



UNISINOS

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO**

LENIR ANTONIO HANNECKER

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

SÃO LEOPOLDO RS

2014

LENIR ANTONIO HANNECKER

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

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Cunha

SÃO LEOPOLDO RS

2014

LENIR ANTONIO HANNECKER

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

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Cunha

Aprovada em 05 de junho de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra Maria Isabel da Cunha - Unisinos

Prof^a Dra Maria Ciavatta – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Josimar de Aparecido Vieira – IFRS Câmpus Sertão

Prof^a Dra Mari Margarete dos Santos Forster - Unisinos

Prof^a Dra Eli Teresinha Henn Fabris - Unisinos

Dedico esse trabalho especialmente aos que souberam me compreender, aceitaram minhas ausências, meus dias divididos entre o trabalho profissional e os estudos: minha gratidão à minha esposa Marcia e aos meus filhos Camila, Henrique e Manuela pelo apoio e partilha de vida.

Aos colegas de trabalho e de curso agradeço por repartirem comigo ajuda e motivação.

AGRADECIMENTOS

“Aprendi que deveríamos ser gratos a Deus por não nos dar tudo que lhe pedimos”. (William Shakespeare).

Quando vejo concluída uma etapa significativa, agradeço a Ele pelo conforto espiritual e por mostrar que a tarefa final depende de nós .

Agradeço muito à minha família, por saber ouvir, aceitar, compreender e apoiar.

Aos meus amigos, aos colegas de trabalho e de doutorado pela aprendizagem conjunta.

Uma especial gratidão dedico à professora Dr^a Maria Isabel, pelo carinho e dedicação nas orientações ao trabalho de tese. Muito mais que profissional, foi humana, compreensiva, amiga e dedicada. É justa e merecida essa deferência a ela.

Sou grato aos professores pelo desprendimento e partilha do saber. O quanto crescemos não importa, mas, o quanto descobrimos juntos do que precisamos ainda e dos nossos deslimites.

Um abraço fraterno a todos.

H244c Hannecker, Lenir Antonio

Compreensão de currículo na educação profissional:
possibilidades e tensões do ensino médio integrado / Lenir Antonio
Hannecker ; orientadora Maria Isabel da Cunha. – São Leopoldo,
RS, 2014.

202 fl. ; il.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Currículo integrado. 2. Educação profissional. 3. Pedagogia da
Alternância. 4. Interdisciplinaridade. 5. Transdisciplinaridade. I.
Cunha, Maria Isabel da. II. Título.

CDU: 37.016:377

Catálogo na publicação: Marília Batista Hirt – CRB 10/2154

RESUMO

As possibilidades e tensões que permeiam o Ensino Integrado no Curso Técnico em Agropecuária do IFRS, Câmpus Sertão se constituem no objeto desse estudo, com vistas a melhor compreender sua implantação e desenvolvimento. Num contexto escolar marcado historicamente pelas formas alternadas de desenvolver o ensino profissional de nível médio, ora concomitante, ora integrado, investigamos se o Ensino Integrado contribui para a melhor formação dos estudantes da educação profissional. Para tal, recolhemos a opinião de docentes, técnicos administrativos e alunos, cotejando as duas modalidades de Curso que acontecem no Câmpus: na Unidade Sede, na forma presencial, com foco na Agropecuária tradicional e na Unidade do Polo de Pontão, sob a Pedagogia da Alternância, com acento na Agroecologia. Através de um cotejamento entre as duas modalidades de realização curricular foi possível perceber que foram oportunizados raros momentos de discussão e planejamento na elaboração e implementação do Currículo Integrado nos dois contextos, motivado, principalmente, porque essa proposta não nasceu da vontade coletiva da comunidade escolar, mas por orientação administrativa para a Rede Federal. Muitos autores enriqueceram a fundamentação do estudo e a análise sobre o Currículo Integrado, como Basil Bernstein, Boaventura de Sousa Santos, James Beane, Edgar Morin, Maria Isabel da Cunha, Maria Ciavatta, Antonio Nóvoa e Maurice Tardif e alertaram sobre a importância da reflexão permanente sobre a organização dos currículos, da ação docente, da disponibilidade necessária de todos para o planejamento coletivo, incluindo a rediscussão de metodologias de ensinar e de integrar e a valorização dos saberes discentes. Para melhor interpretar os dados, estabelecemos três dimensões organizativas: as condições pessoais e subjetivas dos envolvidos; as condições de profissionalização e conhecimento e as condições de estruturação e organização do trabalho. Assumimos que o processo de formação discente passa pela formação docente e que, nesse contexto, há necessidade de valorização dos saberes científicos e dos saberes do senso comum, incluindo um constante diálogo entre docentes, alunos e a realidade sócio-cultural. Consideramos que a educação pressupõe aprendizagens autônomas incluindo os aspectos do âmbito intelectual, afetivo e moral. Assumimos que o Currículo não é só uma listagem de conteúdos, mas um processo de fazeres e de constantes tensões. Portanto, alterar a proposta curricular implica considerar a concepção de conhecimento dos envolvidos. Pelo estudo, foi possível perceber que, muito embora haja práticas inter e transdisciplinares bem sucedidas em ambas as realidades investigadas, a Pedagogia da Alternância favorece a obtenção de melhores resultados nas atividades curriculares integradas, especialmente pelo vínculo mais intenso dos discentes com as práticas profissionais no Tempo Comunidade. Há consciência, de parte de grande maioria dos informantes, de que o Currículo Integrado efetivamente articula e produz novos conhecimentos, oportuniza associar saberes anteriores e a valorização de experiências dos alunos, evita a sobreposição de conteúdos, e estimula o aluno a pensar, pois aproxima mais a teoria da prática e conduz para a melhor formação dos alunos. Entretanto reconhecem que há dificuldades epistemológicas e estruturais para sua efetivação e seria necessário um investimento institucional de fôlego para sua implementação.

Palavras Chave: Cursos Técnicos; Educação profissional; Currículo Integrado; Pedagogia da Alternância; Inter e transdisciplinaridade.

ABSTRACT

The possibilities and tensions that permeate the Integrated Education in Technical Course in Agropecuária IFRS, Campus Sertão, constitute the object of this study, in order to better understand its implementation and development. In a school context historically marked by alternate ways to develop the professional middle-level education, sometimes concurrent, sometimes integrated, we investigated whether the Integrated Education contributes to better vocational training students of education. For this we collect the opinion of teachers, administrative staff and students, comparing the two types of course happening on campus: the Headquarters Unit, with presence, focusing on Traditional Agropecuária and the Polo Pontão Unit, with Pedagogy of Alternation with emphasis on Agroecology. Through an examination between two modes of curricular achievement was possible to notice that rare moments of discussion and planning had the chance in the development and implementation of Integrated syllabus in both contexts, motivated mainly because the proposal wasn't Born of the collective will of the school community, but by administrative guidance to the Federal Network. Many authors have enriched the study and analysis about Integrated Syllabus, as Basil Bernstein, Boaventura de Sousa Santos, James Beane, Edgar Morin, Maria Isabel da Cunha, Maria Ciavatta, Antonio Nóvoa and Maurice Tardif and warned about the importance of continuous reflection on the organization of syllabuses, teaching activities, everybody availability necessary for collective planning, including the renewed discussion of methodologies to teach and to integrate value and appreciation of the students. To better know the data, we established three organizational dimensions: personal and subjective conditions of those involved; conditions of professionalism and knowledge and the conditions of structuring and organization of work. We admitted that the process student's formation pass by teacher training and there is, in this context, need for appreciation of scientific knowledge and knowledge of common sense, including an ongoing dialogue among teachers, students and the socio-cultural reality. We believe that education presupposes autonomous learning including aspects of intellectual, emotional and moral. We admitted that the syllabus isn't only a contents list, but a process of constant tensions and doings. Therefore, changing the syllabus proposal involves considering the conception of knowledge involved. In the study, it was motived that although there is successful interdisciplinary practices in both situations investigated, the Pedagogy of Alternation favors the achievement of better results in integrated curricular activities, especially the most intense relationship of students with professional practices in time Community. There's conscience, part of the most of informers, that the Integrated Syllabus effectively articulates and produces new knowledge, gives opportunity to associate previous knowledge and appreciation of students' experiences, avoids overlapping contents, and encourages the student to think, because closer theory and practice leads to better training of students. However recognize that there are

epistemological and structural difficulties in its implementation and would be required an institutional investment for its implementation.

Key words: Technical Courses; Professional education; Integrated Syllabus; Pedagogy of Alternation; Inter and transdisciplinary.

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CGAAE – Comissão Geral de Acompanhamento e Avaliação de Estágios

CGAE – Comissão Geral de Avaliação de Ações de Extensão

CI – Currículo Integrado

CNE – Conselho Nacional de Educação

COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola

CPP – Coordenação Político-Pedagógica

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ES – Estágio Supervisionado

FIC – Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF – Instituto Federal

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NIEPE – Núcleo Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Forma Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa da Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Social da Indústria

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TA – Tempo Aula

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Comparativo entre o Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/04

FIGURA 1 – Mapa com localização dos Câmpus do IFRS

QUADRO 2 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado

QUADRO 3 – Disciplinas de Formação Profissional por Área

QUADRO 4 – Carga horária do Curso Técnico em Agropecuária Integrado de Pontão.

FIGURA 2 – Pórtico de Entrada e mapa de localização do Câmpus Sertão

GRÁFICO 1 – Idade dos docentes informantes da Sede

GRÁFICO 2 – Tempo de serviço dos docentes na instituição da Sede

GRÁFICO 3 – Nível de formação dos docentes da Sede

GRÁFICO 4 – Disciplina que o docente atua na Sede

GRÁFICO 5 – Tempo de serviço dos técnicos administrativos da Sede

GRÁFICO 6 – Nível de formação dos técnicos administrativos da Sede

GRÁFICO 7 – Idade dos alunos da Sede

GRÁFICO 8 – Idade dos docentes do Polo

GRÁFICO 9 – Tempo de serviço dos docentes na instituição do Polo

GRÁFICO 10 – Nível de formação dos docentes do Polo

GRÁFICO 11 – Disciplina que o docente atua/atuou no Polo

GRÁFICO 12 – Idade dos técnicos administrativos do Polo

GRÁFICO 13 – Tempo de serviço dos técnicos administrativos do Polo

GRÁFICO 14 – Nível de formação dos técnicos administrativos do Polo

GRÁFICO 15 – Idade dos alunos do Polo

QUADRO 6 – SÍNTESE DAS UNIDADES ESTUDADAS

GRÁFICO 16 – Resposta à pergunta: Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado? (docente)

GRÁFICO 17 – Resposta à pergunta: Houve discussões acerca do planejamento do Curso com a participação docente? (docente)

GRÁFICO 18 – Resposta à pergunta: Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos sobre o Ensino Integrado? (docente)

GRÁFICO 19 – Resposta à pergunta: Você participou da elaboração do PPC Técnico em Agropecuária Integrado? (TA)

GRÁFICO 20 – Resposta à pergunta: Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos sobre o Ensino Integrado? (TA)

GRÁFICO 21 – Resposta à pergunta: Você participou da elaboração do PPC Técnico em Agropecuária Integrado? (alunos)

GRÁFICO 22 – Resposta à pergunta: Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos sobre o Ensino Integrado? (alunos)

GRÁFICO 23 – Resposta à pergunta: Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado? (docente Polo)

GRÁFICO 24 – Resposta à pergunta: Houve discussões acerca do planejamento do Curso com a participação docente? (docente Polo)

GRÁFICO 25 – Resposta à pergunta: Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos sobre o Ensino Integrado? (docente Polo)

GRÁFICO 26 – Resposta à pergunta: Você participou da elaboração do PPC Técnico em Agropecuária Integrado? (TA Polo)

GRÁFICO 27 – Resposta à pergunta: Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos sobre o Ensino Integrado? (TA Polo)

GRÁFICO 28 – Resposta à pergunta: Você participou da elaboração do PPC Técnico em Agropecuária Integrado? (alunos Polo)

GRÁFICO 29 – Resposta à pergunta: Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos sobre o Ensino Integrado? (alunos Polo)

QUADRO 7 – COTEJAMENTO CONCLUSIVO COM BASE NA PESQUISA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Identificando o Problema.....	18
1.2 Definindo os Objetivos	20
1.3 Problematizando o tema no contexto de sua produção.	20
2 UM OLHAR PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	23
2.1 A reforma da Educação Profissional: Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/04	26
3 A EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL E O CÂMPUS SERTÃO.....	37
3.1 Educação e Trabalho	37
3.2 – O IFRS	44
3.2.1 Unidade Sede.....	46
QUADRO 3	56
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR ÁREA.....	56
3.2.2 Polo do Câmpus Sertão – Instituto Educar de Pontão RS	61
4 CONHECENDO A INTER E A TRANSDISCIPLINARIDADE.....	71
5 ENTENDENDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	83
5.1 Uma Pedagogia Inovadora.....	84
6 CURRÍCULO INTEGRADO	87
7 DESAFIOS E DIMENSÕES DO ENSINO INTEGRADO.....	92
7.1 A Avaliação na Perspectiva Paradigmática do Conhecimento	98
8 METODOLOGIA DO ESTUDO	101
8.1 Problema e Questão de Pesquisa.....	101
8.2 Natureza do Estudo.....	102
8.3 Os Interlocutores	104
8.4 Questionários	114

8.5 Análise de Dados	115
9. UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O CURSO REGULAR E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	117
9.1 – Os Projetos Pedagógicos de Curso	117
9.2 – Sobre os Dados da Pesquisa	122
10. DIMENSÕES ESSENCIAIS AO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO INTEGRADO	132
10.1 Condições Pessoais e Subjetivas	132
10.2 Condições de Profissionalização e Conhecimento.....	140
10.3 Condições Estruturais e Organização do Trabalho.	145
11 POSSIBILIDADES E DESAFIOS	155
12 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
13 REFERÊNCIAS.....	171
ANEXO I DADOS IMPORTANTES DO PPC – Técnico em Agropecuária Integrado – Unidade Sede presencial.....	177
ANEXO II DADOS IMPORTANTES DO PPC – Técnico em Agropecuária Integrado – forma Pedagogia da Alternância	183
ANEXO III TERMO DE CONSENTIMENTO	187
ANEXO IV QUESTIONÁRIO Docentes – Câmpus Sede.....	188
ANEXO V QUESTIONÁRIO - Técnicos em Assuntos Educacionais – Sede.....	190
ANEXO VI QUESTIONÁRIO - Alunos – Sede.....	192
ANEXO VII QUESTIONÁRIO -Docentes – Polo Pontão	194
ANEXO VIII QUESTIONÁRIO - Técnicos em Assuntos Educacionais – Polo Pontão	197
ANEXO IX - QUESTIONÁRIO Alunos – Polo Pontão	200

1 INTRODUÇÃO

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 Sertão² cujo Projeto Pedagógico de curso está direcionado à agroecologia.

Trata-se de uma pesquisa que investigou as **possibilidades e tensões que permeiam o Ensino Integrado no IFRS Câmpus Sertão**, especialmente a realidade que envolve a forma³ 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 tenho 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 técnica e tecnológica, sem a intenção de que a abordagem histórica se constitua na essência da investigação.

¹ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão está caracterizado em sua estrutura de organização e cursos no Capítulo 3 do presente estudo.

² O Polo de Pontão é uma unidade descentralizada do Câmpus Sertão, em convênio com o Instituto Educar cuja organização pedagógica está definida no item 3.2 deste trabalho.

³ O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 trata no Art. 4º, item III “§ 1º: “A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”, portanto, trata-se de **forma** e não **forma** de ensino. (grifo nosso)

É preciso lembrar que as reformas educacionais dos anos 90 buscaram uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Essa nova política educacional, em especial de ensino médio integrado, trouxe a expectativa social de poder avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas, onde cada vez mais se tornou imprescindível que o ensino profissionalizante tivesse uma formação sólida, onde o estudante se tornasse capaz de manejar conceitos, desenvolvendo o pensamento abstrato.

Nesse sentido o Ministério de Educação indicou que cada disciplina deve estar relacionada aos aspectos da realidade econômica, social e cultural, ou seja, estabeleça relações com o mundo. Portanto, seu ensino deverá ser contextualizado e interdisciplinarizado, mostrando que a correlação entre os saberes é inevitável. O acesso a conhecimentos deve permitir a construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada.

Infelizmente, o que se constatou, em geral, é que cada disciplina isoladamente é quase sempre, mais uma na estrutura curricular, com pouca ou nenhuma interação entre as demais, tornando o aprendizado fragmentado. O aluno, nem sempre desenvolve a capacidade de relacionar conceitos entre as diferentes disciplinas, nem a capacidade de integrar aspectos qualitativos e quantitativos. Ele vê os conteúdos, em geral, como abstratos, fictícios, com pouca aplicabilidade e envolvimento com o seu cotidiano.

No entanto, para o ensino tornar-se contextualizado e interdisciplinarizado, faz-se necessário que a prática docente assuma nova perspectiva epistemológica, busque metodologias diferenciadas ou reestruture velhas ferramentas, tornando as aulas mais dinâmicas e versáteis contribuindo eficazmente nesse processo de formação satisfazendo o binômio teoria/prática e proporcionando o elo com o cotidiano.

Não podemos deixar de fazer uma referência ao tempo de políticas e a realidade histórica da educação no Brasil que hoje exigem concomitância de ações a curto, médio e longo prazo, para atender ao horizonte constitucional da universalização à educação básica de nível médio.

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 de 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.

Para estabelecer essa análise partimos de um estudo inicial, mas significativo da educação profissional no Brasil, como específico para o desenvolvimento do ensino integrado, marcado por uma constante e evidente descontinuidade dessa prática da alternância entre a integração e a concomitância. A partir dessa revisão histórica e das políticas estabelecidas especialmente sobre a formação profissional foi possível detectar as contradições de discursos e o efeito de descontinuidade que caracterizaram historicamente o ensino integrado.

Tratamos especificamente os temas, da descontinuidade, da pedagogia inovadora e da inter e transdisciplinaridade para melhor entender a reflexão que está posta. Após o diálogo com autores sobre o tema em discussão, 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 incluindo a análise documental e coleta de dados com questionários foram definidas em capítulo específico. Inicialmente, porém, desejamos deixar bem evidente o que nos inquieta nesse estudo sobre ensino integrado, através da identificação do problema e das hipóteses de nossa investigação.

1.1 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. O Curso Técnico em Agropecuária, na forma integrada, em Sertão, está em pleno desenvolvimento, portanto com retorno à realidade curricular anterior, há quatro anos.

Como já referido, paralelamente às suas atividades na Sede, o Câmpus Sertão instituiu um Curso Técnico em Agropecuária, na forma concomitante⁴, em convênio com o Instituto Educar de Pontão RS, aqui neste trabalho denominado Polo do Câmpus Sertão. Está em funcionamento há sete anos, 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 Alternância⁵. A partir de discussões com

⁴ **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.

⁵ **Pedagogia da Alternância:** Uma das características metodológicas na Pedagogia da Alternância consiste na organização do tempo curricular em Tempo Escola e Tempo Comunidade, nos quais se buscam articular teoria e prática, educação e trabalho. Também se caracteriza por um regime em que as aulas são divididas em tempos educativos, que envolvem períodos de aula presencial (Tempo Escola) e períodos de atividades práticas no campo (Tempo Comunidade).

a comunidade escolar e também sob a égide do Decreto 5.154/04⁶, 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?

Essa indagação abrangente sugeriu questões como: o que motivou a transposição do ensino técnico da forma concomitante para a forma integrado? Essa transição do ensino concomitante para o integrado é fruto de ampla discussão na comunidade escolar? O que contempla a essência do planejamento pedagógico – teoria e prática – no curso? Existe a prática da inter e transdisciplinaridade no desenvolvimento das ementas nas disciplinas? Observada a necessidade de integração de saberes – Ensino Médio e Ensino Técnico -, os professores estão atuando de forma articulada para que os conhecimentos não sejam tratados de forma compartimentada? O que deveria ser alterado na comunidade escolar para que essa integração ocorra efetivamente? E os alunos são conhecedores e participam dessa metodologia de integração de conteúdos? O ensino integrado está possibilitando sintonia com o mundo do trabalho? A organização pedagógica do curso integrado em Sertão, cotejada com a experiência de Pontão, que diferenças apresentam? Que experiências bem sucedidas em cada Câmpus caracterizam o Ensino Integrado como uma alternativa que justifica opção por essa forma de ensino na Instituição?

Portanto, a forma como está estruturado o Ensino Integrado, tanto no Câmpus Sertão Sede quanto no Polo de Pontão, efetivamente conduz para uma melhor qualidade de educação?

