido Decreto, embora restabelecesse acertadamente o podernormativo da LDB 9.394/96, ao prever a possibilidade da forma integrada de oferta da educação profissional no âmbito do Ensino Médio, o fez colocando essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação

(concomitante e sequencial), ratificando, destarte, um perverso efeito do Decreto 2.208/97 para ostrabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade que permanece como a tendência predominante de(des)qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação; ou seja,permanece a hegemonia da educação profissional desintegrada.

O Ensino Médio Integrado foi retomado numa circunstância histórica em que a oferta desintegrada da formação profissional tornou-se a forma hegemônica das possibilidades de formação do trabalhador, inclusive no âmbito das redes públicas (federal e estaduais).

Apenas para situar melhor, as referências pontuais dos Decretos assim se estabelecem:

DECRETO 2.208/97	DECRETO 5.154/04
<p>Art. 3º - A educação Profissional compreende os seguintes níveis: básico, técnico e tecnológico.</p> <p>Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a ele.</p> <p>Parágrafo Único: As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.</p>	<p>Art. 1º - A educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação.</p> <p>Art. 4º - A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio</p> <p>§ 1º - A articulação entre a educação profissional de nível médio e o ensino dar-se-á de forma:</p> <p>I – integrada II – concomitante III - Subsequente</p> <p>O Decreto 5.154/04 não estabelece limite de carga horária para o aproveitamento do ensino médio para a educação profissional.</p>

Comparativo entre o Decreto 2.208/97 e o Decreto 5.154/04

Fonte: o autor

Nesse contexto, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) o Decreto N° 5.154/04 foi extremamente importante por vincular a possibilidade de estabelecer a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Anteriormente havia

críticas à forma de organização dos cursos por aceitar educandos sem qualquer formação escolar; e determinar a eliminação do ensino modular que fragmentava e conferia um caráter pontual do ensino.

Conhecendo a Inter e Transdisciplinaridade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL 1998) fazem referência aos temas transversais (Ética, Meio ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação sexual). Esses são temas que não se esgotam com um simples olhar disciplinar. São temas que, para uma compreensão mais significativa dos conhecimentos para a vida, necessitam articular as possíveis visões trazidas pelo conhecimento já acumulado.

Os Temas Transversais, pela amplitude metodológica, são os que melhor se adaptam à prática de um ensino transdisciplinar, por possibilitar o envolvimento de toda a comunidade escolar, desde professores, alunos e funcionários, como também a comunidade na qual está inserida. Dependendo do universo considerado e a qualidade de interlocução, sua prática corresponde aos graus concebidos pela transdisciplinaridade.

A educação transdisciplinar oferece ao indivíduo uma formação que ultrapassa as barreiras das disciplinas e proporciona um movimento para além do disciplinar, podendo ser, inclusive um caminho para se buscar ter a formação geral e plena do homem. A principal característica da abordagem transdisciplinar é a aproximação das diversas disciplinas e áreas do conhecimento, com metodologias construídas através da articulação de todos os especialistas, em função de seus conhecimentos e saberes (Morin, 2002).

A transdisciplinaridade pode oferecer uma proposta de ação que esteja articulada com o mundo do trabalho. Mas como a escola pode estender a mão para essa articulação e para a abertura desse espaço? Certamente com a adesão do professor e o compromisso com o entorno de seu trabalho. Segundo Tardif (2008)

“os docentes devem ser formados não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para a relação social com as comunidades locais [...] É preciso ir além dos discursos de superfície e procurar

compreender de modo mais aprofundado os fenômenos educativos: estudar, conhecer, pesquisar, avaliar” (p. 147).

Não basta, portanto, apenas associar disciplinas e tentar o planejamento em equipe. Associar aprendizagens, dividir espaços físicos, dinamizar as técnicas de ensino e evitar a compartimentação de conteúdos são iniciativas que podem representar um bom começo. Mas a tarefa de articular e integrar vai além das dinâmicas usuais, precisa ter um caráter coletivo, abrindo oportunidades também para os discentes e para o mundo do trabalho.

Na interdisciplinaridade, é necessário que haja no contexto disciplinar, a condição de que estejam bem evidentes os estágios de desenvolvimento em que pode ocorrer a integração dos conhecimentos e onde as disciplinas se interrelacionam e conseguem atingir a interdisciplinaridade.

Para Fazenda (2003) a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade de trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. A autora afirma que os currículos organizados pelas disciplinas levam o aluno ao acúmulo de informações. Ao contrário, o pensar interdisciplinar dialoga com outras formas de conhecimento. É importante pensarmos que um projeto interdisciplinar não é ensinado mas vivenciado. Exige uma responsabilidade individual, mas também um envolvimento com pessoas e instituições que fazem parte desse projeto.

Transdisciplinaridade: é considerado o nível superior da interdisciplinaridade, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema que ultrapassa as relações e as interações entre essas disciplinas. Perseguem-se, assim, objetivos comuns e um ideal de unificação epistemológico e cultural.

Esses diferentes graus de interação revelam o quanto é importante as relações entre as disciplinas. Para entender melhor nesse estudo, o que caracteriza essa integração, faz-se necessário também um olhar sobre a Pedagogia da Alternância, que se define também como uma pedagogia inovadora. Como se quis caracterizar uma das experiências de formação do Câmpus Sertão, o cotejamento de suas práticas como o currículo escolarizado que se desenvolve na Sede, quisemos constituir um referente para compreender e aperfeiçoar o processo de integração e interdisciplinaridade.

A Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância vem se configurando como uma proposta pedagógica que se coaduna com a organização da escola do campo. Ela oportuniza uma forma de organização curricular, de gestão diferenciada das escolas tradicionais. Para a organização e a dinâmica do campo, o estudo no formato alternado pode ser uma saída para criar efetivamente oportunidades de acesso e permanência do jovem do campo na escola. O que percebemos no caso do projeto integrado no Instituto Educar, é que ainda há necessidade de se aprofundar a concepção e a organização curricular por alternância. Reorganizar os cursos a partir da alternância desafia a buscar opções que foquem a necessidade não só de orientar os docentes para essa prática da formação profissional nos perfis de conhecimento estritamente técnico, mas também na formação humana. Também significa reorganizar na Instituição de Ensino o processo pedagógico diferenciadamente em termos de currículo, formato de avaliação e relação com a comunidade escolar.

Reconhecemos na Pedagogia da Alternância uma possibilidade de organização própria como uma proposta educativa organizada em tempos alternados, de modo a melhor organizar os períodos de aula, integrando o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Isso significa reunir todos os aspectos educativos e organizá-los no tempo e no espaço escolar e na comunidade onde vive e trabalha o estudante.

A Pedagogia da Alternância se traduz numa opção para a organização de cursos, um diálogo entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Essa prática exige que se construam instrumentos e estratégias de aprendizagem que garantam a interlocução das atividades vivenciadas pelos estudantes.

Os instrumentos pedagógicos da Alternância são fundamentais para materializar o que acontece no Tempo Escola e no Tempo Comunidade.

Na educação para o campo há um amplo debate sobre a organização dos “tempos formativos”. Estes são compreendidos como todas as atividades, ações vivenciadas, seja coletiva ou individualmente, no Tempo Escola e no Tempo Comunidade dos cursos de Pedagogia da Terra. Essa organização tem estado

presente na formação dos professores que atuarão ou que já atuam nas comunidades. Os tempos formativos aqui compreendidos abrangem a gestão, que é para ser coletivizada, e o currículo, que se traduz na organização dos tempos de aprendizagem (a Pedagogia da Alternância); assim possuem o desafio de romper com a formação pautada pela concepção hegemônica, que é bastante fragmentada.