Essas são questões que estimularam esse estudo e tiveram a intenção de fazer suscitar o conhecimento sobre o tema em questão.

⁶ O Decreto nº 5.154/2004 regulamenta o § 2º do Art. 36, e os Arts 39 a 41 da LDB, 9.394/1996, assegurando a **forma** integrada como uma das formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio com o Ensino Médio.

1.2 Definindo os Objetivos

A investigação, de forma genérica, visa analisar as possibilidades e 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.

Definimos como objetivos específicos:

- Investigar as discussões e metodologias desenvolvidas na constituição dos cursos integrados em Agropecuária no Câmpus Sertão e que contribuições o ensino integrado proporcionou para melhorar a formação dos alunos, tanto na Sede do Câmpus quanto em Pontão;
- Pesquisar sobre o cotidiano docente para detectar os desafios que se interpõem na ação pedagógica, visando a uma nova postura de natureza transdisciplinar, identificando práticas bem sucedidas na Instituição de Ensino que inspirem e potencializem a mudança de forma de curso proposto;
- Propor discussões sobre metodologias de articulação inter e transdisciplinar na instituição especialmente relacionadas aos conteúdos e técnicas de ensino para instrumentalizar os docentes de planejamento e itinerário didático-pedagógico que oriente a constituição de currículos e metodologias de desenvolvimento do ensino integrado contemplando a integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- Contribuir com a Instituição de Ensino no sentido de privilegiar currículos e ações educativas adequadas e articuladas com a sociedade em geral e o mundo de trabalho.

1.3 Problematizando o tema no contexto de sua produção.

Temos constatado que não há ainda no IFRS uma política intencional de orientação e discussão acerca do ensino integrado, tanto no que se refere à observância dos princípios referidos na legislação, como concepções, discussões,

articulações e metodologias de elaboração dos projetos pedagógicos. Ainda são tímidas as ações da equipe pedagógica e dos professores no sentido de realizar estudos e discussões próprias sobre o Ensino Integrado nos seus Câmpus. O que ocorreu, em geral, foram estruturações pedagógicas pouco discutidas. Percebe-se, preliminarmente, somente a junção de disciplinas de educação básica com disciplinas de formação profissional numa única matriz curricular; uma verdadeira transposição de um itinerário formativo oriundo de cursos técnicos da forma concomitante, quando os referidos cursos eram programados mediante matrículas distintas e dissociadas entre educação básica e ensino técnico.

Essa prática não cumpre efetivamente o objetivo das instituições em implementar efetivamente a formação integral dos alunos com formação humana e técnica.

Outro aspecto a ser registrado até então em todo o IFRS é a inexpressiva valorização do diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho, condição indispensável quando se discute ensino integrado.

Com quase duas décadas de atividade docente na Rede Federal, sentimos o quanto tem instigado e se faz necessário estudos mais aguçados sobre o ensino integrado, suas idas e vindas na praça das discussões escolares.

Desde 1994 nos envolvemos de forma mais aproximada e comprometida com a Educação Básica e Profissional na então Escola Agrotécnica Federal de Sertão, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Câmpus Sertão. Sempre nos inquietamos com a necessária articulação dos saberes docentes e as práticas pedagógicas, especialmente porque a educação básica e a educação profissional estiveram lado a lado, criando alguns desconfortos para os docentes nessa Instituição, especialmente porque percebemos nos docentes certa resistência a mudanças, dificuldades de fazer com que se alterasse sua forma tradicional de planejar e ensinar.

Aprendemos também que historicamente o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – MEC/SETEC, tem apresentado à sociedade brasileira oportunidades de discussão acerca de ensino, ciência, trabalho, cidadania e integração referindo-se a concepções, experiências, problemas e propostas. Trata-se de uma constante tentativa de buscar a articulação entre o ensino médio e a educação profissional objetivando tornar articulados os sujeitos e o conhecimento. Mas esse propósito tem logrado pouco êxito

especialmente porque as políticas que tratam a educação profissional e tecnológica raramente se originaram das discussões de base, das instituições de ensino ou da comunidade escolar.

É preciso, portanto, rediscutir a elaboração das estruturas pedagógicas de planejamento escolar, projetos políticos pedagógicos, as metodologias de interação entre os conhecimentos básicos e específicos da educação escolar, mas sem desconsiderar a realidade profissional de trabalho e a opinião de quem está inserido neste contexto laboral.

2 UM OLHAR PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Desde 1909 quando se estabeleceram no Brasil as escolas de Aprendizes e Artífices, e a partir disso, em etapas distintas, houve intermitência da integração do Ensino Técnico ao Ensino Médio e em outros momentos a sua separação. Essa condição precisa vir à tona para que possamos melhor entender esse processo.

Até o século passado havia poucas escolas consideradas elementares para atender às necessidades e demandas de trabalho das populações da época. Nesse período quem recebia instrução privilegiada eram as elites, frequentando escolas profissionais superiores, restando à maioria da população, o acesso às escolas elementares.

Para Manfredi, (2002, p.55) vivia-se nesse período uma contradição explícita, ou seja, muitos desejavam ter acesso à escola, mas a escola podia atender a poucos, provocando o conhecido problema de desequilíbrio entre a oferta e a procura. O Brasil viveu uma situação do descompasso entre a escolarização e a exigência de educação das camadas sociais, devido ao crescimento da população urbana do ciclo da hegemonia oligárquico-rural e do avanço do novo padrão de relações produtivas e sociais, ocasionada pelo início do período da industrialização.

Em 1932, com a criação do Conselho Nacional de Educação, foi efetivada uma reforma educacional que prevaleceu até 1942. Pelo Decreto nº 20.158/1931, foi organizado o ensino profissional comercial e foi regulamentada a função do contador. Este foi o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a ideia de itinerários de profissionalização.

A própria Constituição Federal de 1934 definiu como competência da União “traçar diretrizes da Educação Nacional e fixar o Plano Nacional de Educação”. Então, o Decreto nº 24.558 de 03 de julho de 1934 previu a expansão do ensino industrial através da reestruturação das escolas existentes no país. Foram criadas seções de especializações de acordo com as necessidades industriais, existentes em cada região e, por isso mesmo, remodelou-se o ensino profissional técnico.

Algumas modificações na economia capitalista provocaram a necessidade de uma reorganização do sistema de trabalho, com novas tecnologias, novas formas de organização. Essas modificações implicaram obviamente mudanças também na

organização do trabalho, na perspectiva da produção em massa lembrando as práticas fordistas e tayloristas.

As escolas vocacionais e pré-vocacionais foram mencionadas na Constituição Federal de 1937, como dever do Estado, a quem foi dada a responsabilidade, com a contribuição dos sindicatos econômicos e das indústrias, de criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes voltadas a atender aos filhos de seus associados e operários.

No ano de 1942, o Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, o Presidente Getúlio Vargas decretou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, através da Lei Orgânica de 1942 e suas normas subsequentes, como revela Cunha (1977, p. 95). Mantém-se no Executivo Federal, além de suas redes de escolas técnicas oriundas das antigas Escolas de Aprendizes e Artífices, Liceus e Escolas Industriais, o poder de autorizar, reconhecer e fiscalizar os estabelecimentos de outras esferas que se propuserem a atuar nesse campo. Ao lado dessa autoridade, somente ao governo federal era dada a possibilidade para equiparar os cursos oferecidos pelas demais esferas àqueles mantidos na sua própria sede.

Somente em 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

Em 1961 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei nº 4.024, de 29 de dezembro de 1961, foi garantida maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, mas a dualidade processual ainda persistia. O ensino profissional alcançava finalmente, a equivalência de tempo, isto é, os cursos técnicos industriais, comerciais e agrícolas deveriam ser oferecidos em dois ciclos: ginásial com duração mínima de quatro anos e o colegial de no mínimo três anos.

Segundo Manfredi (2002, p.57) nos vinte anos seguintes a educação começou a ter maior importância social, como condição para o desenvolvimento do homem em termos de cidadania ampliada e do crescimento industrial. Houve um aumento significativo de cursos e vagas, mas ainda insuficientes para atender às demandas do mundo do trabalho.

A Lei Federal nº 5.692/71 assumiu a generalização da profissionalização do ensino médio, na época, denominado de segundo grau. Instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo formalmente a

equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Essa proposta fazia parte do projeto desenvolvimentista do Governo Militar que dirigia o País. Em 1976, entretanto, essa obrigatoriedade foi sendo flexibilizada pela pressão das classes média e alta que não aspiravam a essa formação para seus filhos. Além disso, a precariedade de condições para uma profissionalização universal foi sepultando a proposta inicial.

Em 1994 a Lei Federal nº 8.948/94 criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e em 1996 a Lei Federal nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) configurou a identidade do Ensino Médio como uma etapa de consolidação da educação básica, preparando o educando para o trabalho e para a cidadania.

Configuram-se, assim, em mais uma tentativa de organização do ensino profissional e médio. O Decreto nº 2.208 em 1997 veio regulamentar a educação profissional e a separar do ensino médio. Nesse mesmo ano criou-se o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

A antiga SEMTEC/MEC, hoje SETEC, em 2003 propôs um amplo processo de debates com a sociedade visando ao aperfeiçoamento da legislação da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que tange à certificação profissional, fontes de financiamento, a institucionalização de um subsistema nacional de Educação Profissional e Tecnológica e implementação do Ensino Técnico articulado ao Ensino Médio.

Somente em 2004, através do Decreto nº 5.154 de 23 de julho, revogando o Decreto nº 2.208/97, regulamentou-se que a Educação Profissional deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio, nas formas integrado, concomitante ou subsequente e, educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

E por fim, através da Lei Federal n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008 foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁷. Os Institutos

⁷ A nomenclatura Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. É constituída por: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e Escolas Técnicas Federais vinculadas às Universidades, além da Escola Pedro II do Rio de Janeiro.

Federais a partir de sua organização em 2008 têm como objetivo implementar a educação profissional, preferencialmente na forma integrada. Entretanto não houve um estudo de demanda e pouco foram ouvidos os docentes, a comunidade escolar e tampouco o mundo do trabalho para essas definições legais. Essa constatação preliminar ajuda a entender as dificuldades agora existentes nos Câmpus dos Institutos Federais. Faltam orientações, debates e metodologias claras para que se organizem com eficiência os cursos integrados e se atendam às determinações legais e pontuais de formação discente para a cidadania e para o desempenho profissional.

Esse rápido retorno à história da Educação Profissional no Brasil permite constatar alguns avanços significativos, mas, ao mesmo tempo um efeito de descontinuidade na organização de cursos. Inicialmente, um caráter eminentemente dual da educação que, de um lado, formava especialistas (técnico-científico-político) e, de outro, formava técnicos (instrumental e prático), quando a escola definia a qualificação profissional do indivíduo de acordo com sua origem social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendo aos interesses da sociedade industrial. Atualmente a proposta para formação é outra, mas há o questionamento se a articulação entre formação humana e técnica realmente possa atender às necessidades discentes tanto para a cidadania quanto para a formação profissional.

A trajetória da educação profissional no Brasil evidencia historicamente uma tensão entre a educação básica e o ensino profissional. Houve épocas em que ambos se articularam, ora se estabeleceram isoladamente. A prova disso é que há uma vasta legislação que paulatinamente tenta definir essa (des)integração. A partir desse histórico, pode ser possível entender as relações entre a educação básica e a educação profissional e compreender o contexto de contradição do momento atual.

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

Durante os anos 90, a elevação da educação básica à condição de prioridade política para a inserção do país no mundo competitivo tornou-se objeto da retórica de diferentes entidades públicas e privadas. Após dez anos de implementação de políticas direcionadas por essa prioridade, confirmou-se, segundo alguns autores,

que o caráter “básico” atribuído à educação vem correspondendo a um minimalismo no campo dos conhecimentos e a um reducionismo da educação básica aos anos iniciais de escolarização (Leher, 1998).

Além disso, a ênfase conferida ao campo educacional se constitui vinculada às supostas exigências do mundo produtivo.

Na LDB 9.394/96, a educação profissional é apresentada como uma forma educacional (Título VI, Capítulo III) voltada para o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39), incorporando a tendência indicada anteriormente.

Quando trata especificamente da educação profissional, a LDB indica algumas possibilidades de organização: integração com as diferentes formas de educação (parágrafo único do art. 39) e “articulação com o ensino regular ou por [meio de] diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40).

Também há a explicitação de que as escolas técnicas e profissionais (até então identificadas como aquelas que ofertavam predominantemente cursos de 2º Grau de caráter técnico ou profissionalizante), “além de seus cursos regulares”, passarão a ofertar “cursos especiais, abertos à comunidade”, voltados para a educação profissional, sem condicionamento da matrícula aos níveis de escolaridade (art. 42). Observa-se que a possibilidade prevista na LDB de que o Ensino Médio possa preparar os estudantes para “o exercício de profissões técnicas”, garantida a formação geral (parágrafo segundo do art. 36), é mais uma entre as tantas formas de organização da educação profissional previstas na legislação.

Em se tratando da flexibilidade indicada na LDB 9.394/96 percebe-se que ela é parcialmente absorvida pelo Decreto 2.208/97, uma vez que este, negligenciando o indicado no artigo 36 daquela Lei, limitou-se a estabelecer a concomitância ou sequencialidade como únicas alternativas de articulação entre a educação profissional e os níveis de escolaridade, explicitando a independência da primeira em relação aos segundos, especialmente tratando-se do Ensino Médio (BRASIL, 1997).

Apesar da supremacia jurídica da LDB 9.394/96 sobre o Decreto 2.208/97, este ganhou força para legalizar e legitimar o movimento já iniciado na sociedade civil de fortalecimento dos espaços privados voltados para a qualificação da força de trabalho. Foram cada vez mais estimulados pelo próprio Estado brasileiro

para o desempenho de tal função, notadamente a partir de 1996, com a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), e de 1997, com o início do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

O Decreto 2.208/97 também trata da organização curricular. O nível básico, como educação não-formal qualificante, mas que não habilita, não deve ter base curricular estabelecida formalmente. A educação profissional de nível técnico tem organização curricular própria, independente do currículo do Ensino Médio. Essa forma de educação profissional será concomitante ou posterior à conclusão do Ensino Médio, mantendo, contudo, o vínculo de complementaridade (Christophe, 2005).

Outro aspecto regulamentado, segundo Christophe (2005), é o que estabelece responsabilidades quanto à estrutura curricular, ou seja, a quem compete o quê na organização da estrutura curricular para a Educação Profissional. A União, através do Conselho Nacional de Educação, por proposta do Ministério da Educação, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais que devem descrever competências e habilidades básicas, por áreas do setor produtivo, e indicar a carga horária mínima necessária para a obtenção de uma habilitação profissional em cada uma dessas áreas e a possibilidade de organização curricular por módulos, que implica a possibilidade de saídas intermediárias.

Otranto (2006) explicita que o Governo Lula, através de quatro Decretos e uma Portaria Interministerial, implementou mudanças jurídico-normativas, sendo um desses Decretos, o de nº 5.154, de 20 de julho de 2004, o que regulamentou a oferta de educação profissional tecnológica de graduação e a articulação entre os ensinos médio e técnico. Prevê ainda, a possibilidade de progressividade e cumulatividade na formação e na certificação e manteve a estrutura modular de organização da educação profissional amplamente criticada pelos educadores.

Antes disso, 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.

À dualidade regulamentada pelo Decreto 2.208/97 somou-se o aprofundamento das identificações entre a orientação política do governo de então –

gestão de Fernando Henrique Cardoso - e a orientação política dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, que considera que

[...] embora tenham ampla importância a educação primária e secundária, bem como a educação profissionalizante, estas não devem estar articuladas. Ou seja, os resultados da educação profissionalizante podem ser muito melhores se esta não estiver sendo ministrada nos espaços de educação formal. [...] a educação profissionalizante necessita de um modelo flexível e, em sendo ministrada em instituições que detenham certa autonomia, poderá direcionar suas atividades considerando o movimento econômico (Oliveira, 2001, p. 2).

Assim e ancorado numa política de financiamento baseada de condicionais, o Decreto 2.208/97, durante o seu breve e devastador período de vigência, contribuiu para que sistemas de ensino em todo o Brasil promovessem a desarticulação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade.

Ao mesmo tempo, esse movimento pode ter possibilitado o barateamento do Ensino Médio, respondendo à política de austeridade típica da orientação neoliberal, e proporcionando um significativo agravamento das condições de escolarização dos trabalhadores.

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.

Em função da conjuntura pós-eleitoral, a manutenção do Decreto era uma proposição inviável, principalmente em função das articulações políticas em torno da temática educacional durante o período de campanha do então candidato Lula, as quais previam, entre outros, a revisão das orientações do Decreto 2.208/97.

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 Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, publicado no Diário Oficial da União em 26 de julho de 2004, regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases e revogou em seu Art. 9º o Decreto 2.208/97, até então o principal instrumento legal da educação profissional (BRASIL, 2004). Esse Decreto foi incorporado à LDB pela Lei nº 11.741/08.

O referido Decreto, embora restabelecesse acertadamente o poder normativo 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 os trabalhadores 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.

Vemos isso no Parecer CNE/CEB 39/2004 que, ao tratar das orientações gerais e das adaptações necessárias à aplicação das articulações entre educação profissional e Ensino Médio, destaca que a indicação do Ensino Médio Integrado, nos termos do Decreto 5.154/2004, não representa, em nenhuma medida, que esta forma de articulação deva ser a priorizada. Pelo contrário, o citado parecer explicita que

A instituição [de ensino] poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004 [integrada, concomitante ou subsequente], na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma “concomitante” [na mesma instituição de ensino, em instituições diferentes ou por meio de convênio de intercomplementaridade]. O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à Instituição de Ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica [grifos do autor].

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). Esse contexto dificilmente se alteraria, tanto com a revogação pura e simples do Decreto 2.208/97, como com a instituição de um novo Decreto.

Pouco tempo após a revogação do Decreto 2.208/97, observa-se que nem a retomada oficial da possibilidade de oferta do Ensino Médio Integrado à formação para o trabalho – conforme previsto na LDB 9.394/96 e afirmado no atual Decreto 5.154/2004 – promoveu um retorno imediato dessa forma de escolarização nos diferentes sistemas de ensino - aqui no presente estudo, os Institutos Federais - nem as “novas” orientações do atual Decreto alteraram ou conseguiram romper com o caráter reducionista que marca, ainda hoje, a formação do trabalhador no Brasil.

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

QUADRO 1

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

Apesar da existência de escolas técnicas que visam formar profissionais capazes de compreender e enfrentar as mudanças presentes e futuras permanece presente ainda a prática de um ensino com concepção taylorista que visa atender às necessidades pontuais e imediatas do mundo do trabalho. Continua a prática de cursos de atualização e aperfeiçoamento que servem apenas para ratificar uma política capitalista que prepara de forma rápida e a baixo custo, o profissional necessário para consumo imediato.

Nesse contexto, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) o Decreto Nº 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.

Mas, ao se tratar de forma de ensino, contida no Decreto 5.154/04, é oportuna uma referência ao PRONATEC, não pela coexistência de matrículas, mas pelas práticas articuladas necessárias entre as instituições federais de educação e as estaduais, notadamente comprovado que não é a matrícula única em um curso de nível médio que caracteriza o êxito na aprendizagem, mas como é possível integrar ações educativas, apesar de atividades curriculares serem desenvolvidas em distintos ambientes de aprendizagem.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC

Uma das conquistas mais importantes do país nos últimos anos foi a expansão e o fortalecimento da rede de ensino técnico e profissionalizante e a ampliação da oferta de vagas em todo o Brasil. Esse avanço se consolidou com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, através da Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, com a finalidade de ampliar a ofertas de vagas da Educação Profissional e Tecnológica, por meio de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Para o governo a implantação desse programa ampliará a oferta e fortalecerá a educação profissional.

Conforme dados do MEC o programa já beneficiou 2,2 milhões de pessoas com a oferta de vagas gratuitas em cursos de formação inicial e continuada e de

ensino técnico desde sua criação. Com uma meta de expansão bastante representativa em relação à capacidade atual de atendimento, estima-se chegar a 8 milhões de vagas na educação profissional até 2014 e à construção de 208 escolas técnicas em 200 municípios, oportunizando aos jovens dos municípios onde não há unidades de ensino técnico ou profissionalizante, uma possibilidade de construir um caminho profissional digno a partir dessa formação.

Os objetivos do programa são de: expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação para trabalhadores; construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica; aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; melhorar a qualidade do ensino médio.

Conforme o Art. 2º da referida lei o programa atenderá prioritariamente estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

Os cursos são ministrados pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pelas unidades de ensino dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S) e pelas instituições de educação profissionais vinculadas ao sistema estadual de ensino.