Durante o processo de formação, o aluno pode vivenciar a experiência de gestão. São as formações e as experiências dos cursos de formação que poderão levar o estudante a elaborar outras experiências de gestão mais democráticas e participativas no processo de aprendizagem. Tudo indica que a Pedagogia da Alternância se constitui efetivamente uma pedagogia inovadora.

Currículo Integrado

O Currículo Integrado que pressupõe a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, exige superar estruturas e formas fragmentadas de conhecimento, intenta a necessária flexibilização de estruturas curriculares, o entrelaçamento de saberes de áreas diversas, sem se afastar das características socioeconômicas da região. Essa perspectiva se afina com os objetivos precípuos dos Institutos Federais.

Para que se possa pensar no Currículo Integrado é preciso romper com algumas barreiras e resistências presentes nas Instituições que impedem a integração. Nesse sentido, o Currículo Integrado precisa transitar por diferentes percursos, incluindo a continuidade de estudos, a participação no mundo do trabalho e o exercício de profissões técnicas, vinculando as aprendizagens à realidade. Exige revisão de objetivos e métodos pedagógicos, revisão de paradigmas e conceitos, o estabelecimento de um constante diálogo entre a teoria e a prática e, portanto, com o mundo do trabalho.

Contribuindo para essa caracterização, Lodi (2006) afirma que

a oferta de educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, estratégia para o desenvolvimento socioeconômico nacional, revela-se um produto de construção coletiva, articulada institucionalmente e em sintonia com a demanda do trabalho (p.4).

Não se trata nesse caso, de uma mera sobreposição de disciplinas, nem acréscimo de ano letivo de ensino profissionalizante ao Ensino Médio. A integração se constitui quando se considera os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, como um processo contínuo de rediscussão e reformulação das relações entre os envolvidos.

No Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão, o Currículo Integrado esteve na pauta de muitas discussões na comunidade escolar, porém com resultados pouco efetivos. O que mais prevaleceu foi o cumprimento do que o Ministério da Educação recomendou: que na oferta de Ensino Médio e Ensino Técnico se atentasse preferencialmente pela forma integrada. Entretanto, a compreensão dessa dimensão parece ainda difusa.

No Câmpus Sertão Sede, a constituição de um currículo integrado procura emergir de uma realidade discente múltipla, assumindo a prática como o ponto de partida da teoria. Os alunos são, na sua grande maioria, oriundos da agropecuária, cuja base de conhecimentos prévios está alicerçada em experiências práticas da vida familiar.

As pequenas propriedades rurais comportam, normalmente, em nossa região, a diversificação de culturas e de produção. É muito comum os alunos conhecerem práticas de manejo de gado de leite, suínos, aves, culturas anuais, mecanização agrícola, olericultura e fruticultura. Essas práticas se constituem na essência teórica estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado no Câmpus. Como já referido, a prática é o ponto de partida para a teoria. As experiências discentes num Curso tradicionalmente voltado para a ruptura disciplinar, ao se tornar integrado, precisa valorizar as experiências que emergem do mundo do trabalho.

Essa integração, portanto, pode acontecer em nível de valorização dos saberes discentes e das experiências já vivenciadas pelos docentes por atuarem em projetos de Cursos concomitantes e integrados. Entretanto, requer discussões e articulações das pessoas que participam da definição das bases de conteúdos, disciplinas, metodologias e práticas pedagógicas do curso. Pressupõe a definição de objetivos claros para o ensino integrado sob a visão de necessidades do mundo do trabalho, da valorização de parcerias com segmentos da sociedade

que detém experiência em projetos de pesquisa bem sucedidos e articulados com a formação geral.

Percebemos que o Projeto Pedagógico não perseguiu um ordenamento de módulos temáticos, mas disciplinas que se articulam – e por isso mesmo, em avaliação prévia dos projetos, tanto do Câmpus Unidade Sede quanto do Polo de Pontão ainda aparecem desarticulados. Entretanto, pode-se perceber que algumas experiências de integração bem sucedidas são registradas. E essas experiências podem ser potencializadas.

Na prática da Pedagogia da Alternância melhor se evidenciam os temas transversais que articulam ações e projetos integradores e a interdisciplinaridade se faz com mais clareza. Parece haver melhores resultados porque a metodologia de desenvolvimento dos saberes, conteúdos e conhecimentos necessariamente toma forma especialmente no Tempo Comunidade, já referido na caracterização do Polo de Pontão.

A ideia de integração em educação também é defendida por Bernstein (1996) quando se refere aos processos de compartimentação de saberes. Para o autor o conceito de integração não se confunde com interdisciplinaridade porque a integração, diz, se produz em vários conteúdos que estão subordinados a uma ideia centralizadora em um todo mais amplo. Trata-se do “código coleção” enfatizado por Bernstein, onde o currículo é acadêmico e ocorre a relação entre disciplinas.

Nessa análise, Beane (2010) defende que a integração possui estreita relação com as experiências vivenciadas pelos alunos e que podem, de alguma forma, ser integradas quando da transmissão do conhecimento e em práticas pedagógicas específicas, tão comuns no Câmpus Sertão.

Desafios e Dimensões do Ensino Integrado

Percebemos que a construção da docência em geral está mais vinculada aos conhecimentos do campo científico, relacionados com o rigor da ciência do que a um exercício profissional que confirme esse conhecimento no campo da prática. Nesse contexto, Tardif (2002) aponta a importância de levar em conta três

saberes como constituintes da docência: saberes da disciplina, saberes curriculares e saberes da experiência.

A proposta pedagógica, a estrutura dos cursos e a realidade institucional do Câmpus Sertão contemplam de forma intensa essas três dimensões da docência, tanto pelas características de formação e envolvimento dos docentes no ensino, na pesquisa e na extensão, quanto das experiências inter e transdisciplinares que se incorporam a partir também das experiências discentes. A grande maioria dos alunos está inserida num contexto de saberes prévios da agropecuária em função de atividades tradicionais na família, anteriores ao seu ingresso na Instituição de Ensino e essa é uma importante condição curricular e cultural.

É possível compreender que a perspectiva paradigmática do conhecimento e a forma de produção tradicional da escola estão relacionadas com o currículo, com o ensino e com a avaliação. Para fazer mudanças é preciso reconfigurar a concepção de conhecimento que dá suporte à visão pedagógica.

Parece importante recorrermos aos estudos de Basil Bernstein (1977). O autor explica que “quando se dá a integração, os diversos conteúdos se subordinam a alguma ideia que reduz seu afastamento dos demais. Quando se dá a integração, os diferentes conteúdos são parte de um todo maior” (p. 76). De acordo com Bernstein os modelos de relações sociais dão lugar a forma especializada do currículo coleção ou currículo integrado.

Ainda segundo Bernstein, é necessário estar atento a alguns aspectos importantes que garantem, de certa forma, vantagens no desenvolvimento do Ensino Integrado. Deve haver algo de consensual com respeito à ideia integradora se quisermos que essa funcione; a ideia deve estar explícita; a vinculação entre a ideia e os conteúdos deve ser desenvolvida sistemática e coerentemente. É preciso, ainda estabelecer um comprometimento de alunos e professores para desenvolver um controle eficiente do todo e é também de fundamental importância desenvolver um critério de avaliação muito claro.

Para o autor, as questões relevantes no currículo são as que tratam das relações estruturais entre tipos de conhecimento que o constituem. No CI as áreas de conhecimento não estão isoladas, permitindo que um mesmo conceito

possa ser trabalhado por diversas áreas, o que caracteriza nesse caso, a interdisciplinaridade.