A mobilização, a captação de beneficiários no âmbito do programa, a seleção e a pré-matrícula estão a cargo de órgãos e entidades vinculados à União ou às Unidades da Federação que firmem com o MEC, sendo denominados parceiros demandantes. Os parceiros demandantes, atualmente do Câmpus Sertão são as Coordenadorias Regionais de Educação, as Secretarias da Agricultura e de Educação dos municípios da região.

O programa fornece dois tipos de Bolsa-Formação, sendo:

a) Bolsa-Formação Estudante: destina-se a estudantes regularmente matriculados em instituições públicas de ensino médio, inclusive da educação de jovens e adultos. Eles serão beneficiados com Cursos Técnicos de duração mínima de 800 horas, serão realizados em concomitância com o ensino médio, ofertados por instituição de Educação Profissional e Tecnológica vinculada à Rede Federal, aos Sistemas Nacionais de Aprendizagem ou às Redes Públicas Estaduais.

b) Bolsa-Formação Trabalhadores: destina-se a trabalhadores de diferentes perfis e beneficiários dos programas federais de transferência de renda. Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), a duração mínima do curso de qualificação é de 160 horas.

O curso técnico concomitante, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, é oferecido a quem ingressou no Ensino Médio ou já o esteja cursando. No âmbito do PRONATEC, são atendidos, preferencialmente, estudantes dos 2º e 3º anos das redes públicas de Ensino e quando houver proposta pedagógica específica, ou seja, quando há vagas que não foram preenchidas pelos primeiros, também poderão ser beneficiados estudantes do 1º ano.

Sabe-se que, em um ambiente educacional, a formação não abrange apenas o professor, mas também inclui os outros profissionais da educação, como os diretores, os coordenadores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos, e também todos os servidores que estão inseridos no contexto escolar. Percebe-se a necessidade de abrir discussões e buscar conhecimento sobre programas em educação com esses profissionais antes de iniciar as atividades com os alunos.

Assim, para garantir a efetiva articulação entre o ensino médio e os cursos técnicos, o IFRS – Câmpus Sertão realiza o acompanhamento pedagógico, visando à formação integral do estudante. Hoje são 18 servidores que fazem parte do PRONATEC no Câmpus Sertão, sendo 01 Coordenador-Adjunto, 06 supervisores, 04 orientadores, e 07 apoios às atividades acadêmicas e administrativas. Essa equipe é dividida em dois grupos, um trabalha com os cursos EPT e o outro trabalha com os cursos FIC.

Um desafio nesse processo é promover a qualidade social da oferta educacional, o que implica ir além da ampliação de vagas, estabelecendo compromisso com acesso, permanência e êxito no percurso formativo e inserção socioprofissional desses alunos. Dessa forma, percebe-se a importância da integração das redes de Educação Profissional e Tecnológica com as redes públicas estaduais de ensino para a consolidação do PRONATEC como política pública e também como esforço para consolidar o Sistema Nacional de Ensino.

Essas referências ao PRONATEC são oportunas porque se reportam à necessidade de que, assim como o Ensino Integrado requer planejamento pedagógico articulando iniciativas inter e transdisciplinares, no PRONATEC, muito embora se caracterize como um projeto organizado na forma de concomitância externa, não há como dissociar a formação profissional e a humana, mesmo que de instituições diferentes.

O ensino profissional desenvolvido no Câmpus Sertão, necessariamente deve estar sintonizado com o Ensino Médio em turno inverso desenvolvido em escolas estaduais da região. Há a necessidade intrínseca de que os agentes do processo de formação estejam sintonizados. Educação integrada não requer apenas matrícula única, mas especialmente um planejamento integrado em que as ementas e as práticas de ensino se complementem.

Trata-se, portanto, de um Programa de Educação que oferece uma possibilidade muito positiva de acesso à formação profissional especialmente para quem não teve oportunidade de inserção no mundo do trabalho. Porém, preocupa muito as condições como foi instituído esse Programa, sem estrutura de planejamento nas Instituições de Ensino, sem estudo efetivo de demanda, sem planejamento coletivo como também requer o Currículo Integrado - CI, tem um caráter de fortalecimento pontual do Sistema S – SESI, SENAI, SENAC, SESC – que possui organização e tradição já estabelecidas para o desenvolvimento dessa modalidade de Ensino.

Outros aspectos preocupantes em relação ao PRONATEC dizem respeito ao trato paralelo à ordem de organização de cursos e turmas já tradicionais nas escolas. Refere-se à participação dos demandantes (especialmente Prefeituras Municipais), desenvolvimento de currículo fora da sede das escolas, com carga

horária de bolsistas e pessoal de apoio, bem como de professores, além de sua jornada diária. O pagamento de docentes também ocorre com recursos específicos. Isso tem causado disputa de espaços, sobreposição de cargas horárias entre dedicação exclusiva como docente e carga horária complementar ao Programa. O incentivo financeiro significativo com remuneração por hora/aula tem despertado interesse de servidores por um complemento de receita.

Em alguns Câmpus do IFRS e também no Câmpus Sertão há um incremento significativo de matrículas tanto de Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC quanto de formação técnica via PRONATEC. Incentivados por recursos de capital e custeio à Instituição e por remuneração atrativa, alguns outros programas já consagrados na Instituição têm sido relegados a segundo plano e se tornaram pouco eficientes.

Não se trata de uma crítica ao Programa, mas de uma constatação que preocupa especialmente no aspecto qualitativo da formação que se desenvolve. Não se pode constituir a educação profissional apenas sob a ótica do quantitativo de matrículas de que dispomos e ofertamos, mas na condição de proporcionar a melhor formação aos alunos, como se caracteriza o tema central de nosso estudo sobre Currículo Integrado.

Nesse sentido, é preciso aperfeiçoar o conhecimento sobre como ocorre a educação básica e profissional no Câmpus Sertão.

3 A EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL E O CÂMPUS SERTÃO

3.1 Educação e Trabalho

Todas as referências anunciadas estão relacionadas com a formação integral do indivíduo: conhecimento técnico e formação humana. Precisamos, segundo Gramsci (1991) superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, para incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

A articulação, no entanto, entre a educação básica e profissional indica a necessidade de uma conexão dessas áreas desde a sua concepção. No caso do Ensino Médio, etapa final da educação básica, essa articulação adquire uma especificidade, pois há o propósito legal de que o Ensino Médio, atendida à formação geral do educando, prepare o aluno para o exercício de profissões técnicas.

A superação dessa dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos, Ensino Médio e Educação Profissional, está proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) em seu artigo 39 em que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. O mesmo documento estabelece também que a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada como já referido em capítulo anterior.

Como já fizemos referência, para tentar consertar o equívoco, a partir de então, no contexto de políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional, inúmeras análises e discussões foram feitas, tanto de educadores, quanto de formadores, dirigentes e consultores retomando disputas epistemológicas e políticas que culminaram com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a aprovação do Decreto nº 5.154/04. Este trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não

contemplou instrumentalização e nem deu garantias à sua implementação na rede federal de educação profissional. Apenas, e tão somente transferiu sistematicamente a responsabilidade de tal tarefa à sociedade, às escolas, aos gestores, aos docentes e aos discentes. No IFRS isso é real.

Não se pode negar a necessidade imposta também nesse mesmo sentido, de que o Ministério da Educação assumisse a responsabilidade de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada. Estranhamente o Ministério da Educação institucionalizou a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional como responsáveis pelo Ensino Médio provocando uma ruptura em sua estrutura institucional. As Instituições de Ensino, por muito tempo, não souberam a quem se dirigir na busca de soluções às constantes dúvidas e incertezas quando relacionadas à formação integrada.

A estrutura organizacional do MEC não caminhou para a contribuição sistemática de apoio à educação integrada e não favoreceu a sua execução efetiva, pois divide as responsabilidades, ao menos no que se refere ao trato com o Ensino Médio. Desta forma, aumentou a responsabilidade da escola na tarefa de articular os saberes e instituir a cultura da integração curricular no seu contexto de formação.

O mundo do trabalho e o desempenho profissional dos alunos, especialmente nos Institutos Federais, objeto de nossa investigação, precisam ser levados em consideração no planejamento escolar. Sempre que estiveram desconectados das práticas profissionais, poderão estar formando para o acaso ou para uma cidadania desconhecida. A principal preocupação da Instituição de Ensino deve ser com o ingresso, a permanência e o sucesso escolar. O sucesso escolar está relacionado com a abertura do currículo em sintonia com as necessidades e perfis que o trabalho sugere, tanto para a empregabilidade quanto para o empreendedorismo.

No dizer de Ciavatta (2005, p.11), e no que estabelece o documento base sobre ensino integrado da SETEC, explicitam-se pressupostos de que não se deve “reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida”, além de “articular a instituição com familiares dos estudantes e comunidade em geral” (...) “transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente”, (...) “resgatar a escola como um lugar de memória”. São esses pressupostos que devem nortear a discussão do ensino integrado no IFRS.

Para Freire (1993), respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola e discutir com eles a razão de ser desses saberes através dos conteúdos trabalhados é uma forma de conseguir a adesão e o gosto pela aprendizagem por parte dos alunos, além de tornar mais fácil a tarefa do professor.

É impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que o ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem. (Freire, 1993, p. 105)

Nessa proposta de investigação nossa intenção foi adentrar nesse universo de definições e exigências da legislação atual que orienta o Ensino Médio e o Ensino Técnico e desvendar as possíveis incoerências e as inconsistências disciplinares e curriculares. A intenção foi provocar os docentes para a possibilidade de criar metodologias que orientem a rediscussão da educação básica e profissional. É preciso romper algumas barreiras de acomodação para favorecer que os projetos pedagógicos e os currículos escolares fomentem nos docentes a produção de conhecimentos e técnicas de ensino, orientem para interlocução nos espaços interdisciplinares e para um conhecimento que vai além dos seus limites.

Ao nos referirmos efetivamente à articulação entre a formação científica e geral, defendemos que o papel da escola é muito significativo, por ter também a responsabilidade de articular essa integração e fomentar a cultura da transdisciplinaridade no contexto escolar. Mas não se pode concluir que essa tarefa cabe especialmente ao setor de planejamento pedagógico. É uma proposta que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar e, inclusive, o mundo do trabalho.

Para tal, foi preciso aprofundar a reflexão sobre algumas contradições, dentre elas a identidade institucional para ter clareza dos seus fins e o que se propõe como centro de formação de cidadãos e formação de profissionais, ou sem a exclusão de um deles.

Ramos (2005) deixa claro que um projeto de ensino médio integrado ao ensino profissional, quando ostenta os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, necessita superar o histórico e tradicional conflito existente em torno do papel da

escola de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia.

As metodologias de ensino que fundamentam o fazer pedagógico precisam se utilizar do exercício das ressignificações trazidas pela teoria e isso implica eliminar o dilema de um currículo que esteja ou voltado para a formação das humanidades ou também para a ciência e tecnologia.

É uma tarefa que perpassa a cultura da integração, a abertura de espaços sistêmicos e constantes de discussão e, principalmente uma postura docente de abrir sua disciplina e seu planejamento para a inserção de outros saberes e do mundo do trabalho. É como uma orquestra que para ser tornar harmônica precisa afinar seus instrumentos finamente articulados. Caso contrário o caráter de formação humana e técnica podem estar se resumindo a apenas alterar a carga horária do Ensino Médio.

Depreende-se que a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um desafio para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs desde a sua origem.

Na construção de seus projetos pedagógicos, visando ao cumprimento da missão para que foram criados, os Institutos Federais adotam como diretrizes:

- a necessidade de atuar no ensino, na pesquisa e no Polo, compreendendo as especificidades destas dimensões e as interrelações que caracterizam sua indissociabilidade;
- a compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científico – que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia – e no educativo – que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade –, entendendo-a como essencial para a construção da autonomia intelectual e, portanto, potencializadora de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de uma prática interativa com a realidade;
- a concepção das atividades de extensão como forma de diálogo permanente e mais amplo com a sociedade;
- a compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, cultura e conhecimentos específicos;

- a organização de itinerários formativos que permitam o diálogo entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica (formação inicial e continuada, técnica de nível médio e de graduação e pós-graduação tecnológica), ampliando as possibilidades de formação vertical (elevação de escolaridade) e horizontalmente (formação continuada);
- a sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautada na ética da responsabilidade e do cuidado.

O documento da SETEC ao se referir de forma comentada à Lei 11.892/08 que trata da criação dos Institutos Federais revela que:

Os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar colocados a favor dos processos locais. É nessa via que a extensão pode possibilitar a segmentos e setores – que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições – o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que aprende o conhecimento construído pela sociedade enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa. Assim, os Institutos Federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular. (Institutos Federais – Lei 11.892/08 – comentários e reflexões, p. 9-10)

No que tange ao Ensino Integrado, o mesmo documento faz referência à integração e à verticalização que

impactam diretamente na escolha e na forma de organização dos componentes curriculares em cada projeto de curso. Se, por uma via, a integração permite a abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e dos específicos da formação profissional pretendida, podendo conduzir a estruturação da capacidade de realizar associações, analogias e conexões necessárias à transposição de saberes, a transversalidade permite à instituição, em coerência com a formação desejada nos diferentes níveis de ensino, uma organização intencional desses conhecimentos considerando a complexidade e a densidade científica e tecnológica a serem trabalhadas.

(Institutos Federais – Lei 11.892/08 – comentários e reflexões, p. 39)

É importante lembrar o que prescreve a Lei 11.892/08 acerca do ensino integrado, Art. 7-º “Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: *“I - 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.”*

Tal direcionamento é aliado ao interesse de que sejam ofertados prioritariamente na forma integrada ao Ensino Médio, nos termos do inciso I, do artigo 36-C, da Lei nº 9.394/96: “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma Instituição de Ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno”. A lei casa esta determinação à orientação de prioridade à oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Aí está a autonomia das instituições em assim se organizarem nos seus respectivos planejamentos pedagógicos.

Nesse mesmo raciocínio e lógica é preciso ter claro que nossas instituições de ensino precisam estar atentas às novas formas de articulação dos conhecimentos, tanto no seu planejamento pedagógico, amplamente discutido na comunidade escolar, quanto ao desenvolvimento articulado das práticas de ensino.

Nóvoa (2008), no capítulo que trata sobre *Os professores e o novo espaço público da educação*, faz referência aos sistemas de ensino que historicamente eram organizados a partir de cima, com estruturas burocráticas. A escola substituiu esses processos informais e assumiu responsabilidade do ensino. Hoje a forma arcaica de organização com estruturas curriculares rígidas está condenada:

A escola deverá se definir como um espaço público, democrático, de participação, funcionando em ligação com as redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência. [...] admitir novas formas de relação com o trabalho, [...] reforçar o poder de iniciativa e a presença social nas escolas, o que levanta a questão da comunidade, a reorganização da escola como realidade multipolar. (p. 226)

Nóvoa menciona a autonomia da escola e a responsabilidade que lhe é imposta em relação ao saber e a sua recomposição na sociedade atual, o que

implica rediscutir aspectos relacionados com o conhecimento. Essa perspectiva transfere um dilema aos professores no IFRS, não apenas em relação à formação, mas também à sua atuação profissional. A integração de disciplinas, conteúdos e saberes é o que desafia mais o docente: desacomoda, angustia, desarticula estruturas tradicionais, impõe novos paradigmas de planejamento escolar e condiciona à socialização de práticas associadas a outras disciplinas.

Para melhor situar o contexto a que nos referimos, é oportuno lembrar que nossa relação com a história da educação profissional convive há muitos anos entre formas e formas diferentes de cursos técnicos. Os governos se sucedem e, paralelamente as propostas de inovação na constituição de suas políticas para a educação básica e profissional também. Ocorrem efeitos consequentes da descontinuidade de programas, formas e formas de ensino na rede federal de educação profissional.

Na expectativa de propor um estudo mais pontual, é preciso, também, levar em conta o contexto e a cultura de cada Instituição, geográfica e historicamente localizadas. Certamente são essas culturas que ressignificam as políticas e as diretrizes legais e definem a intensidade do compromisso com elas, assumindo ressignificação própria.

Portanto, é importante conhecer um pouco da realidade que caracteriza o universo que foi investigado e como está constituído o Câmpus Sertão e o Polo de Pontão RS.

3.2 – O IFRS

FIGURA 1



Figura 1. Mapa com localizações dos Câmpus do IFRS.
Fonte: IFRS – Reitoria – Diretoria de Comunicação (2011).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRS foi criado pela Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma instituição federal de ensino público e gratuito. Atua com uma estrutura multicâmpus para promover a educação profissional e tecnológica de excelência e impulsionar o desenvolvimento sustentável das regiões. Possui 17 câmpus: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande e Sertão e, em processo de implantação: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão. A Reitoria é sediada em Bento Gonçalves.

Atualmente, o IFRS conta com cerca de 20 mil alunos, em 110 cursos técnicos e superiores de diferentes modalidades. Oferece também cursos de pós-graduação e dos programas do governo federal Pronatec, Mulheres Mil, Proeja e Formação Inicial Continuada (FIC). Tem mais de 620 professores e 550 técnicos administrativos, estando entre os dez maiores institutos federais do Brasil em número de alunos e servidores. Dos docentes, 92% são mestres e doutores. Conforme dados divulgados em dezembro de 2013 pelo Inep/MEC, o IFRS conquistou a quarta colocação nacional na avaliação da qualidade dos cursos (IGC), entre 180 institutos e centros de ensino superior do Brasil, públicos e privados.

Por força de lei, o IFRS é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Goza de prerrogativas com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. Pertence à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Propõem valorizar a educação em todos os seus níveis, contribuir para com o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, oportunizar de forma mais expressiva as possibilidades de acesso à educação gratuita e de qualidade e fomentar o atendimento a demandas localizadas, com atenção especial às camadas sociais que carecem de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo produtivo.

Inserção Regional

Um dos objetivos dos institutos federais é definir políticas que atentem para as necessidades e as demandas regionais. Nesse sentido, o IFRS apresenta uma das características mais significativas que enriquecem a sua ação: a diversidade. Os câmpus atuam em áreas distintas como agropecuária, de serviços, área industrial, vitivinicultura, turismo, informática e outras.

Câmpus Sertão

O Câmpus Sertão originou-se da antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão, possui 56 anos de atuação como Instituição de Ensino e está localizado na região Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Desenvolve o Curso Técnico em Agropecuária, mas em condições diferentes: uma realidade da Unidade Sede e outra, no Polo de Pontão, mediante convênio com o Instituto Educar. É preciso caracterizar essa situação porque no Curso com realidades distintas, há trajetórias

diferentes, demandas diferentes, recursos humanos diferentes e metodologia de ensino distintos.

3.2.1 Unidade Sede

O Campus Sertão do IFRS está situado no Distrito de Engenheiro Luiz Englert, município de Sertão, a 25 quilômetros de Passo Fundo, região Norte do Estado do Rio Grande do Sul e integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Criado pela Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957, com a denominação de Escola Agrícola de Passo Fundo, o Campus Sertão iniciou seu efetivo funcionamento no ano de 1963.

Através do Decreto Lei nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, passou a denominar-se Ginásio Agrícola de Passo Fundo, com localização em Passo Fundo (RS), subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária, ligada ao Ministério da Agricultura.

Em 19 de maio de 1967 através do Decreto nº 60.731 a instituição foi transferida, juntamente com outros Órgãos de Ensino, para o Ministério da Educação e Cultura.

O Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968, autorizou o Ginásio Agrícola de Passo Fundo a funcionar como Colégio Agrícola. A denominação Colégio Agrícola de Sertão foi estabelecida pelo Decreto nº 62.519, de 09 de abril de 1968. A partir de então passou a atuar sob a coordenação da Coordenação Nacional de Ensino Agrícola - COAGRI de 1973 a 1986.

Passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Sertão pelo Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979, subordinada à Secretaria de Educação de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura. Obteve declaração da regularidade de estudos pela Portaria nº 081, de 06 de setembro de 1980, da Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus, do Ministério da Educação e Cultura.

A Lei Federal nº 8.731, de 16 de novembro de 1993 transformou a Escola Agrotécnica Federal de Sertão em Autarquia Federal, com autonomia administrativa e pedagógica.

Recentemente, a Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no dia 29 de dezembro de 2008, transformou a antiga Escola

Agrotécnica Federal de Sertão em Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, a Instituição oferecia o curso Ginásial Agrícola, como referido anteriormente, e conferia ao concluinte o diploma de Mestre Agrícola, de acordo com o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 da Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

No período de 1970 a 1975, ofereceu o curso Técnico Agrícola e conferiu aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura, em nível de 2º Grau. A partir do segundo semestre de 1973, a habilitação passou a denominar-se Técnico em Agropecuária.

Hoje o Campus tem autonomia para ministrar Curso de Educação Básica em Nível de Ensino Médio e Formação Profissional com cursos técnicos e também cursos de graduação (tecnologias, bacharelados e licenciaturas), além de cursos em nível de Pós-Graduação.

Integrado ao Plano de Expansão da educação profissional, desempenha função relevante na cooperação para o desenvolvimento socioeconômico regional, especialmente em regiões em que predominam as pequenas e médias propriedades rurais. São cinquenta e quatro anos de história na formação de técnicos em agropecuária que se inserem ao mercado de trabalho, não apenas como profissionais, mas também como líderes e cidadãos com destacada participação em todos os campos da ação humana.

O quadro de servidores é composto por 173 profissionais efetivos, sendo 72 professores e 101 servidores técnico-administrativos. Ainda, 9 professores substitutos, e 45 servidores terceirizados, comprometidos com uma expansão significativa, obedecida à demanda quantitativa e qualitativa de educação básica e profissional em todos os níveis, formas e formas de ensino.

Com uma área de 237 hectares, além de modernos laboratórios, o Campus mantém setores de produção nas áreas de Agricultura (Culturas Anuais, Fruticultura, Silvicultura, Olericultura e Jardinagem), Zootecnia (Bovinocultura de leite, Ovinocultura, Suinocultura, Apicultura, Piscicultura, Cunicultura e Avicultura de corte e de postura), Agroindústria, Unidade de Beneficiamento de Sementes, Setor de Rações e Setor de Mecanização Agrícola, constituindo um amplo laboratório para prática profissional, atividades pedagógicas e produção de matéria-prima para o processo agroindustrial. Possui, nesse sentido, nove setores estruturados com totais

e amplas condições de desenvolvimento de aulas teóricas e práticas, verdadeiros laboratórios distribuídos em toda a área agrícola.

O Câmpus funciona em período integral, com aulas teóricas e práticas, nos períodos da manhã, tarde e noite, incluindo ainda uma diversidade de atividades para atendimento de demanda regional, através de cursos de curta duração, denominados de cursos FIC (Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores) que visam à atualização, capacitação e treinamento em áreas diversas.

Historicamente, o Câmpus Sertão tem formado Técnicos em Agropecuária, tendo participado diretamente da transformação técnica ocorrida nas propriedades rurais, especialmente da região norte do Rio Grande do Sul, parte de Santa Catarina, Paraná e, com menor expressão, no centro-oeste e nordeste brasileiro. Durante sua trajetória desenvolvendo o ensino profissional, o Câmpus Sertão já formou mais de 4.000 (quatro mil) técnicos em Agropecuária, que colaboram no desenvolvimento do setor primário do país.

Atualmente o Câmpus Sertão oferece os seguintes cursos:

Cursos técnicos de nível médio:

- Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio (para essa forma de curso a instituição oferece regime de internato para 350 alunos, hoje, são mais de 400 alunos matriculados e em curso ou realizando estágios);
- Técnico em Agropecuária, na forma subsequente;
- Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, na forma subsequente;
- Técnico em Comércio, integrado ao Ensino Médio, na forma PROEJA⁸;
- Técnico em Comércio e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, e Técnico em Comércio, concomitância externa em parceria com os municípios de Sertão e Coxilha RS;

⁸ **PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Forma de Educação de Jovens e Adultos. Este Programa foi implantado nas Instituições Federais de Ensino pelo Decreto nº 5.478/2005 e, revogado pelo Decreto nº 5.480/2006 estendendo o PROEJA para toda a Educação Básica. Trata-se de um Programa direcionado para atender aos excluídos pela sociedade e pela escola ao longo do tempo e que, pelos mais variados motivos, não obtiveram a escolarização básica na idade considerada apropriada.

- Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, em Comércio e em Agropecuária na forma concomitância externa através do Programa PRONATEC⁹.

Cursos superiores:

- Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio;
- Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental;
- Curso Superior de Tecnologia em Alimentos;
- Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas;
- Agronomia (integral);
- Zootecnia (integral);
- Licenciatura em Ciências Agrícolas;
- Curso de Formação Pedagógica para Docentes.
- Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Teorias e Metodologias da Educação.

Portanto, em 2014 está iniciando o Curso de Pós-Graduação em Teorias e Metodologias de Educação, com uma turma de 25 alunos. Estão previstos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu a partir de 2015, especificamente Mestrado em Educação e Mestrado em Produção Vegetal.

Hoje a Instituição de Ensino possui aproximadamente 2.000 matrículas de alunos nos diferentes níveis, formas e modalidades de ensino de nível médio e superior.

Os discentes são oriundos de mais de uma centena de municípios do Rio Grande do Sul, especialmente da região Nordeste, Norte e Noroeste do Estado, sem desconsiderar um número não muito expressivo de alunos também de outros Estados Brasileiros. Por serem predominantemente filhos de pequenos agricultores, no Ensino Médio Integrado percebem-se de maneira bem evidente os conhecimentos prévios e domínio básico de atividades com zootecnia e agricultura em quase todos esses alunos com origem profissional na agropecuária a partir de sua família.

⁹ **PRONATEC** é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, instituído pela Lei nº 12.513, de 26.10.11 com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Aproximadamente 350 alunos dos quase 450 que estudam na forma de Ensino Médio e Técnico Integrado no Câmpus Sertão, recebem a alimentação e moradia, portanto, residem no Câmpus como alunos em regime de internato.

Além desse apoio, também recebem acompanhamento na área de saúde mediante atendimento médico, odontológico, de enfermagem, psicológico, de orientação educacional e de assistência social.

Os alunos participam ativamente de outras atividades escolares complementares, denominadas no Câmpus como atividades extracurriculares, especialmente através de práticas esportivas em inúmeras formas, teatro, danças, banda, cooperativismo (a Coopera é uma cooperativa dos alunos, por eles gerenciada que congrega atividades de apoio discente sob a orientação de um docente).

É oportuno fazer referência ao contexto geral que envolve o Câmpus Sertão pois a evolução tecnológica e as transformações sociais e econômicas exigem que as escolas reformulem o seu papel como Centro de Formação Profissional de forma a atender as demandas do mundo do trabalho.

Diante dos novos desafios impostos pelo desenvolvimento técnico-científico, hoje o Câmpus Sertão vem se preocupando não apenas com uma formação ampla, embora ainda necessária nas propriedades regionais, mas vislumbrando a necessidade de aperfeiçoamento em diversas áreas, na busca de opções em diferentes cursos que viabilizem mudança de visão do técnico. Isso se dá com a oferta de novas formações que permitam ampliar a navegabilidade no mercado de trabalho. Nesse contexto, muitos são os alunos que concluem o Ensino Fundamental e buscam alternativas de formação técnica em nível médio na área profissional.

É preciso lembrar que o Brasil se apresenta, no cenário atual, como a 10ª economia mundial, tendo no setor agropecuário um forte aliado, pois cerca de um terço do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro provém do agronegócio. O país possui uma vocação natural para a agropecuária, sendo beneficiado por sua vasta área, disponibilidade hídrica e diversidade climática. Além desses fatores naturais, a disponibilidade de recursos humanos e os avanços tecnológicos do setor têm feito com que o país esteja entre os líderes mundiais na produção e exportação de vários produtos agropecuários, como soja, carnes, café, açúcar, sucos de frutas, entre outros. Do total das exportações brasileiras, 40% vêm da agropecuária.

Por outro lado, a agricultura familiar, apesar de representar apenas 24% da área plantada, corresponde a 85% das propriedades rurais e emprega 12,3 milhões de brasileiros (IBGE, 2006), sendo muito importante para a economia brasileira e para a redução do êxodo rural.

O Estado do Rio Grande do Sul possui o quarto maior PIB do Brasil, sendo um dos maiores produtores e exportadores de grãos do país. A agricultura familiar predomina no estado, com 92% das propriedades rurais, acima da média nacional.

O Estado caracteriza-se ainda por apresentar um alto Índice de Desenvolvimento Humano, fruto da menor mortalidade infantil do Brasil, das altas taxas de alfabetização e das excelentes condições de saneamento básico e saúde.

Essa realidade é que motiva o Câmpus Sertão a ampliar o seu leque de atendimento na região onde está inserido, justificando a manutenção de um Curso Técnico em Agropecuária.

Comprovadamente, uma alternativa a curto/médio prazo, que busque uma sustentabilidade mais afetiva de pequenos/médios produtores, que mantêm cerca de 80% da produção gaúcha, é a qualificação técnica da atividade produtiva que viabilize a transformação e comercialização dos produtos cultivados, agregando valor à produção agrícola, ao tempo em que contribuem para a geração de empregos, de forma direta e indireta.

Diante de tudo isso, o Câmpus Sertão, baseado em índices de pesquisa e calcada em sua infraestrutura, propõe como alternativa o desenvolvimento de curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, uma oportunidade de formação que certamente não detém prazo para findar sua oferta, dada é claro, a demanda enorme que procura a Instituição de Ensino para participar do processo seletivo todos os anos.

Em se tratando especificamente do Curso Técnico em Agropecuária, não se pode negar que uma das dificuldades evidentes no trato com o desenvolvimento de conteúdos curriculares está a diversidade cultural presente nos alunos que procuram o curso. Os alunos ingressam no Câmpus através de um processo seletivo que compreende prova de conhecimentos em Português, Matemática e noções básicas de Agricultura e Zootecnia, além de uma produção textual.

No entanto, apesar dessa atividade classificatória e mesmo que haja uma concorrência significativa de candidatos pelo número limitado de vagas no Curso Técnico em Agropecuária Integrado, o nível de conhecimento é baixo.

Em geral, oriundos de escolas públicas da região, os discentes apresentam dificuldades latentes especialmente em Português e Matemática. Essa heterogeneidade se constitui em um desafio no desenvolvimento das atividades curriculares. Há a necessidade de se efetivar no primeiro semestre de ingresso dos alunos novos, muitas atividades denominadas popularmente, de nivelamento. Não que tenhamos que propor aos alunos patamares uniformes de domínio da linguagem e da matemática, mas que atendam ao menos os pré-requisitos básicos para o desenvolvimento das atividades teóricas e práticas das disciplinas previstas no Projeto Político Pedagógico do Curso. A falta dessa condição pode produzir rendimento abaixo do esperado que previamente se estabelece como padrão mínimo de conhecimentos para concluir os Cursos e prever a inserção dos egressos no mundo do trabalho.

Periodicamente a Instituição de Ensino tem realizado pesquisas de demanda regional, tanto de ingresso quanto junto aos egressos dos cursos técnicos e de graduação. Essa ação permite que se tenha uma visão pontual e adequada acerca de cursos, formas, turnos de preferência, dificuldades básicas iniciais que os alunos podem se deparar a partir do ingresso no Câmpus.

Conhecer a realidade de origem dos alunos, seu nível de conhecimentos básicos e o perfil da comunidade regional e vocação do mundo do trabalho do entorno do Câmpus, auxilia a equipe de coordenação pedagógica e planejamento de ensino, além de oferecer aos docentes um diagnóstico mais seguro acerca do nível de alunos que a Instituição recebe e com os quais os docentes vão trabalhar.

Ao nos referirmos ao corpo docente, hoje o Câmpus possui uma equipe de professores com reconhecido nível de formação acadêmica. Dos 72 docentes todos possuem, além da graduação, também cursos de Pós-Graduação. Alguns poucos estão cursando Mestrado e a grande maioria já possui mestrado, doutorado ou pós-doutorado.

Como os professores atuam em cursos técnicos e também em cursos de graduação, há a necessidade de que os profissionais da educação tenham a melhor formação possível, estudem metodologias de adequação de conteúdos aos níveis diversos de cursos, visando, portanto, à melhor formação para nossos alunos.

Como Diretor Geral do Câmpus Sertão, e com mais de vinte anos de atividades docentes na Rede Federal, temos conhecimento suficiente da realidade do Câmpus e também do contexto regional o que faculta a propriedade de afirmar

que a organização didática e pedagógica e o planejamento da gestão estão fundamentados nos princípios de atender prioritariamente às necessidades de demanda da região. Esse princípio está expresso também nos objetivos dos Institutos Federais.

Em relação à gestão pedagógica, todos os Projetos Pedagógicos de Curso – PPC – hoje são constituídos a partir de discussão ampla com a comunidade escolar. Os docentes, nas suas respectivas áreas de atuação, contribuem para a constituição dos objetivos do curso, perfil de formação, matriz curricular com definição de disciplinas e cargas horárias, conteúdos específicos, ementas, bibliografias, sistema de avaliação, forma de estágio etc.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado está assim constituído:

- Denominação: Curso Técnico em Agropecuária Integrado
- Carga horária: 4.320 horas aula, sendo:
 - Carga horária de componentes curriculares: 3.960 horas
 - Estágio Curricular: 360 horas aula
- Forma: diurno, presencial (integral)
- Número de vagas: 120 (são 4 turmas com 30 alunos cada)
- Duração: 3 anos e meio

QUADRO 2

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO

SÉRIE	DISCIPLINAS	PERÍODOS	SÉRIE	DISCIPLINAS	PERÍODOS	SÉRIE	DISCIPLINAS	PERÍODOS
1ª	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA	120	2ª	LÍNGUA PORTUGUESA - LITERATURA BRASILEIRA	120	3ª	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA	120
	MATEMÁTICA	120		MATEMÁTICA	120		MATEMÁTICA	120
	QUÍMICA	80		QUÍMICA	80		QUÍMICA	80
	FÍSICA	80		FÍSICA	80		FÍSICA	80
	BIOLOGIA	80		BIOLOGIA	80		BIOLOGIA	80
	GEOGRAFIA	40		GEOGRAFIA	40		LÍNGUA INGLESA	40
	HISTÓRIA	40		LÍNGUA INGLESA	80		GEOGRAFIA	40
	FILOSOFIA	20		FILOSOFIA	40		HISTÓRIA	40
	SOCIOLOGIA	20		SOCIOLOGIA	40		FILOSOFIA	40
	EDUCAÇÃO FÍSICA	80		EDUCAÇÃO FÍSICA	80		SOCIOLOGIA	40
	ARTES	40		HISTÓRIA	40		EDUCAÇÃO FÍSICA	80
	INFORMÁTICA I	80		TOPOGRAFIA	80		LÍNGUA ESPANHOLA	40
	GESTÃO RURAL I	40		GESTÃO RURAL II	80		PLANEJAMENTO E PROJETOS	40
PISCICULTURA	40	MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA	80	MEIO AMBIENTE	40			
APICULTURA	40	OLERICULTURA II	80	IRRIGAÇÃO	40			

DEFESA SANITÁRIA VEGETAL	40
PAISAGISMO	40
NUTRIÇÃO ANIMAL	40
BIOCLIMATOLOGIA	40
DEFESA SANITÁRIA ANIMAL	40
MANEJO DE SOLOS E ÁGUA	80
CLIMATOLOGIA AGRÍCOLA	40
PROPAGAÇÃO DE PLANTAS	40
ASSOCIATIVISMO	40
OLERICULTURA I	40
Práticas Orientadas	80
TOTAL DE PERÍODOS*	1440
TOTAL DE HORAS	1320

CULTIVO IN VITRO DE PLANTAS	40
AVICULTURA	80
PRODUÇÃO AGROINDUSTRIAL	80
CONSTRUÇÕES RURAIS	40
INFORMÁTICA II	40
SILVICULTURA	40
TOTAL DE PERÍODOS*	1440
TOTAL DE HORAS	1320

BOVINOCULTURA DE CORTE	40
BOVINOCULTURA DE LEITE	80
SUINOCULTURA	80
OVINOCULTURA	40
FRUTICULTURA	80
CULTURAS ANUAIS	120
EXTENSÃO RURAL	40
LEGISLAÇÃO PROFISSIONAL	40
TOTAL DE PERÍODOS*	1440
TOTAL DE HORAS	1320

Carga Horária Total/Disciplinas	3960
Carga Horária Total/Estágio	360
Carga Horária Total do Curso	4320

QUADRO 3
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL POR ÁREA

PRODUÇÃO VEGETAL		PRODUÇÃO ANIMAL		INFRAESTRUTURA AGRÍCOLA		DISCIPLINAS TRANSVERSAIS	
DISCIPLINAS	PERÍODOS	DISCIPLINAS	PERÍODOS	DISCIPLINAS	PERÍODOS	DISCIPLINAS	PERÍODOS
PAISAGISMO	40	PSICULTURA	40	INFORMÁTICA I	80	ASSOCIATIVISMO	40
DEFESA SANITÁRIA VEGETAL	40	APICULTURA	40	INFORMÁTICA II	40	PRODUÇÃO AGROINDUSTRIAL	80
MANEJO DE SOLOS E ÁGUAS	80	NUTRIÇÃO ANIMAL	40	GESTÃO RURAL I	40	LEGISLAÇÃO PROFISIONAL	40
CLIMATOLOGIA AGRÍCOLA	40	BIOClimATOLOGIA	40	GESTÃO RURAL II	80	EXTENSÃO RURAL	40
PROPAGAÇÃO DE PLANTAS	40	DEFESA SANITÁRIA ANIMAL	40	TOPOGRAFIA	80		
OLERICULTURA I	40	AVICULTURA	80	MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA	80		
OLERICULTURA II	80	BOVINOCULTURA DE CORTE	40	CONSTRUÇÕES RURAIS	40		
CULTIVO IN VITRO DE PLANTAS	40	BOVINOCULTURA DE LEITE	80	PLANEJAMENTO E PROJETOS	40		
SILVICULTURA	40	SUINOCULTURA	80	MEIO AMBIENTE	40		
FRUTICULTURA	80	OVINOCULTURA	40	IRRIGAÇÃO	40		
CULTURAS ANUAIS	120						
TOTAL DE PERÍODOS*	640	TOTAL DE PERÍODOS*	520	TOTAL DE PERÍODOS*	560	TOTAL DE PERÍODOS*	200
CARGA HORÁRIA TOTAL	586h40min.	CARGA HORÁRIA TOTAL	476h40min	CARGA HORÁRIA TOTAL	513h20min	CARGA HORÁRIA TOTAL	183h20min

* A carga horária de cada disciplina será fracionada em períodos com duração de 55 minutos.

* O percentual mínimo de aulas práticas será de 25% em cada disciplina.

Através do Conselho de Câmpus, composto pelo Diretor Geral, representantes dos docentes, dos técnicos administrativos, dos discentes, dos egressos e das entidades civis da comunidade externa, os PPCs são discutidos, aprovados, alterados quando necessário e extintos, se assim for necessário, no âmbito do próprio Câmpus. Essa autonomia confere ao IFRS Câmpus Sertão a aplicação de sua organização pedagógica pelo atendimento a demandas pontuais, específicas da região de abrangência do Câmpus e atendendo às necessidades de formação mediante as exigências do mundo do trabalho da região.

Outras informações importantes acerca do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado estão referidas no Anexo III do presente trabalho.

Estágio Curricular

O Estágio Curricular Supervisionado, com duração mínima de 360 horas, tem caráter obrigatório para que o aluno possa obter o título de Técnico em Agropecuária e obedece ao Regulamento do Estágio Curricular do IFRS - Campus Sertão.

A carga horária semanal do Estágio Curricular será de, no máximo, 40 horas semanais, conforme Lei nº 11.788/08.

O aluno somente pode encaminhar-se para o Estágio Curricular após a conclusão de todas as disciplinas do Curso, com aprovação.

O período máximo para a conclusão do Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, incluindo a defesa do Estágio Curricular, é de duas vezes o tempo de duração do curso, ou seja, **07 (sete)** anos, a contar da data de início das aulas.

O Estágio Curricular objetiva oportunizar a complementação da aprendizagem em situações reais de vida e trabalho. Caracteriza-se também, como instrumento importante na formação profissional, ao colocar o educando em contato direto com as atividades para adquirir experiências autênticas e, ao mesmo tempo, comprovar conhecimentos e aptidões necessárias ao exercício da profissão. É uma atividade que visa oportunizar um treinamento profissional com a articulação de competências, de aptidões, valores e habilidades, proporcionando ao aluno situações-experiência no mundo do trabalho, de forma a adquirir, reconstruir e aplicar conhecimentos. Além disso, é uma das formas de integração com os setores

do processo produtivo, estabelecendo uma relação entre a escola e o mundo do trabalho, servindo como um instrumento de avaliação e reavaliação do curso, com vistas a atualizações e adequações curriculares, através das informações vindas dos locais em que ocorrem os estágios, bem como dos relatórios finais dos estagiários.