Natureza do Estudo

Para desenvolver o trabalho de pesquisa que pretende contribuir para a compreensão da experiência do Ensino Integrado no IFRS Câmpus Sertão, em um mesmo curso, mas em contextos diferentes, e identificar as possibilidades e tensões que permeiam o desenvolvimento do mesmo na perspectiva dos docentes, do corpo técnico em educação e dos alunos, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Portanto participaram seis docentes da Educação Básica e da Formação Profissional, dois técnicos administrativos e seis alunos de cada Unidade investigada.

Através de questões semiestruturadas investigamos a participação dos sujeitos na constituição do planejamento curricular do curso e identificamos em que aspectos a implementação do Ensino Integrado vem contribuindo para a melhor formação. Objetivamos também identificar práticas integradoras que permeiam o fazer pedagógico no Câmpus, bem como entender a avaliação que os docentes fazem do Ensino Integrado. Buscamos, ainda, identificar experiências bem sucedidas ou as resistências e dificuldades que podem contribuir para a compreensão do objeto de estudo. Objetivamos identificar se efetivamente o Ensino Integrado contribui para uma melhor formação dos alunos, já que houve a vivência das formas concomitante e integrada de organização curricular no Câmpus. Também participaram dois pedagogos – técnicos administrativos - que tiveram envolvimento na elaboração do PPC do Curso e que acompanham as atividades pedagógicas dando apoio aos docentes. Participaram também seis estudantes da terceira série do Curso Técnico em Agropecuária, cujas disciplinas da matriz curricular do curso já tenham sido concluídas e estão aptos à realização do estágio curricular. O mesmo número de informantes da Unidade Sede e do Polo participaram da investigação.

Em ambas as Unidades de Ensino do Curso Integrado foram aplicados os mesmos instrumentos de pesquisa tendo em vista que a investigação cumpre a um mesmo propósito, embora em realidades diferentes.

Uma análise comparativa entre as duas realidades investigadas

Sem a intenção de um processo comparativo, mas sim de cotejamento e para melhor compreensão dos PPCs de ambos os Cursos, fazemos alguns registros importantes de cada planejamento: na Unidade Sede as disciplinas estão programadas com carga horária presencial, computadas as práticas na proporção de 25% da carga horária de cada disciplina. As aulas ocorrem no Câmpus em turno integral. No Polo de Pontão as atividades organizadas em Tempo Escola e Tempo Comunidade mediante uma severa avaliação de resultados quando do retorno do TC, proporcionam uma integração efetiva de conhecimentos em todas as disciplinas.

SÍNTESE DAS UNIDADES ESTUDADAS

UNIDADE SEDE DE SERTÃO	UNIDADE DO POLO DE PONTÃO
<ul style="list-style-type: none"> • O PPC é constituído de uma carga horária de 4.320h 	<ul style="list-style-type: none"> • O PPC é constituído de uma carga horária de 4.162h
<ul style="list-style-type: none"> • O percentual mínimo de aulas práticas é de 30% da carga horária do Curso 	<ul style="list-style-type: none"> • O percentual mínimo de aulas práticas é de 25% da carga horária do Curso
<ul style="list-style-type: none"> • O enfoque é na Agropecuária em geral 	<ul style="list-style-type: none"> • O enfoque é na Agroecologia
<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento do currículo se dá através de aulas presenciais 	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento do currículo se dá através da Pedagogia da Alternância, com 50% da carga horária em TE e 50% em TC.
<ul style="list-style-type: none"> • Os docentes são efetivos, portanto, vinculados à Rede Federal de Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os docentes são voluntários, embora com atividade remunerada no Polo. Possuem também vínculo com escolas particulares, com a rede municipal, a estadual e a

	federal e alguns são aposentados.
<ul style="list-style-type: none"> Há uma infraestrutura muito bem constituída com salas amplas, laboratórios modernos e setores pedagógicos para desenvolvimento de aulas teóricas e praticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Há uma infraestrutura modesta, com salas de aula e alguns setores pedagógicos. Muitas práticas são desenvolvidas em propriedades ou através de projetos comunitários no TC.
<ul style="list-style-type: none"> Nas atividades de dias de campo, visitas técnicas, práticas de campo há pouca exigência de resultados formalizados (relatórios, defesas etc) 	<ul style="list-style-type: none"> Em atividades práticas e de campo a cobrança de relatórios e defesas das atividades é mais rígida e intensa, principalmente no retorno dos alunos do TC.
<ul style="list-style-type: none"> Os alunos são oriundos de mais de 100 municípios da Região Sul do Brasil e sua grande maioria são filhos de pequenos agricultores. 	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos são oriundos de diversos Estados do Brasil e são filhos de agricultores assentados de reforma agrária.