Os estágios curriculares são desenvolvidos em propriedades agrícolas, empresas da área agropecuária, instituições de pesquisas localizadas em todas as regiões do país, inclusive no exterior. Há uma diversidade de concedentes de estágio que possibilitam aos nossos alunos a escolha da área de realização desse módulo de acordo com a sua preferência.

Sob a orientação de um docente, os alunos realizam o estágio curricular, elaboraram um relatório amplo que registra todas as atividades e aprendizagens desenvolvidas. A partir do retorno à Instituição de Ensino, todos os estagiários realizam também uma defesa oral das atividades desenvolvidas no estágio, diante de uma banca de professores, momento em que discutem com a banca e com uma turma de alunos assistentes, as práticas desenvolvidas.

Essas exigências são condições indispensáveis para se efetivar a conclusão do curso e a participação do aluno na colação de grau. Alunos que não realizaram estágio, não tenham elaborado o relatório ou, inclusive, a defesa com aprovação, de acordo com o que determina o PPC e o regulamento de estágio, não participam da cerimônia de formatura ou colação de grau.

O IFRS – Campus Sertão, através da Comissão Permanente de Acompanhamento e Avaliação de Estágio, sob a coordenação da CGIEC, estabelecerá duas datas oficiais durante o ano letivo para as defesas de estágios.

Da aprovação

Para aprovação no Estágio Curricular Supervisionado, o estagiário deverá ter cumprido a carga horária estipulada na Organização Curricular do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio da Área de Agropecuária – forma Integrada ao Ensino Médio, em conformidade com a legislação vigente.

São considerados instrumentos de avaliação para os alunos dos Cursos Técnicos na Área Agropecuária:

- a) Relatório de Estágio – obter nota igual ou superior a 7,0 (sete);
- b) Defesa de Estágio – obter nota igual ou superior a 7,0 (sete);

Em caso de reprovação em qualquer dos instrumentos de avaliação, a critério do professor orientador ou da Banca, depois de ouvida a Comissão Permanente de Avaliação de Estágios, o estagiário poderá refazer o Relatório de Estágio e/ou a Defesa de Estágio, não sendo necessário, no entanto, realizar novamente as atividades práticas de estágio na Empresa.

Identificada a realidade que caracteriza o Ensino Integrado no Câmpus Sertão é preciso ter também o conhecimento prévio da realidade que caracteriza o Ensino Integrado na Área Agropecuária na comunidade de Pontão, especificamente no Instituto Educar, Polo do Câmpus Sertão na forma Pedagogia da Alternância com enfoque de formação agroecológica.

FIGURA 2

Pórtico de Entrada do Câmpus Sertão e Mapa de localização do Câmpus



Fonte – IFRS Câmpus Sertão

3.2.2 Polo do Câmpus Sertão – Instituto Educar de Pontão RS

O Polo de Pontão se constitui uma Unidade Descentralizada do Câmpus Sertão, cuja realidade discente está caracterizada por uma demanda que se identifica pela sua origem: trata-se de alunos filhos de pequenos agricultores já assentados de reforma agrária. A Instituição desenvolve programas e projetos de formação para o retorno à sua propriedade ou para atuarem como técnicos em cooperativas de assentados.

O Câmpus Sertão mantém convênio com responsabilidades pedagógicas, mas a organização da estrutura física, alojamentos, servidores e manutenção de setores pedagógicos é de responsabilidade financeira do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e do PRONERA.

Trata-se de uma Unidade cujas matrículas estão vinculadas ao Câmpus Sertão. Os Projetos Pedagógicos de Curso seguem as normas do sistema e planejamento de ensino do Câmpus, bem como o sistema de avaliação e encaminhamento de alunos formandos para o módulo de estágio curricular.

Os trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao longo de sua caminhada vêm fazendo história por meio da luta pela terra, Reforma Agrária, e por uma sociedade justa e igualitária para todos os povos.

Nessa trajetória foram conquistadas inúmeras escolas e muitos cursos de formação política e profissional. As conquistas são grandes, mas insuficientes pelo número de pessoas que ainda não conseguiram sentir o gosto desse direito.

O Instituto Educar é conquista desta luta e apoiado pelas parcerias IFRS - Câmpus Sertão e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária - PRONERA vêm trabalhando a formação de jovens e adultos pertencentes aos assentamentos e reassentamentos se firmando na Educação do campo com experiência de sete anos. Foi fundado em janeiro de 2005 tendo como objetivos:

a) Promover a ação de capacitação de agricultores assentados e acampados nas áreas de Reforma Agrária e de pequenos agricultores, nas mais diversas áreas do conhecimento técnico científico;

- b) Propiciar o acesso à escolarização em todos os níveis, elevando o grau de escolarização dos povos do campo;
- c) Estimular desenvolvimento rural e a melhoria de vida do homem e da mulher do campo, da infância a velhice e de suas comunidades;
- d) Atuar na defesa, prevenção e conservação do meio ambiente, incentivar a agroecologia e promover a visão sistêmica da produção e o desenvolvimento sustentável;
- f) Apoiar iniciativas relacionadas com a promoção da Reforma Agrária, de um projeto popular de desenvolvimento do campo de um modelo de agricultura que garanta a soberania alimentar e a vida do povo no e do campo;
- g) Formar agricultores, com especialização técnica em agroecologia, que contribuam para a organização de base dos trabalhadores e a ampliação de um novo modelo de agricultura de desenvolvimento para o campo brasileiro, em vista da manutenção do homem e mulher do campo e sua qualidade de vida.

O Instituto Educar também tem a estratégia pedagógica de trabalhar na construção e formação de sujeitos militantes com capacidade de analisar a realidade técnica, social, política, cultural e econômica, discernindo os referenciais tecnológicos alternativos e apropriados para o desenvolvimento do campo.

A busca da formação profissional para jovens que residem em assentamentos da Reforma Agrária justifica-se pela necessidade de desenvolver a produção orgânica nos territórios conquistados onde são poucas as ações que incentivam dar reais condições e aplicabilidade a uma agricultura sustentável e ecologicamente correta.

Faz-se necessário resgatar os saberes das agricultoras e agricultores e sua conexão com o conhecimento científico para uma agricultura ecologicamente sustentável, socialmente justa e economicamente viável. Para tanto é preciso viabilizar o acesso aos conhecimentos científicos já existentes sobre produção orgânica, agroecológica, manejo sustentável das riquezas naturais e a viabilidade da soberania alimentar do país sem a dependência de produtos que agridem ou destroem formas de vida necessárias para o equilíbrio do meio ambiente.

A agroecologia pode criar as condições para que os agricultores atinjam níveis de autonomia nos campos do saber, da tecnologia e da economia, passando a fazer uma transição do atual modelo para aquele que será a agricultura do futuro.

Pouco valeria a luta pela terra iniciada há quase trinta anos se descuidarmos da escolarização e da profissionalização técnica das famílias e principalmente dos filhos de agricultores assentados. Depois de longos anos de esforços, persistência e muita luta para conseguir um pedaço de chão para plantar e colher, não seria prudente abandonar essas famílias à sua própria sorte.

Dentro deste contexto de luta e conquistas, muitos agricultores assentados e filhos de assentados ainda sonham com a terra, para isto, procuram também uma qualificação humana, cultural e técnica para melhor organizarem e otimizarem a utilização dos recursos naturais disponíveis para a produção e geração de renda e auto sustentação de suas famílias.

São os pequenos agricultores que produzem cerca de 70% dos produtos da cesta básica. Logo é a qualificação dos agricultores e seus filhos bem como, de sua infraestrutura produtiva que possibilitará a transformação e comercialização dos produtos cultivados, agregando valor à produção agrícola, contribuindo para a permanência e melhora da qualidade de vida do homem do campo.

Nesse sentido é que o Instituto Educar desenvolve o Curso em parceria com o IFRS com o objetivo de formar e capacitar agricultores e filhos de agricultores assentados a partir de uma nova visão de agricultura com um enfoque nos princípios da agroecologia, questão fundamental para a permanência do homem no campo e preservação dos diferentes ecossistemas.

Em função disso constata-se uma demanda importante, constituindo-se uma tendência mundial do mercado agrícola e dos países desenvolvidos. É também uma demanda específica dos agricultores brasileiros diante dos temas da preservação e educação ambiental, do uso indiscriminado de agrotóxicos, da contaminação da água e dos alimentos que compõem a dieta nutricional de nossa população comprometendo inclusive a segurança alimentar do país.

Em razão dessa circunstância e por se tratar de trabalhadores sem o Ensino Médio e sem formação profissional, a escola passa a desempenhar um importante papel, proporcionando a um grupo significativo de candidatos, a formação no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Em se tratando de jovens do campo sem uma qualificação profissional, estes terão, no final do processo melhores condições de optarem pela sequência de suas atividades na unidade produtiva familiar enquanto camponês com formação técnica ou outras opções de trabalho e continuidade nos estudos. Nossa Instituição de

Ensino proporciona também o encaminhamento para o estágio, através do Setor de Estágio e viabiliza condições de apoio para a inserção ao mercado de trabalho após a conclusão do curso.

Em sua essência, o Curso atende a candidatos residentes em áreas de assentamentos de reforma agrária que necessitam dessa formação e posterior encaminhamento as atividades relacionadas à profissão tanto na produção direta quanto indireta.

Além de uma equipe de coordenação pedagógica do Instituto Educar, alguns docentes de Sertão coordenam as atividades e apoiam no desenvolvimento das disciplinas e práticas de campo.

Atualmente o Polo possui 120 alunos. São duas turmas do Curso Técnico em Agropecuária: uma na forma concomitante e outra na forma integrado ao Ensino Médio.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária forma integrado foi discutido e elaborado com participação democrática de toda a comunidade escolar.

a. Características do curso:

- Curso: Curso Técnico de Nível Médio Integrado
- Denominação/habilitação: Técnico em Agropecuária
- Forma: Pedagogia da Alternância
- Turno de funcionamento: diurno (integral)
- Vagas: 50 alunos
- Carga horária total – 4.400 horas aula sendo:
 - Tempo Escola: 3.360 h/a
 - Tempo Comunidade: 680 h/a
 - Estágio Curricular: 360 h/a
- Tempo de integração do curso: 3 anos e meio.

O Curso Técnico em Agropecuária nesse Polo é realizado, como já referido, sob o regime de alternância. Essa prática está constituída de etapas na escola e etapas na comunidade de origem dos alunos. Os tempos de cada etapa correspondem a aproximadamente 90 dias.

A alternância é compreendida como momentos de influência distintos. Um momento é aquele em que a permanência maior se dá na escola, onde os conteúdos são desenvolvidos, presencialmente, para o qual denominamos Tempo Escola (TE).

Quando atividade central é a vivência na comunidade e o ensino é à distância (não presencial), denominamos de Tempo Comunidade (TC). Logo cada etapa é composta pelos respectivos, Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Devido à alternância o Curso Técnico é realizado em quatro etapas com média de 360 horas aula por etapa durante o Tempo Escola.

No Tempo Escola são 1.440 horas de caráter presencial, com disciplinas trabalhadas no Tempo Aula (TA).

No Tempo Comunidade ocorre o Estágio Supervisionado (ES) onde são desenvolvidos trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem das disciplinas vistas ou a serem vistas, tendo no mínimo 360 horas e de caráter não presencial.

QUADRO 4

QUADRO GERAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO – Polo de Pontão

Módulo	Tempo Escola (h)	Tempo Comunidade (h)	Carga horária total (h)
Formação Geral	2.100	313	2.413
Desenvolvimento Rural Sustentável	582	170	752
Cultivo Vegetal	292	84	376
Criação Animal	386	113	499
Total de horas	3.360	680	4.040
Estágio supervisionado	-	360	360
Carga horária total do curso			4.400

Tempos Educativos existentes no período presencial.

O Curso segue os seguintes tempos educativos:

a) Tempo Motivação: tempo diário do conjunto do Instituto destinado à motivação das atividades do dia:

1º Poemas, histórias de vida, dinâmicas, reflexões, frases dos lutadores do povo;

2º Apresentação do relatório do dia anterior;

3º Conferência da presença dos educandos, por núcleo de base;

4º Informes gerais.

b) Tempo Mística: é um tempo destinado ao cultivo das ideias, sonhos e utopias (do mundo ideal) buscando a valorização do ser enquanto pessoa e coletivo da classe trabalhadora. Este tempo é realizado 3 vezes por semana.

c) Tempo Aula: tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do Curso, conforme cronograma das aulas e incluindo momento de intervalo a combinar.

d) Tempo Trabalho: Concebido como um princípio educativo, definido em vista da execução do Plano de Produção do Instituto, conciliando a produção interna com o aprendizado das disciplinas e o exercício da pesquisa.

e) Tempo Oficina: tempo destinado ao aprendizado de habilidades específicas definidas conforme as metas de cada etapa do Curso.

f) Tempo Cultura: destinado ao cultivo e a reflexão sobre expressões culturais diversas e à complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade do Instituto.

g) Tempo Reflexão Escrita: tempo destinado ao registro, em caderno pessoal e específico, das vivências e reflexões sobre o processo pedagógico do Curso. Estes Cadernos são recolhidos diariamente para leitura por parte da Coordenação Político-Pedagógica (CPP).

h) Tempo Educação Física: tempo destinado ao trabalho corporal através de exercícios físicos diversificados, enfatizando o espírito de cooperação.

i) Tempo Núcleo de Base: tempo destinado ao processo organizativo da coletividade, envolvendo ações de estudo e demais tarefas de gestão da turma e do Instituto.

j) Tempo Estudo: tempo destinado a estudos de aprendizado ou leituras indicadas pelos professores ou pela orientação da coordenação pedagógica. Pode ser realizado de forma coletiva ou individual.

l) Tempo Leitura: tempo destinado ao desenvolvimento do hábito de leitura, interpretação de texto e capacidade de síntese. Com temas dirigidos conforme as metas de cada etapa com a orientação da CPP, podendo ser realizado coletivamente ou de forma individual.

m) Tempo Seminário: é um tempo semanal destinado à socialização de aprendizados construídos através de pesquisa, leituras políticas e técnicas, visando aprofundar os conhecimentos e propondo ações concretas.

n) Tempo Vídeo: tempo destinado ao conhecimento de outras experiências, análise crítica através debates.

o) Tempo Socialização das atividades do setor: Tempo destinado ao planejamento, socialização e avaliação das atividades técnicas, produtivas dos setores da escola.

p) Tempo pesquisa: tempo destinado à reflexão das praticas de campo, aprofundado através da pesquisa, propondo ações concretas para serem aplicadas nos setores.

q)Tempo Avaliação de Educadores: tempo semanal destinado à avaliação dos educadores e que estiverem assessorando aulas teóricas e práticas durante a semana onde esta avaliação servirá de subsídio para que tenhamos um melhor conhecimento sobre estes, e, assim possamos ir qualificando um quadro de educadores.

r)Tempo Comunidade (período não presencial)

Etapa em que os educandos estão diretamente envolvidos com os processos produtivos e organizativos em suas comunidades.

Esse trabalho deve ser planejado pelo conjunto dos educadores, um trabalho interdisciplinar, que tenha como princípios: a pesquisa, a organização pessoal, e prática dos aprendizados junto às suas comunidades (organizações sociais ou empresariais) onde estão inseridos.

A cada etapa esse trabalho é avaliado e reencaminhado. Esse tempo é acompanhado pela coordenação pedagógica do Curso, por um responsável técnico. No final de cada etapa do tempo comunidade, deve ser apresentado relatório das atividades desenvolvidas.

No tempo de estágio o educando deve atuar na comunidade, entidade, movimento, e propriedade, onde realiza trabalhos práticos com orientação e acompanhamento de professores ou instrutores.

Prática de campo

As práticas de campo não são consideradas uma área do conhecimento, mas sim um instrumento pedagógico que busca associar os conhecimentos teóricos à prática profissional. Tem como objetivo proporcionar ao educando, situações mais próximas do concreto-real de sua futura atividade profissional, possibilitando a vivência de conflitos e o exercício pleno de sua capacidade cognitiva frente a situações problema. As atividades da prática de campo são debatidas entre educandos e os educadores responsáveis pelas distintas unidades didáticas e orientadas por educadores e/ou profissionais das áreas de conhecimento em questão. Essas práticas de campo são propiciadas no período presencial (TE).

Estágio Supervisionado no Tempo Comunidade

O Estágio Curricular Supervisionado, com duração mínima de 360 horas, tem caráter obrigatório para que o aluno possa obter o título de Técnico em Agropecuária e obedece ao Regulamento do Estágio Curricular do IFRS - Campus Sertão. A carga horária semanal do Estágio Curricular será de, no máximo, 40 horas semanais, conforme Lei nº 11.788/08.

O aluno poderá encaminhar-se para o Estágio Curricular após o término da sexta etapa do curso, realizando-o no último Tempo Comunidade para então retornar para a etapa VII do Curso podendo fazer a defesa perante banca examinadora.

O período máximo para a conclusão do Curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, incluindo a defesa do Estágio Curricular, será de duas vezes o tempo de duração do curso, ou seja, 07 (sete) anos, a contar da data de início das aulas do curso.

O Estágio Curricular objetiva oportunizar a complementação da aprendizagem em situações reais de vida e trabalho. Caracteriza-se também, como instrumento importante na formação profissional, ao colocar o educando em contato direto com as atividades para adquirir experiências autênticas e, ao mesmo tempo, comprovar conhecimentos e aptidões necessárias ao exercício da profissão. É uma atividade que visa oportunizar um treinamento profissional com a articulação de competências, de aptidões, valores e habilidades, proporcionando ao aluno

situações-experiência no mundo do trabalho, de forma a adquirir, reconstruir e aplicar conhecimentos. Além disso, é uma das formas de integração com os setores do processo produtivo, estabelecendo uma relação entre a escola e o mundo do trabalho, servindo como um instrumento de avaliação e reavaliação do curso, com vistas a atualizações e adequações curriculares, através das informações vindas dos locais em que ocorrem os estágios, bem como dos relatórios finais dos estagiários.

O IFRS – Campus Sertão, através da Comissão Geral de Acompanhamento e Avaliação de Estágio - CGAAE estabelecerá duas datas oficiais durante o ano letivo para as defesas de estágios.

Para aprovação no Estágio Curricular Supervisionado, o estagiário deverá ter cumprido a carga horária estipulada na Organização Curricular do Ensino Profissional Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, em conformidade com a legislação vigente.

Serão considerados instrumentos de avaliação para os alunos dos cursos técnicos da Área Agropecuária:

- a) Relatório de Estágio – obter nota igual ou superior a 7,0 (sete);
- b) Defesa de Estágio – obter nota igual ou superior a 7,0 (sete);

Será considerado reprovado o aluno que:

I - No relatório de estágio:

- a) Não apresentar rendimento suficiente para obter nota mínima de 7,0 (sete) pontos;
- b) Não entregar o Relatório no prazo estipulado pelo IFRS – Campus Sertão;
- c) Não entregar, no prazo definido pela CGAAE, o Relatório com as correções propostas pela Banca.

II - Na defesa do estágio:

- a) Não atingir a nota mínima de 7,0 (sete) pontos;
- b) Não comparecer para a Defesa do Estágio na data definida, salvo com justificativa amparada por lei.

III - No Estágio Curricular Supervisionado:

- a) Não cumprir a carga horária mínima exigida para a realização do Estágio;
- b) Não obter aprovação pelo Supervisor da concedente.

Em caso de reprovação no Estágio Curricular Supervisionado, o aluno deverá repeti-lo em outra oportunidade e a Comissão Geral de Acompanhamento e Avaliação de Estágios estabelecerá a data da avaliação.

Em caso de reprovação em qualquer dos instrumentos de avaliação, a critério do professor orientador ou da Banca, depois de ouvida a CGAAE, o estagiário poderá refazer o Relatório de Estágio e/ou a Defesa de Estágio, não sendo necessário, no entanto, realizar novamente as atividades práticas de estágio na Concedente.

Alguns dados complementares acerca do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, forma Pedagogia da Alternância estão no Anexo IV do presente trabalho.

Então, após conhecer as características do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária no presente estudo, é importante refletir acerca das práticas que caracterizam o Ensino Integrado desenvolvido no Câmpus Sertão, tanto no contexto de ensino na sede do Câmpus quanto à forma de Ensino Integrado no Polo Pontão, com referência aos tempos comunidade e escola que identificam o curso sob a Pedagogia da Alternância. A essência dessa forma de integração disciplinar está referida na inter e transdisciplinaridade.