Possibilidades e Desafios

Ao considerarmos como propostas de ensino, tanto os docentes, quanto os técnicos administrativos e alunos entendem, na sua maioria, que o CI efetivamente é uma forma de organização que proporciona a melhor formação dos alunos, muito embora necessite de replanejamento em função da metodologia de trabalho.

São evidentes algumas tentativas de aproximar práticas pedagógicas por alguns docentes da Unidade Sede, mas ainda carece de uma condição maior, especialmente de atitude pessoal dos docentes para buscar espaços de discussão do contexto do CI. Ao mesmo tempo, a instituição não oportuniza um cronograma de reuniões, estudos e planejamento para tal. Essa realidade é mais promissora no Polo de Pontão. As características da Pedagogia da Alternância favorecem a inter e transdisciplinaridade e esse caminho já é, em parte, percorrido pela comunidade escolar. Desse modo, parece ser mais eficiente o trabalho integrado no curso do Polo.

Buscar o envolvimento dos docentes por área de conhecimento – essa estrutura já existe no Câmpus Sertão – envolver os alunos tornando-os partícipes e conhecedores da nova forma de estudo no CI, atrair a participação de ex-alunos ou profissionais do mundo do trabalho para atentar às necessidades de mercado hoje, estabelecer um plano de atividades de estudo e discussões sobre CI são algumas diretrizes importantes (possibilidades e desafios) que podem contribuir para que o CI possa proporcionar a melhor formação para os alunos. Essas iniciativas também cumprem uma necessidade de estruturação dessa nova forma de trabalho em seu contexto maior, não levada a termo quando da implantação dessa nova forma de desenvolver o curso técnico.

Existem algumas experiências bem sucedidas. Já ocorrem, mas há a necessidade de avanços e de replanejamento de alguns fazeres pedagógicos que já não servem para atender às necessidades do ensino.

Cabe também uma referência acerca da integração dos saberes científicos e os saberes populares. Os alunos, em sua grande maioria, trazem consigo uma rica experiência e conhecimento sobre a agropecuária pelas práticas na família, ou pela participação constante em aprendizagens por convívio com técnicos e profissionais que dedicam orientação técnica nas propriedades. E nem sempre se potencializam esses saberes.

Fica evidente a necessidade de que o diálogo entre professores e alunos aconteça como fundamental para democratização do currículo e aproximação dos saberes científicos com os saberes do cotidiano.

Por essa razão, outro desafio se estabelece sobre o qual há possibilidades claras de avanços. Trata-se de discutir a cultura docente. É preciso avançar no sentido de planejar e atuar em equipe, associar conteúdos e práticas pedagógicas, evitar sobreposição de conteúdos ou o abandono de outros saberes, como se referem os alunos na pesquisa. Parece possível reduzir cargas horárias da Educação Básica, como prevê a legislação sobre Ensino Integrado, de forma que esse tempo esteja disponível para diálogos, debates, estudos e planejamentos.

As duas propostas de Ensino Integrado conduzem para a formação de um técnico em agropecuária que há muitos anos tem sido referência em nível

nacional na prática profissional. O Câmpus Sertão, na avaliação dos profissionais, desenvolve formação técnica e humana destacadas.

Considerações Finais

Percebemos, na investigação, que a integração é frágil quando há resistência a mudanças nas escolas, tanto por parte de docentes, quanto por técnicos administrativos e até mesmo por alunos acostumados à forma tradicional de ensinar, de aprender e de pouco inovar.