4 CONHECENDO A INTER E A TRANSDISCIPLINARIDADE

Após termos delineado os Projetos Pedagógicos de Curso, convém fazer uma referência acerca de totalidade, muito embora totalidade e complexidade carregam conceitos com diferenças, mesmo que aqui não se pretende aprofundar essa relação. As instituições de ensino tradicionalmente têm sido organizadas em sua estrutura pedagógica, através de diferentes matérias, módulos ou disciplinas como forma de trabalhar o saber acumulado da humanidade. Os currículos escolares são caracterizados como a relação de conteúdos que os professores desenvolvem com seus alunos, na maior parte das vezes de forma fragmentada em relação ao mundo cotidiano. Certamente essa fragmentação não é acidental.

Nesse sentido, convém rever o que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL 1998) quando 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.

A partir deste entendimento, muitos outros temas e subtemas têm sido tomados como objetos de estudo dentro do contexto escolar, desenvolvidos pela comunidade escolar.

Ao se tomar a ÉTICA como tema transversal, discute-se o conceito de justiça, tomada de decisões justas, solidariedade planetária, injustiças sociais, valores e moralidades que estruturam a atual sociedade.

Ao se tomar o MEIO AMBIENTE, traz-se à tona as relações homem-natureza, homem-animal (seres vivos em geral), conceitos e estruturas da economia predominante, da política e da cultura.

Ao se tomar a SAÚDE, debate-se a miséria da humanidade planetária como consequência de uma orientação política, econômica, social, cultural e sanitária. Não só disseminar (como se pratica hoje em dia) hábitos de cuidados tanto da saúde como do meio ambiente. Os hábitos e valores estão em relação direta com o grau de consciência político-histórico-cultural.

Ao se tomar a PLURALIDADE CULTURAL, como tema transversal, emerge a diversidade da formação humana, diferenças de etnias, crença, origem social, cultura, formação profissional.

A ORIENTAÇÃO SEXUAL, para que não se transforme em simples receituário comportamental, torna-se necessário a contextualização na história da humanidade dos papéis assumidos em cada cultura, articulação com a ÉTICA referindo-se à integridade e dignidade, valores, tabus, preconceitos, respeito aos diferentes e igualdade de gêneros.

Elaborados sob a orientação construtivista, muito se tem comentado e discutido entre docentes nas instituições de ensino da rede federal que os temas transversais são de “natureza diferente das disciplinas convencionais”. São temas amplos de preocupação permanente na sociedade, expressando conceitos e valores que são fundamentais à democracia e à cidadania na vida cotidiana.

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.

O prefixo *trans*, do latim *trans*, expressa: 1. "movimento para além de", "através de"; "posição para além de"; "posição ou movimento de través". (Ferreira, 1999). 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).

É preciso que tenhamos clareza que a transdisciplinaridade não se opõe às disciplinas, mas posiciona-se como complementar a essa condição. O intuito é complementar e articular saberes que transgridam as fronteiras disciplinares e estimulem uma compreensão global e mais significativa do conhecimento para o ser humano.

Piaget (1976) diz que o conhecimento se constrói na interação entre o sujeito e o meio físico social, pois, dessa forma, todo e qualquer método interativo permite esse diálogo. Através da transdisciplinaridade os alunos são estimulados a construir suas próprias aprendizagens. Favorece que eles possam incorporar, articular, ampliar, modificar, associar, criar e recriar significados.

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 educação profissional, especialmente na formação de jovens que imediatamente estarão inseridos no contexto de trabalho, é importante que se leve em consideração as práticas associativas que reconhecem os saberes da empresa, da pesquisa, da extensão e o espírito associativista. São essas as realidades que esperam o egresso e é nesse contexto que avaliamos se a formação empreendida na escola realmente teve propósitos e resultados integradores.

Os alunos constroem suas próprias aprendizagens incorporando, modificando, ampliando, associando, reelaborando, criando e recriando novos significados. Cada aluno se torna sujeito operativo, participativo, autor da própria aprendizagem.

Nessa perspectiva, os conhecimentos disciplinares não são negados, são ampliados dialogando com outros. Com um suporte teórico mais sólido, a teoria da transdisciplinaridade não nega o valor da disciplinaridade, mas é concebida como

sendo complementar ao sistema disciplinar. Ela faz emergir novos saberes a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, art. 3º, 1994).

Essa perspectiva de ensino, na prática, sugere conceitos diferentes do ensino convencional. Esses temas estruturam a teoria da Complexidade e da Transdisciplinaridade pregada por Edgar Morin e Basarab Nicolescu

A transdisciplinaridade defendida por Nicolescu (1999), como complemento ao sistema disciplinar, reivindica uma visão contextualizada que permita compreender os problemas da realidade de modo global.

A realidade é dinâmica e incerta em permanente processamento. Por isso, Nicolescu oferece uma nova lógica alternativa (lógica do Terceiro Termo Incluído¹⁰) e uma metodologia aberta, um instrumento científico para conduzir as articulações dos saberes, prevendo diversos níveis de realidade. Na prática do magistério, significa buscar um equilíbrio entre os dois sistemas: disciplinaridade e transdisciplinaridade. Ou seja, contextualizar para dar sentido e vida ao conhecimento em estudo e também aprofundar dentro de uma visão específica da disciplina.

Contribui também para esse diálogo Edgar Morin em seu livro “*Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*” (1999), quando afirma que a necessária reforma da universidade é decorrente da reforma do pensamento. Esta precede aquela e compreende o contexto e o complexo numa rede relacional. A reforma institucional surge da problematização que ocorre no seu

¹⁰ **Lógica do Terceiro Termo Incluído.** Os problemas complexos não se resolvem com a lógica clássica do “falso” e do “verdadeiro”, do “é” ou “não é”, exigem uma terceira lógica, a da complementaridade dos opostos. Por exemplo, no nível do quantum, onda e corpúsculos formam uma unidade. A unidade se dá pela tensão entre ambos e o que parecia contraditório num determinado nível, noutro não é. E os opostos não são eliminados, eles continuam existindo. Esta lógica não abole a lógica aristotélica do “sim” e do “não”. Apenas não mais se considera a existência de somente dois termos e, sim, três; um terceiro que é o Terceiro Termo Incluído. A lógica do Terceiro Termo Incluído permite cruzamento de diferentes olhares, construindo-se um sistema coerente e sempre aberto, o que nos permite compreender, principalmente, os fenômenos sociais e políticos. A lógica aristotélica justifica a exclusão do diferente, dando lugar ao fundamentalismo, ao racismo e ao cientificismo, bem como separa o “bem” do “mal”. Por isso se diz que a transdisciplinaridade está “entre”, “através” e “além” das disciplinas (Basarab Nicolescu, 1999). A transdisciplinaridade transgride as fronteiras epistemológicas de cada ciência disciplinar e constrói um novo conhecimento “através” das ciências, um conhecimento integrado em função da humanidade, resgatando as relações de interdependência, pois a vida se constitui nas relações mantidas pelo indivíduo com o meio ambiente. (Akiko Santos, 2005)

interior e considera a inseparabilidade do múltiplo e do diverso para a ampliação do nível de consciência do real.

A reforma do pensamento que assegura a mudança de comportamento e a abertura para as novas ideias incorpora uma necessidade social irrefutável: formar cidadãos aptos a enfrentarem os problemas de seu tempo. As instituições de ensino precisam enfrentar o desafio de levar em conta na aprendizagem de seus alunos a preparação para a cidadania diante da realidade que se modifica constantemente.

No entanto, a transdisciplinaridade, por não constar como princípio obrigatório nas atividades escolares, encontra resistência por parte dos docentes mais do que dos discentes. Os docentes conformam seus afazeres às normas do sistema disciplinar. Sua vida pessoal e profissional já foi adaptada segundo a distribuição de carga-horária determinada pelo sistema e sua formação também.

Por outro lado, quando os alunos se situam na cultura e na história, conseguem ver o sentido e a importância das reconceituações trazidas pela transdisciplinaridade. Com isso, relativiza-se o conceito de verdade incontestável da Ciência Moderna¹¹ e muda a percepção de ensino/aprendizagem, superando a metodologia de transmissão de conteúdos.

Ao despertar a utopia de um mundo melhor, os alunos se entusiasмам e se abrem para a interlocução com o novo. Como diz Morin (2001)

uma das finalidades da educação é permitir a cada um ter consciência de sua condição humana, situando-a em seu mundo físico, em seu mundo biológico, em seu mundo histórico, em seu mundo social, a fim de que tal condição possa ser assumida (p. 200).

Há que se identificar também, a existência de algumas resistências evidentes no que se refere à prática de integração e articulação disciplinar na escola. Uma delas refere-se à necessidade de se estabelecer uma desconstrução do fazer pedagógico, estabelecendo no docente uma sensação de inquietude, insegurança

¹¹ **Ciência Moderna**, segundo Boaventura de Sousa Santos (2004) valoriza a restrição do conhecimento à especialidade, à área a qual pertence, reforça a rigidez do método e pune a qualquer perspectiva de não cumprir os seus desígnios, consagra o homem como sujeito epistêmico mas o desconhece como sujeito empírico, constrói a distinção dicotômica entre sujeito e objeto, constrói-se contra o senso comum que considera superficial, ilusório e falso e simboliza, na ruptura epistemológica, o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico. Santos afirma ainda que “sendo disciplinar, é disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que quiserem transpor”. (p.46)

frente aos novos paradigmas didáticos que impõem a necessidade de uma nova forma de pensar, interpretar e agir diante da aprendizagem.

Os professores alegam escassez de tempo para replanejar em função de já haver uma tradição que marca os afazeres pedagógicos e não exploram a possibilidade da sua disciplina se relacionar com os outros temas comuns.

Percebe-se também que há professores que negam a validade da migração de conceitos e conteúdos de uma ciência para outra, pois para eles quebra a unidade, coerência e consistência disciplinar. Outros resistem a abrir a sua disciplina para planejamento coletivo, que exigiria romper com planos de curso tradicionalmente estabelecidos alegando que desconhecem outras áreas do conhecimento.

A fragmentação de saberes a partir de matrizes curriculares constituídas de forma que incluem somente disciplinas e leituras afins, é questionável, enquanto que deveria se estabelecer a interlocução no espaço entre as disciplinas e um saber além delas.

Fazemos aqui referência à visão crítica de Akiko Santos (2010)

“Na educação, a preservação da escola é feita através das repetições de normas, valores e sanções sociais. Os alunos são domesticados sendo-lhes exigida a memorização de teorias e práticas estabelecidas. Em teoria, os professores pregam criatividade, criticidade, mas preferem alunos não contestadores, revelando na prática uma dissonância entre os discursos manifestos e os princípios ocultos” (p.17).

Muitos alunos também contribuem para que o docente mantenha sua tradicional forma de ensinar. Por isso mesmo, é preciso estabelecer uma agenda de discussão, integrar áreas de conhecimento, fomentar o espírito de trabalho em equipe e envolver discentes e comunidade. São posturas que podem auxiliar na rediscussão de uma nova metodologia de planejamento escolar.

O que é necessário parece ser uma mudança de postura, de compreender o conhecimento, de planejar e de agir. É preciso pensar de modo orgânico e criativo e ver projetos de educação que suportem aglutinação de esforços resgatando a subjetividade na escola como um lugar de memória e de utopias.

Akiko Santos nos adverte que as mudanças de paradigma são inevitavelmente alimentadas pela crise; por isso é possível o surgimento de espaços

formativos mais colaborativos, entre as pessoas e a sociedade.

Deve-se almejar um sistema de ensino do conhecimento onde prevaleçam conjuntamente, em paridade de relevância, disciplinas inerentes tanto às ciências sociais quanto às ciências naturais. Permite-se, com essa conduta, um melhor acesso ao conhecimento da sociedade, do ser humano e da cultura pelos aprendizes (2010, p.18.).

Como antídoto, a autora propõe a possibilidade de a educação tratar o conhecimento a partir da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Ou seja, pressupõe que é possível trabalhar a educação de forma que esta não divida os aprendizados, o conhecimento da vida real, do cotidiano, uma vez que a dinâmica da vida não está dividida, é sempre um processo de totalidade. O conceito de interdisciplinaridade é uma representação do Século XX e está relacionada basicamente a Platão como provavelmente um dos pensadores que expressou a necessidade de uma ciência unificada tomando a filosofia como caminho.

Por outro lado, para Lenoir (1998), as opções epistemológicas para a interdisciplinaridade escolar têm-se caracterizado pelo estabelecimento de conexões entre duas ou mais disciplinas ou pelo estudo de conceitos ou temas de aspecto amplo, valorizando a substituição do conhecimento dividido entre disciplinas por uma unidade de saber, por um tema. A concepção mais comum entre docentes é de que a interdisciplinaridade se constitua de uma integração de conteúdos.

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.

Inovar e criar, passar da subjetividade para a intersubjetividade, estabelecer conexões de ideias, sentir e pensar de forma interdisciplinar, buscar o diálogo com outras áreas do conhecimento comprovam que a interdisciplinaridade é uma atitude, é saber que o universo é um todo. Alguns autores definem inclusive, quando tratam da noção de interdisciplinaridade, que o conhecimento é uma sinfonia, para sua execução é preciso harmonia entre artistas, maestro e a expectativa dos que assistem.

No entanto, entendemos que a contribuição da interdisciplinaridade vai além da organização sistemática do currículo e das práticas de ensino: atinge principalmente a própria ressignificação da experiência escolar.

Joe Garcia (2012, p.220) afirma que “um componente comumente destacado nas práticas interdisciplinares que ajudam a desenvolver um senso de comunidade reside na aprendizagem colaborativa”. O autor fala da interdependência (aprendizagem atingida em conjunto alunos e professores), da interação face a face através da comunicação verbal e não verbal dos alunos, e dos processos de grupos, onde os alunos refletem, discutem, avaliam as atividades com os professores.

Nesse mesmo sentido, Garcia alerta para a necessidade de revermos o perfil de professor para o exercício da interdisciplinaridade. Essas práticas passaram a exigir um perfil de professor diferente do tradicional. É preciso buscar uma formação docente capaz de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, de autonomia de pensamento.

Garcia (2012, p.223) faz uma previsão sobre possíveis direções da interdisciplinaridade:

Se, originalmente, o ensino interdisciplinar estava centrado na integração de um conjunto de conteúdos, encontrados em algumas matérias do currículo, atualmente é possível vislumbrar outras formas de tornar as experiências de aprendizagem mais articuladas, contextualizadas e socialmente relevantes, através de uma releitura do conceito de integração. No futuro, portanto, poderemos observar novos desdobramentos nas teorizações e práticas de interdisciplinaridade, baseados em concepções ainda mais avançadas de integração curricular.

Santomé (1998, p. 50) afirma que "é possível que o marxismo tenha sido um dos modelos teóricos que mais ajudaram a promover a interdisciplinaridade". Uma

prova irrefutável para este autor é o impacto que a teoria desenvolvida por Karl Marx, filósofo, sociólogo e economista alemão causou, praticamente, em todas as disciplinas e campos do conhecimento: iniciando pela economia e passando pela sociologia, história, pintura, música, escultura, biologia, ecologia etc.

Com relação à contribuição do estruturalismo para a interdisciplinaridade, Santomé (1998) ressalta que os impulsos prementes para a perspectiva da interdisciplinaridade encontram-se justamente quando se busca a estruturação das disciplinas ou os sistemas subentendidos de autorregulação e transformação das mesmas.

Há autores, no entanto que questionam essa postura referida. Veiga-Neto refere-se que

de um lado, estabeleceu-se um movimento pela interdisciplinaridade. [...] e com as pedagogias interdisciplinares se resolveriam — ou, no mínimo - se estaria contribuindo para resolver — problemas que transcendem, em muito, seu próprio âmbito. De outro lado, e agora bem recentemente, surgiram os temas transversais. [...] Sem se descartarem das pedagogias disciplinares defendidas pelo movimento pela interdisciplinaridade [...] os temas transversais são essa nova invenção curricular que se apresenta como capaz de promover uma “saúdável integração dos saberes” (Brasil, 1998a). Por muitos, eles são vistos como uma possibilidade de favorecer um ensino interdisciplinar (id. 1998b, p.98)

Embora essas posições um pouco distintas entre autores existam, “as concepções de educação não precisam conviver com a unanimidade, mas ao menos constituir um conceito cultural de que integrar significa tornar íntegro, inteiro, e que, neste caso, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos”¹² (Ciavatta, 2004, p.1) .

Existem alguns pressupostos que permeiam a formação profissional sob a prática da formação integrada, especialmente nos Institutos Federais, responsáveis mais diretos pelo desenvolvimento da formação profissional e humanizadora a partir da reestruturação da educação profissional no Brasil.

Primeiro porque todas as instâncias responsáveis pela educação hoje precisam tomar consciência de que é preciso ir além da simples preparação para o trabalho.

¹² Este texto é parte do Projeto “Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado – Do ensino médio técnico à educação integrada profissional e tecnológica” (Apoio CNPq e FAPERJ), 2004.

Da mesma forma, é preciso um compromisso legal que se mantenha em permanente articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico em todas as formas do ensino.

Um envolvimento integral de todos os agentes do processo de formação integrada (gestores, professores, alunos e familiares), com atuação participativa, democrática, inovadora, além de aporte necessário de investimentos que permitam que as ações programadas recebam o respaldo que garanta educação pública, gratuita e de qualidade para todos. São investimentos intelectuais, morais, financeiros permanentes e de gestão de qualidade que efetivam a integração entre educação geral e profissional que permitirão a verdadeira formação integrada.

Por fim, é oportuno trazermos as referências de Anastasiou (2004) que com muita propriedade estabelece uma definição bem própria dos termos a que nos propomos a entender nesse capítulo:

... são estabelecidos três graus de relações curriculares. A *multidisciplinaridade* é caracterizada pela proposição simultânea de disciplinas, de forma somática, sem que se explicitem relações entre elas; é o currículo, grade ou coleção. A *interdisciplinaridade* é a interação de duas ou mais disciplinas, desde ideias, ações, tarefas, até a interação de campos conceituais, leis, princípios, podendo até ocorrer o surgimento de uma nova disciplina, como é o caso da bioquímica. E a *transdisciplinaridade*, que corresponde a uma integração total, dentro de um sistema globalizador, de modo a explicar a realidade para além do parcelamento disciplinar (p.52).

Muito embora não pretendemos entrar nessa reflexão e na definição de conceitos específicos, Santomé (1998) nos ajuda a entender melhor os diferentes níveis dessa interrelações.

Multidisciplinaridade: o grau de interdisciplinaridade é muito pequeno, ocorrendo uma mera justaposição de matérias diferentes com o objetivo de esclarecer alguns pontos em comum, mas sem estabelecer ou explicitar as possíveis relações existentes entre elas.

Pluridisciplinaridade: este grau é muito semelhante ao anterior, promove a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, da mesma área de conhecimentos. Busca melhorar as relações entre as disciplinas, porém sem o intuito de modificá-las internamente. O conhecimento não permanece tão

fragmentado e isolado, pois existe uma transferência maior dos conteúdos e procedimentos, mesmo que seja em situações semelhantes.

Interdisciplinaridade: existe vontade e compromisso em elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas ao interagirem entre si são modificadas e passam a depender claramente umas das outras. O ensino interdisciplinar possibilita que o aprendizado seja transferido do contexto em questão para outros contextos a fim de detectar, analisar e solucionar novos problemas.

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.

Por isso mesmo, foi preciso clareza com relação aos recursos humanos que atuam na Unidade Sede do Câmpus Sertão e no Polo de Pontão. Os docentes do Curso Integrado na Sede são concursados, efetivos e todos com dedicação exclusiva. No Curso Integrado na forma Pedagogia da Alternância no Polo Pontão os docentes são voluntários, vinculados ao quadro de magistério público estadual, ou que atuam em instituições privadas de ensino, ou aposentados ou com atuação no movimento de assentados de reforma agrária.

São, evidentemente, experiências distintas no campo interdisciplinar. Enquanto os docentes da Sede estão em permanente vínculo de trabalho e permanecem na Instituição durante a semana, os que atuam em Pontão desenvolvem atendem às atividades de regência de classe, mas dispõem de pouco tempo para debate, reuniões e planejamentos coletivos na Instituição, pois possuem vínculos profissionais diversos. Essa realidade determina uma oportunidade diversa

de planejar e discutir a integração disciplinar e as práticas pedagógicas relacionadas ao Curso.

Essa dualidade de condição nos levou a muitas reflexões e entre elas nos perguntávamos: Como essas duas experiências se interinfluenciam? Como repercute na profissionalidade dos docentes?

5 ENTENDENDO 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.

Gimonet (2007, p. 19) destaca que:

(...) a Pedagogia da Alternância requer um dispositivo pedagógico, isto é, uma organização, atividades, técnicas e instrumentos, mas específicos e criativos. Criar a partir de princípios onde todos sabem, experimentam e fazem o caminho e inventam instrumentos para chegar onde vislumbram.

Como já referido na caracterização do Polo do Câmpus Sertão no Instituto Educar de Pontão RS, 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.

5.1 Uma Pedagogia Inovadora

Quando tratamos da Pedagogia da Alternância, percebemos que a organização da alternância muitas vezes se dá em função da necessidade de organizar os cursos em períodos sazonais, ou seja, a partir da organização do trabalho de produção do campo.

Para Gimonet, ensinar a partir da alternância é optar por uma pedagogia complexa e sistêmica.

Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar no tempo e no espaço e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem, o pré-adolescente ou o adulto em formação, isto é o alternante, não é mais um aluno na escola, mas um ator num determinado contexto da vida e num território (GIMONET, 2007, p. 19).

Outra face da educação do campo que merece atenção - aqui nos referimos especificamente ao Curso Técnico em Agropecuária do Polo de Pontão, do IFRS Câmpus Sertão - é a discussão curricular. Estamos entendendo aqui o currículo como a organização de todo o processo educativo, quer dizer, como aquilo que envolve a formação humana mais completa.

A dinâmica da vida no campo propõe a superação das velhas formas de organização educativa e curricular. Trata-se, ao contrário, não de eliminá-las, mas de formar nos pesquisadores, docentes, educadores, uma habilidade nova que lhes permita transitar entre fronteiras, dialogar com outras, todas as áreas de conhecimento, a partir do seu conhecimento específico, e compor coletivos onde um conhecimento venha a ser gerado pela cooperação entre os envolvidos no processo educativo (comunidade, estudantes e educadores) (Caldart, 2007, p. 16)

É por isso que os cursos de formação técnica de nível médio e outras iniciativas se caracterizam como uma estratégia de integração metodológica, seja para fins tecnológicos, epistemológicos ou pedagógicos, podendo gerar novos campos de conhecimento ou procedimentos inovadores, para responder a novas necessidades sociais.

Observado o princípio de que o mais importante é a qualidade da formação, alguns paradigmas precisam ser rompidos, as concepções de ensinar tomam rumos mais contemporâneos em função de novas tecnologias e novos ambientes que circundam os processos de ensino e aprendizagem. Há resistências entre os docentes para se desfazerem de sua metodologia de trabalho focada somente à ação individualizada de ensinar, restrita aos conteúdos de sua disciplina. É preciso abrir espaço para outras dinâmicas de trabalho e colegas que interferem na sua prática pedagógica.

Uma pedagogia inovadora exige o rompimento de paradigmas anteriores para abertura de espaços para outras formas de planejar, de ensinar e de relacionar a disciplina com outros campos do conhecimento, na escola e fora dela.

Nesse sentido, precisamos levar em consideração alguns pressupostos essenciais, em especial, os papéis do professor, do aluno e da metodologia de ensinar e aprender.

Deseja-se um professor que seja crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as

teorias que propõe aos seus alunos. Demo (1996) acrescenta que o professor necessita “de elaboração própria precisa saber teorizar suas práticas. carece de atualização permanente precisa dominar a instrumentalização eletrônica saber avaliar a aprendizagem” (p.272).

O aluno precisa exercitar a dúvida, ser curioso, criativo e reflexivo. Quando recebe uma informação precisa analisá-la, criticá-la e refletir sobre ela, inclusive com capacidade para uma elaboração própria.

A opção metodológica inclui uma abordagem progressista, aliada com a pesquisa, com visão holística, alicerçada numa tecnologia inovadora mediante utilização de recursos informatizados e bibliográficos inovadores.

Assim, para ratificar, Behrens (1999, p.49) indica que

com metodologias calcadas na criatividade em sala de aula, o aluno terá como desafio ações diferenciadas como saber pensar, aprender a aprender, apropriar-se dos conhecimentos disponíveis pelos múltiplos recursos inovadores e adquirir competência crítica, reflexiva e criatividade para produzir novos conhecimentos.

Esse é um desafio que os meios educacionais têm e é uma tarefa também dos gestores e em especial dos pedagogos, proporcionando aos professores uma formação continuada, para que todos se aproximem de práticas inovadoras, que instiguem os alunos a se tornarem curiosos, éticos e produtivos. É preciso pensar numa ação dialógica, no trabalho coletivo e considerar o homem em suas inteligências múltiplas. Poderá o CI ser estimulador dessas habilidades, saberes e competências?

6 CURRÍCULO INTEGRADO

A princípio é preciso considerar que para qualquer teoria de currículo exige que se tenha bem claro qual conhecimento deve ser ensinado, entender o que os alunos devem saber e que conhecimentos são importantes ou válidos ou essenciais na sua composição. Os critérios de seleção do que se quer ensinar são importantes, por isso o currículo é sempre o resultado de uma seleção. O currículo *a priori* deve buscar precisamente modificar as pessoas que vão seguir ou se envolver com sua proposta.

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.

É fundamental que cobremos de nossos alunos que tenham autonomia, que criem, que pensem por si próprios, porém quando tomam a iniciativa de criarem, muitas vezes são tolhidos por saírem do que é considerado científico ou disciplinar. Percebe-se a necessidade de mudanças, para a formação de profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação, com capacidade para buscar novas informações, produzir conhecimento e estimular nos alunos essa prática, preparados para desempenhar suas profissões de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área, mas também de outras condições que caracterizam a essência do currículo integrado.

Para melhor entendermos o CI indicamos no quadro a seguir sucintamente as suas características mais pontuais evidenciadas em nosso trabalho.

QUADRO 5

CURRÍCULO INTEGRADO

O que é o CI?

- Basicamente é a integração entre Ensino Médio e Ensino Profissional
- Permite a flexibilização das estruturas curriculares;
- Oferece o entrelaçamento de saberes de áreas diversas;
- Promove a proximidade com as características socioeconômicas da região;
- Torna a prática como referente da teoria;
- Admite diferentes percursos de aprendizagem;
- Estimula à produção coletiva;
- Caracteriza-se pela inter e transdisciplinaridade.

Acreditamos que para atingir o objetivo de formarmos cidadãos autônomos e cabeças pensantes devemos rever nossos conceitos e nos perguntarmos sempre qual o objetivo dos conteúdos; em que contribuirão para os alunos; em que realidade ele está inserido, qual o nosso papel como educadores; será que somos meros transmissores? Precisamos fugir da educação bancária, onde somente o saber científico tem valor. O educador e o educando devem ser sujeitos do processo em que cresçam juntos, que descubram e aprendam juntos. A proposta de Freire (1993) é de uma educação problematizadora, dialógica, oposta à educação bancária: “já agora ninguém educa ninguém, e tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 79.).

Esse intuito é que nos move, pois precisamos chamar nossos alunos a conhecer, problematizar, estimular a busca, entender a educação como prática da liberdade, deixar de ensinar o que nos é imposto e interagir mais com a cultura e a sociedade. É necessário abrir espaços para outras fontes de produção, informações trazidas pelos estudantes, explorar as riquezas, experiências e aprendizagens interpessoais, inter e intragrupalis.

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.

Abrimos um espaço então, para fazer referência aos múltiplos conceitos de integração, definidos por Beane (2003). O autor se refere à:

- integração de experiências – que se constitui de ideias que as pessoas têm de si próprios e do seu mundo, as suas percepções, crenças e valores;
- integração social democrática – importantes escolas democratizam e compartilham experiências escolares cujo currículo está relacionado

com valores comuns ou com o bem comum. O lócus de debate é a educação geral;

- integração de conhecimento – encara-se o problema ou situação utilizando o conhecimento apropriado ou referido sem relacioná-lo com as disciplinas, enquanto as integrações anteriores estão relacionadas com as disciplinas;
- integração como uma concepção de currículo – define-se um tema central e o conceito ao seu redor envolve problemas e questões que tem um significado pessoal e social no mundo real.

Por isso mesmo, no ensino integrado, na proporção que o conhecimento se organiza em conteúdos abertos e se interrelaciona em função de uma ideia central, provoca uma prática pedagógica que permite essa comunicação. Para exemplificar melhor, parece-se com a metodologia de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos em nossa realidade escolar, ou seja, o currículo é organizado articulando-se os conteúdos de todas as disciplinas a um tema gerador.

Essas premissas é que estimularam esse estudo. Procuramos entender as tensões e resistências ainda presentes na Instituição de Ensino em relação ao CI. O intuito foi melhor compreender o ambiente onde o CI quer tomar forma. Refletir acerca dos desafios e dimensões do Ensino Integrado no Câmpus Sertão se tornou estimulante, pois vem mobilizando novas crenças e práticas profissionais, docentes e de gestão acadêmica.

7 DESAFIOS E DIMENSÕES DO ENSINO INTEGRADO

Para iniciar a reflexão acerca dos desafios do Ensino Integrado no IFRS é preciso compreender sua natureza cultural, epistemológica e pedagógica, como já referido no capítulo anterior.

Nesse sentido é oportuno fazer referência ao estudo realizado sobre *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*, (Cunha, 2006) que ajuda a caracterizar os pressupostos da nossa reflexão. O quarto estudo da obra traz a descrição das experiências inovadoras desenvolvidas pelos docentes e alunos. Nesse estudo são retomadas as categorias de análise delimitadas para a pesquisa a partir das contribuições de Boaventura de Sousa Santos. Constata-se que a inovação é uma tarefa afeta aos que estão realmente convencidos de que rompemos a ordem habitual do ensino através de novas formas de comunicação didática, de entender e compreender o mundo e, por novas formas de exercício da docência.

Na pesquisa percebe-se que os indicadores de inovação assumidos envolvem ruptura da forma tradicional de ensinar e aprender; exige uma gestão participativa em todas as fases do processo inovador; a reconfiguração dos saberes, nesse caso, reduzindo-se consideravelmente as dualidades entre o saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho; reorganização da relação entre teoria e prática; perspectiva orgânica no processo concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência inovadora desenvolvida; equilíbrio entre a subjetividade dos envolvidos e o conhecimento; protagonismo - entendendo-se aqui a efetiva participação discente nas decisões pedagógicas, valorizando-se o saber dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Segundo Cunha, percebeu-se que

Há experiências mais macros e outras de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos; há aquelas que testam novas metodologias; (...) há as que procuram articular diretamente a teoria e a prática; há as que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes; (...) há as que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudos (p.43-44).

A maioria dos encaminhamentos docentes para atividades inovadoras estão relacionadas ou têm sua origem em situações-problema, ou seja, nascem de alguma situação de desconforto docente sobre conhecimento ou mesmo do sucesso da aprendizagem de seus alunos.

Boaventura de Sousa Santos (2004) afirma que há a necessidade de “não ser indiferente à diferença”, quer dizer, a competência se situa justamente em agir diferentemente para cada situação e, no caso da integração disciplinar, em atividades curriculares específicas do Curso Técnico em Agropecuária, a produção do conhecimento que se estabelece entre o docente e os estudantes é peculiar. Diz Santos:

Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedades, e esse é o desafio a ser enfrentado (2004, p.30)

É oportuno, um breve retorno, e fazer referência aqui ao paradigma da ciência moderna que, através de uma nova compreensão de mundo, especialmente a partir dos séculos XVII e XVIII, reconstituiu o todo através das partes, e então se acentuaram as dicotomias, especialmente a relação teoria-prática.

Santos (2004) explica que essa visão de conhecimento procurou fazer com que o homem dominasse a natureza, mais do que interagir com ela. Enquanto as promessas de desenvolvimento e equilíbrio foram questionadas por não se dispor de instrumentos e tecnologias adequadas, compreendeu-se que esses só poderiam ser mensurados por especulações e os seus resultados, no máximo poderiam ser aproximados. Assim estava posta em questão a visão conceitual da objetividade.

Nesse sentido, Santos (2004) percebe o paradigma moderno, por ele denominado de dominante, como uma força significativa e que perdura até nossos dias.

Já o paradigma emergente se refere às ciências sociais e naturais que encontram pontos de confluência e são estudadas em conjunto e relacionadas entre si. Dessa forma, há o reconhecimento que a subjetividade do observador interfere no fenômeno estudado e então, o rigor ligado a uma única base de verdade é colocado em questão.

É importante que se compreenda o que preconiza o paradigma dominante e paradigma emergente porque a compreensão epistemológica é definidora da

perspectiva de currículo. Segundo Boaventura de Sousa Santos em sua obra - *Discurso sobre as Ciências* (2004, p.14) - o paradigma dominante sucedeu ao modelo de conhecimento aristotélico e medieval, é totalitário, pois nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas. Existe somente uma forma de conhecimento verdadeiro, sua principal característica. A ciência moderna, de um certo modo, desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. Essas evidências que estão na base do conhecimento vulgar, são ilusórias. No paradigma dominante, as ideias devem ser claras e simples para possibilitar o conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. A ciência busca ser a imagem fiel da realidade, trabalha com resultados válidos, confiáveis e reproduzíveis, sendo esse o critério da verdade da ciência.

A crise do paradigma dominante se explicita com mais evidência com a Teoria da Relatividade de Einstein e a mecânica quântica, sem sequer poder ainda saber quando se conhecerá o seu desfecho. Esse colapso do paradigma dominante resulta de um conjunto de novos conhecimentos científicos. Entendemos que essa é uma relação que tem a ver com nossa investigação e, por conseguinte, com a inter e transdisciplinaridade que caracterizam o ensino integrado.

Para melhor compreendermos essa Teoria esclarecemos sucintamente: A teoria da relatividade é composta de duas outras teorias: Teoria da Relatividade Restrita, que estuda os fenômenos em relação a referenciais inerciais, e a Teoria da Relatividade Geral, que aborda fenômenos do ponto de vista não inercial. Apesar de formar uma só teoria, elas foram propostas em tempos diferentes, no entanto ambas trouxeram o conhecimento de que os movimentos do Universo não são absolutos, mas sim relativos.

Santos propõe a reflexão sobre um novo modelo de ciência a partir da interrelação entre ciências naturais e ciências sociais, rompendo o modelo dominante das ciências naturais, via única para se atingir a verdade universal. Advoga que se deve buscar um sistema de ensino do conhecimento onde prevaleçam conjuntamente, em paridade de relevância, disciplinas inerentes tanto às ciências sociais, quanto às ciências naturais.

Morin (2002) nos leva a entender questionando “para que nos serviriam todos os conhecimentos parcelares se não nos confrontássemos uns com os outros, a fim de formar uma configuração capaz de responder às nossas expectativas,

necessidades, interrogações cognitivas?” (p.49) Fala que é preciso contextualizar um tema para entendê-lo, e isso exige o conhecimento de outros aspectos relacionados. Deixa claro que “o conhecimento pertinente tenta situar as informações num contexto global e, se possível, num contexto geográfico, histórico”.

Nesse mesmo sentido, o autor explica que “o ensino realizado por meio de disciplinas fechadas nelas mesmas atrofia a atitude natural do espírito para situar e contextualizar” (p.85).

Boaventura de Sousa Santos se refere à inquietação e a ecologia dos saberes. Para exemplificar, se o homem quer ir à lua precisa conhecimento acadêmico, mas se quer entender a Amazônia precisa do conhecimento produzido pelos indígenas. Trata-se de uma especificidade que está relacionada com a realidade de um lugar determinado, cujas características de conhecimento local estão afetas aos que lá residem e detêm conhecimento geográfico, étnico, de valores, de cultura, de hábitos e de modo de vida.

É oportuno fazer referência também que em virtude da crise da perspectiva dominante, instala-se uma nova compreensão científica, que ressalta a dimensão subjetiva e que reconhece a validade do método qualitativo de pesquisa, articulando sujeito e objeto.

Para ratificar esse raciocínio, Santos (2004) indica que nos encontramos num período de transição de paradigmas

Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho, mas não exactamente onde estamos na jornada (p.92)

O paradigma emergente assume contradições contidas no modelo dominante. Essa perspectiva de conhecimento se instala sobre a concepção de trabalho. É extremamente importante que nessa reflexão seja incluída a postura desejada dos professores diante de seus alunos. Não para romper totalmente, mas para considerar os valores universais e locais concomitantemente, aprimorando-se teoricamente para melhorar tecnicamente. Quebra-se com o dualismo histórico entre educação e trabalho e essa é a aspiração do Ensino Integrado.

Assim, no que concerne à integração disciplinar, a elaboração dos planos curriculares, os projetos pedagógicos e os processos avaliativos precisam ser tratados desde a sua concepção por docentes sintonizados com o mundo do

trabalho, com profissionais que conheçam a realidade escolar e regional, muito embora as decisões pedagógicas muitas vezes estejam dependentes historicamente das relações da educação com a produção.

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.

Masetto (2006), na sua obra *Docência na Universidade*, se refere a Bernstein que teoriza sobre o currículo e a prática pedagógica. Para o autor inglês “poder-se-iam classificar os currículos em dois tipos: coleção e integração”.

Na organização curricular do tipo coleção, são definidos conteúdos com estruturas bastantes fechadas e, portanto, com profundas fronteiras entre eles e forte enquadramento; nos currículos do tipo integração, a tendência é enquadramento e classificação fracos, sem limites definidos entre os conteúdos (p. 33).

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.

“Com a forma especializada de coleção, à medida que passa o tempo se aprende cada vez mais a respeito de menos coisas. Uma outra forma mais sociológica de dizer consistiria em afirmar que à medida que passa o tempo o aluno se diferencia em maior grau dos demais. Portanto a especialização dá lugar a diferenças. Significa que a identidade educativa e as habilidades específicas estão claramente demarcadas e identificadas. Quando temos um currículo do tipo integrado encontramos uma troca de ênfase e a educação se dá em extensão. (...) A tensão entre o currículo do tipo coleção e o currículo do tipo integrado não é simplesmente uma questão de como se ensina, mas é uma tensão que advém de modelos diferentes de autoridade e de conceitos muito distintos de ordem de controle (p. 77-79)

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.

Portanto, quando nos referimos à linguagem, nessa mesma reflexão, o conhecimento e o domínio da linguagem se dá mais pela forma de transmissão do que pelo conteúdo transmitido. A linguagem perpassa a concepção de sujeito. As classes altas têm linguagem elaborada e as classes populares nem sempre e isso interfere e faz diferença na escola.

Na interpretação de Cunha (1996) quando o currículo *coleção* tende a se aproximar do currículo *integração*, aparecem as formas de experiências interdisciplinares, como organização curricular por temáticas ou por projetos. Nesse sentido, segundo Bernstein, referido na mesma obra de Cunha (1996), o conhecimento se transmite por três sistemas fundamentais de mensagem: currículo, pedagogia e avaliação. Se o currículo vai dizer qual o conhecimento válido, a

pedagogia informa qual a sua forma de transmissão e a avaliação qual a realização do conhecimento considerada válida (p.36).

É preciso, para tanto, compreender que os desafios na lógica da compreensão do Currículo Integrado, são culturais, são epistemológicos e são pedagógicos.

7.1 A Avaliação na Perspectiva Paradigmática do Conhecimento

Quando nos referimos à avaliação, se torna oportuna uma reflexão acerca desse processo importante nesse estudo, justamente porque se quer instigar a equipe de planejamento pedagógico, os docentes e os discentes a uma reflexão, uma vez que estamos imersos na tensão entre continuidade e ruptura. Essa dicotomia está se traduzindo num dilema quando analisamos o Ensino Integrado. Trabalhar um Projeto Pedagógico de Curso articulando disciplinas, práticas pedagógicas, experiências, vivências culturais e relações sociais, exige uma metodologia de avaliar também diferente.

Sobre avaliação Esteban (1992) defende

a natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento, além da riqueza da heterogeneidade, pois em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais, desenvolvem novas potencialidades, articulando um processo permanente de ampliação de conhecimentos (...) É preciso repensar a avaliação: o abandono da classificação dos conhecimentos já consolidados, e a busca dos processos emergentes em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento (p.19).

Se o processo de ensinar é interdisciplinar, necessário se faz também repensar o processo de avaliação e agir no sentido de criar/consolidar práticas pedagógicas mais democráticas.

Para isso a autora apresenta três alternativas: retorno ao padrão rígido definido pela avaliação qualitativa; consolidação de um modelo híbrido; e construção de uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia de inclusão. Ora, a avaliação democrática impõe necessariamente pensar a construção de uma pedagogia multicultural, que vislumbra a escola como uma zona fronteira de cruzamento de culturas. Por isso dizemos que a escola é um espaço caracterizado pela multiplicidade, pondo em diálogo conhecimentos produzidos a partir de várias

perspectivas. O Ensino Integrado requer uma forma de avaliar com essa perspectiva.