Segundo Beane (2010) a integração está relacionada com as experiências dos alunos. Nesse sentido fica evidente na pesquisa que as práticas pedagógicas desenvolvidas levando-se em consideração os saberes discentes e suas vivências, estão muito mais presentes nas turmas da Unidade do Polo de Pontão. As razões óbvias estão relacionadas com a prática dos alunos no Tempo Comunidade – TC, em função de que há uma vivência mais intensa com projetos na família e na comunidade de origem.

A experiência na Unidade do Polo de Pontão está relacionada com uma prática de discussões políticas e de concepções de educação, de ensino integrado já há alguns anos por terem instituído uma trajetória de lutas e discussões por ideologias políticas também. Essa vivência de diálogo favoreceu a implantação do CI porque o princípio de uma filosofia de diálogo e reflexão é de domínio comum da comunidade escolar;

O CI na Unidade Sede está mais relacionado com o que as teorias de Bernstein enfatizam esse currículo coleção com poucas relações entre disciplinas. Essa condição é fruto da concepção de conhecimento de ciência moderna que aposta na divisão do todo em partes, crendo que assim melhor se aprende. E hoje, no mundo acadêmico contemporâneo, a valorização disciplinar ainda é forte, caracterizada na função dos professores, onde a especialização é um valor.

Há poucos exercícios que estimulam uma visão horizontal dos conteúdos e essa seria a melhor condição para a vivência de um Currículo Integrado. Portanto, sua implantação exige uma ruptura na trajetória e nas culturas de formação. E esse é um desafio para as Instituições que apostam no Currículo Integrado como melhor alternativa para a formação de seus estudantes.

Também a integração curricular defendida por James Beane envolve quatro aspectos principais: a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular. A partir dessa teoria percebemos que no Polo de Pontão está presente de forma mais intensa a prática de lidar com novos problemas ou situações, valorizar esquemas já construídos a partir de experiências de aprendizagens. Valorizam-se os saberes comuns, a sociedade democrática e a valorização não apenas das questões pessoais mas também os aspectos culturais e sociais.

As experiências tidas como bem sucedidas nas duas Unidades de Ensino ainda são tímidas porque não foram suficientemente valorizadas, incluindo a presença da comunidade externa e o mundo do trabalho. Há ainda, pouco espaço de discussão e de socialização de ações coletivas de planejamento pedagógico.

A ideia de mexer no Currículo é mexer na concepção de conhecimento. Entendemos que se trata de levar em consideração as paixões e rebeldias, as questões pessoais dos agentes no processo de educação. Tudo isso desafia à desacomodação. O conhecimento que nos trouxe a crise não é o conhecimento que nos tira da crise, é preciso democratizar a democracia, preservar a natureza como nos adverte Boaventura de Sousa Santos.

A rediscussão do CI é um desafio, mas que tem horizonte promissor. Para isso é preciso aproximar docentes, alunos e a comunidade porque a integração está também ligada às experiências discentes. A nossa investigação aposta que essa forma de estruturação e articulação das práticas pedagógicas efetivamente conduz para uma melhor formação.

Referências

BEANE, James. **A integração curricular: a essência da escola democrática.** Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 3, nº 2, jul/dez 2010, p. 91-110.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control.** Hacia uma teoria de las transmisiones educativas. Madrid Espanha: Akal Universitaria, 1977.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF: D.O.U. de 22/12/1996

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos. 39 a 46 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

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

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 83-105.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

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

LODI, Lucia Helena. **Ensino Médio e Educação Profissional – apresentação**. In: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, MEC, Boletim 07, maio/junho 2006, p. 51-67.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª. ed. Porto:Afrontamento, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de Professores**. 11^a. ed, Petrópolis RS: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.(Orgs)**O ofício de professor**. Tradução de Lucy Magalhães. São Paulo: Vozes, 2008.