No que se refere às competências, alguns autores propõem que a avaliação de um indivíduo se faça sobre a base do que ele sabe fazer, e não do que não sabe: qualquer que seja o nível de instrução e competência inicial, existe sempre um conjunto de competências que o indivíduo domina e sobre as quais se fundamenta a formação.

A educação profissional exige por isso mesmo, mudanças na organização curricular, nas práticas pedagógicas, no perfil requerido do docente, no foco das ações educativas, e uma completa revisão nos seus critérios e sistemas de avaliação.

A educação propõe aprendizagens autônomas porque as metodologias inovadoras são entendidas como aquelas capazes de provocar rupturas paradigmáticas, que incentivem os alunos a problematizarem as realidades, como sujeitos transformadores e que contextualizem a teoria e a prática.

Os professores nem sempre percebem a importância de sua função e de como poderiam influir na formação da identidade do aluno, inclusive por meio da avaliação. São oportunas as reflexões de Paulo Freire (1993) sobre avaliação quando afirma que

a questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer dos sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. A avaliação em que se estimule o falar a, como caminho ao falar com (p.72-73).

Portanto, se tornou muito complexa a prática da avaliação escolar, ainda mais quando nos referimos à integração disciplinar, ao ensino integrado. É preciso efetivamente provocar rupturas paradigmáticas para se construir novas metodologias de avaliar, embora os sujeitos sejam os mesmos. Fizemos essa referência porque o Projeto Pedagógico no Ensino Integrado deve conter referências bem claras sobre o sistema de avaliação, pois o planejamento docente ultrapassa os limites dos métodos individuais e precisa contemplar um planejamento coletivo e articulado. O êxito do aluno depende de seu esforço e interesse em aprender, dos processos de ensino que ele viveu, mas também da qualidade dos instrumentos

usados para aferir o seu conhecimento e que contemple o que ele aprendeu e não apenas o que ele não aprendeu.

Para mudar a escola é preciso considerar que a perspectiva paradigmática do conhecimento e a forma de produção tradicional da escola percorrem e devem encontrar ressonância no currículo, no ensino e na avaliação. E essa condição depende de investimento e empenho na proposta da integração.

No entanto não se pode ignorar que esses alunos também hoje se submetem às provas do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM e as políticas externas de avaliação de conhecimento impactam o currículo. Não podemos estabelecer um olhar apenas interno – em nível de escola - de avaliação e produção de conhecimento, porque há a participação dos alunos também no contexto do mundo do trabalho e das cobranças que a sociedade lhes impõe para provar o nível de conhecimento, de saberes e competências de que todos os alunos dispõem.

8 METODOLOGIA DO ESTUDO

8.1 Problema e Questão de Pesquisa

Como é possível inferir das reflexões realizadas e expressas nesse texto, o problema de pesquisa que orientou o estudo pode ser definido como: *que desafios e tensões se instituem na implementação das propostas de Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária do IFRS - Campus Sertão, desenvolvido em diferentes formas curriculares? A forma como está estruturado o Ensino Integrado, tanto no Câmpus Sertão Sede quanto no Polo de Pontão, efetivamente conduz para uma melhor formação dos alunos?*

As questões de pesquisa assim se definem:

- Como a proposta de Ensino Integrado é compreendida por docentes, corpo técnico e alunos do Curso, nas duas formas curriculares?
- Que diretrizes orientam essas propostas e quais os movimentos provocados no contexto escolar visando à sua implementação?
- Que iniciativas são realizadas no sentido de acompanhar a implantação das propostas?
- Que experiências são consideradas por professores e alunos como bem sucedidas?
- Que impasses compreendem como sendo os que mais dificultam as propostas?
- Que relações existem entre as experiências curriculares do Curso Técnico em Agropecuária desenvolvidas na Unidade Sede e em Pontão?
- A Pedagogia da Alternância favorece o Currículo Integrado? Em que sentido?
- Como as duas propostas curriculares se interinfluenciam? Que saberes mobilizam?

- Que iniciativas institucionais são provocadoras do avanço da proposta de currículo integrado?
- Que desafios seriam pontuados para superar?

A perspectiva é de que essas questões auxiliem o acercamento do problema assumindo que na trajetória investigativa pode haver novas alternativas para o estudo.

8.2 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. A pesquisa de natureza qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação. O estudo de caso – aqui tratado como o Ensino Integrado no Câmpus Sertão, em nossa investigação, visa analisar duas experiências relacionadas com o Ensino Integrado a fim de organizar uma reflexão crítica acerca das possibilidades e tensões que permeiam essa prática pedagógica.

Para Yin (2001), um estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. O Ensino Integrado na análise empreendida faz um recorte temporal-espacial cuja característica identifica o Curso Técnico em Agropecuária no IFRS Câmpus Sertão sob dois enfoques distintos e já referidos.

Os desafios não se dão na saída nem na chegada, é na travessia, como alguns autores fazem referência. Por isso, estudar e pesquisar os processos formativos dos cursos integrados tem como fim contribuir para a compreensão de

que implicações interferem na formação dos alunos quando nos referimos às atividades docentes sintonizadas ou não com o mundo do trabalho.

Para Minayo (2004)

a abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado; deve ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Significado como conceito central. Fenômeno entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos (p.57).

Nesse sentido, as orientações da pesquisa qualitativa nos levam ao pensamento flexível sobre o tema, sem a intenção de definir uma metodologia de como elaborar um Projeto Pedagógico de curso. A análise intenta encontrar as tensões que permeiam essa trajetória de discussão e implementação das propostas pedagógicas e identificar a perspectiva dos sujeitos no processo, além de caracterizar algumas práticas inter e transdisciplinares implementadas no Câmpus e identificar em que aspectos essa forma de ensino contribui para a melhor formação dos alunos.

Segundo Triviños (2007, p. 123), o investigador, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte munido de certas ideias gerais, elaboradas conscientemente ou não. É impossível que um investigador inicie seu trabalho despojado de princípios, de ideias gerais e básicas. Assim, realizaremos a pesquisa, munidos de pressupostos a respeito do que pesquisar e, de certa forma, de que caminhos seguir.

Foram previstas para a pesquisa diferentes fases e dois lócus de investigação: (a) uma fase de exploração analítica dos Projetos Pedagógicos, com breve análise documental e (b) ainda, a aplicação de questionários a docentes, a técnicos administrativos e aos alunos da Instituição.

A partir do diálogo com autores, fizemos uma imersão no campo para melhor compreender as práticas que vêm sustentando o ensino integrado em cada uma das Unidades de Ensino investigadas: Câmpus Sertão e Polo do Câmpus no Instituto Educar em Pontão RS. Portanto os mesmos procedimentos foram aplicados no Curso Técnico em Agropecuária presencial e no Curso Técnico em Agropecuária na modalidade Pedagogia da Alternância.

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.

A perspectiva é de que a análise dos dados contribua para compreensão da trajetória de implementação e desenvolvimento do Currículo Integrado no Câmpus Sertão.

8.3 Os Interlocutores

8.3.1 – Da Unidade Sede

A coleta de dados foi realizada com seis docentes que atuam no Curso há pelo menos dois anos e que tiveram envolvimento com mais de uma série no Curso. Foram definidos três professores da Educação Básica e três do Ensino Técnico. Entendemos que esse universo de participantes na pesquisa seja suficiente para que tenhamos a coleta de informações necessárias. Os docentes foram escolhidos levando-se em consideração o interesse pessoal deles em oferecer as informações, por conhecerem melhor a Instituição e sua trajetória e de avaliações nas diferentes formas de oferta de Cursos.

Muitos docentes estão envolvidos em grupos de discussão sobre Ensino Integrado, há grupos de estudos e por isso houve disponibilidade de três docentes que trabalham em Disciplinas da Educação Básica (Física, Língua Portuguesa e Educação Física) e três de Disciplinas da Formação Técnica (um da Agricultura e dois de Informática). Outros se mostraram interessados na pesquisa, mas não atendiam aos critérios de envolvimento nas duas formas de Curso, ou até mesmo por estarem atuando no Câmpus há pouco tempo. Todos os convidados acolheram muito bem o convite para participar do trabalho e o envolvimento de todos os

docentes na pesquisa foi intenso e contribuíram com uma riqueza de respostas e dados que tornaram o estudo muito rico.

Para melhor caracterizar os docentes participantes do trabalho, oferecemos alguns dados importantes representados em gráficos. Percebemos pela faixa etária que são docentes já experientes e com significativa vivência profissional.

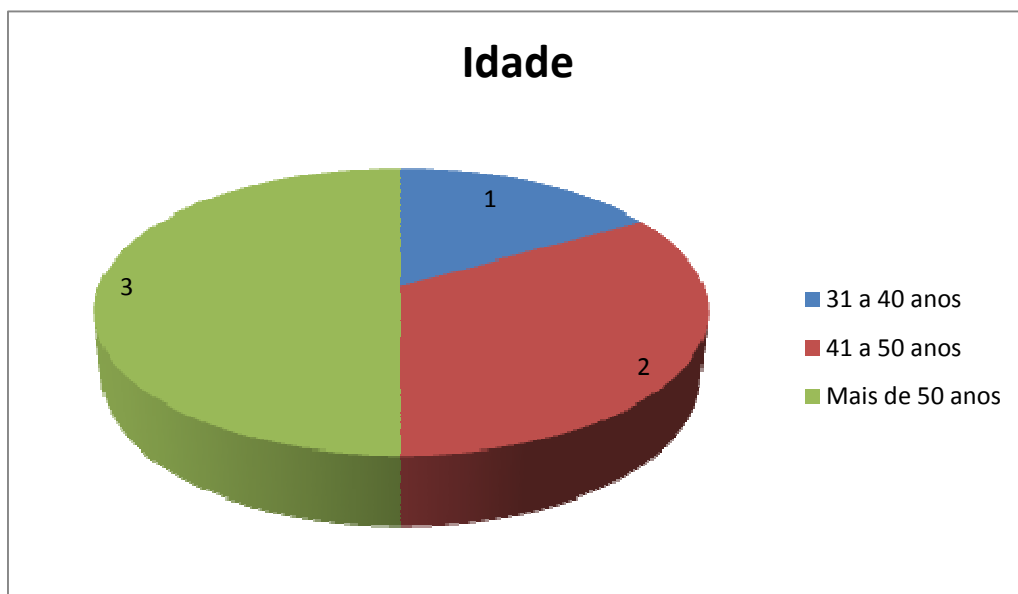


Gráfico 1 – Idade dos docentes informantes

Fonte: Elaborado pelo autor

No que se refere ao tempo de serviço na Instituição há uma diversidade de vivências, o que tornou significativos os dados enriquecendo os resultados.



Gráfico 2 – Tempo de serviço dos docentes na Instituição

Fonte: Elaborado pelo autor

Outro aspecto importante observado nos interlocutores é o nível de formação pois todos são mestres ou doutores.

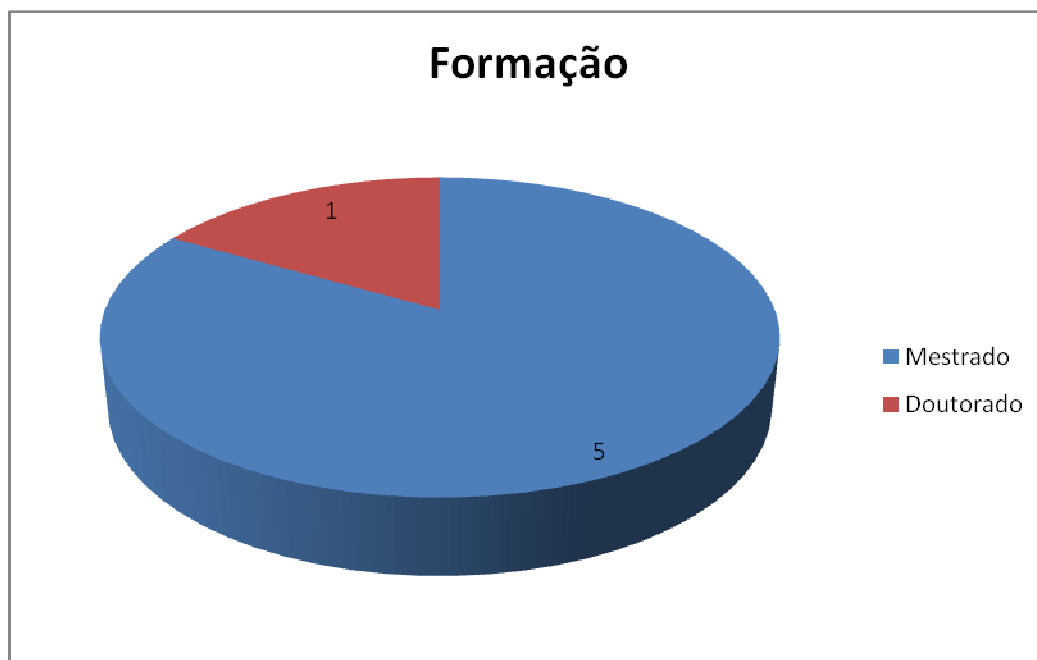


Gráfico 3 – Nível de formação dos docentes

Fonte: Elaborado pelo autor

Como já referido, o gráfico registra as Disciplinas ou Componentes Curriculares nas quais os docentes pesquisados atuam no Câmpus Sede.



Gráfico 4 – Disciplina que o docente atua

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação à atuação dos docentes, procuramos, é claro, comprovar dados dos que atuam ou atuaram nas duas formas de Ensino: Concomitante e Integrado porque nos dá um conhecimento de causa que permite a comparação entre ambas as formas e identificação das duas instâncias de trabalho no mesmo Curso Técnico e Ensino Médio.

Em relação à atuação docente no Ensino Concomitante e Ensino Integrado no Câmpus, houve unanimidade dos informantes confirmando essa participação. Dessa forma, os docentes conhecem ambas as formas de Ensino no Curso Técnico em Agropecuária e, portanto, todos têm propriedade na avaliação de como se estruturaram e se desenvolveram as atividades nas duas realidades investigadas.

Também participaram da entrevista dois pedagogos – técnicos administrativos - que tiveram envolvimento na elaboração do PPC do Curso e que acompanham as atividades pedagógicas dando apoio aos docentes. Escolhemos dois colegas da Sede que são Técnicos em Assuntos Educacionais, observando-se a direta participação em atividades pedagógicas, uma vez que outros servidores nessa mesma função atuam em atividades não relacionadas com currículo. Não houve envolvimento significativo nem dos docentes, tampouco dos técnicos administrativos, dos alunos e da comunidade externa no planejamento pedagógico dos cursos como veremos nos dados da pesquisa.

Nesse sentido, nos gráficos, procuramos caracterizar um pouco mais esses informantes.

Os Técnicos Administrativos que prestaram informações na pesquisa estão na faixa etária entre 20 e 30 anos.

Como o Câmpus Sertão passa por uma ampla expansão em termos de cursos e matrículas incrementando significativamente sua atuação, também está ocorrendo o ingresso de muitos novos servidores, uma significativa alteração no quadro funcional nos últimos anos. Mas os informantes já são detentores de experiências de vivência do Câmpus e, portanto, foram importantes na constituição da pesquisa.



Gráfico 5 – Tempo de serviço dos Técnicos Administrativos

Fonte: Elaborado pelo autor

Os Técnicos em Assuntos Educacionais possuem graduação em Licenciatura em Educação Física com Especialização em Metodologia de Ensino e graduação em Pedagogia com Mestrado em Educação.

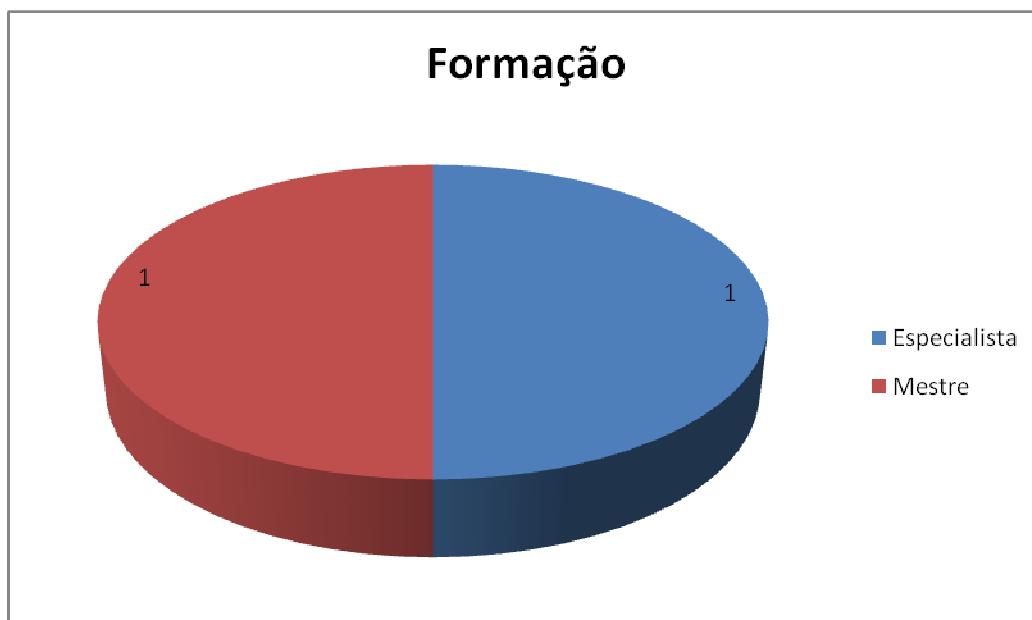


Gráfico 6 – Nível de formação dos Técnicos Administrativos

Fonte: Elaborado pelo autor

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.

Esses alunos foram escolhidos aleatoriamente, porém se mostraram disponíveis a partir de contato que mantivemos com as quatro turmas da terceira série. Não houve como identificar dentre eles quem tivesse maior ou menor conhecimento sobre o tema. Mas, a partir da explanação do tema investigado, se dispuseram a auxiliar e foram importantes nas informações prestadas. A riqueza de respostas proporcionou o cumprimento dos objetivos da investigação. Foram claros, objetivos nas respostas e mostraram maturidade e honestidade nos dados prestados, sem a intenção de oferecer pré-julgamentos acerca das formas de Ensino. Demonstraram conhecimento sobre as duas formas de ensino, mas com maior grau de conhecimento sobre o Ensino Integrado, pois têm matrícula nesse Curso.

Para melhor caracterizar os alunos informantes na pesquisa, identificamos alguns dados que julgamos necessários em gráficos. Ratificamos que todos são alunos da terceira série do Ensino Técnico em Agropecuária Integrado.

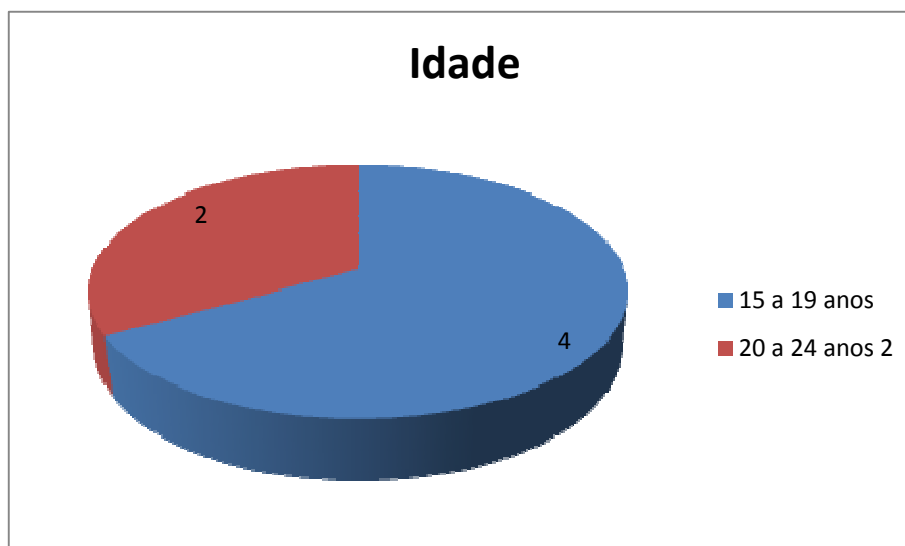


Gráfico 7 – Idade dos alunos

Fonte: Elaborado pelo autor

As informações dos alunos em questões semiestruturadas na pesquisa estarão dispostas em capítulo específico.

8.3.2 – Do Polo de Pontão

Na mesma proporção de informantes da Unidade Sede, os docentes, técnicos administrativos e alunos da Unidade do Polo foram escolhidos em função da disponibilidade em oferecer as informações. Os docentes não possuem vínculo empregatício como efetivos na rede federal. São docentes voluntários que fazem parte do movimento de assentados da Reforma Agrária, militam na política de educação do campo, são oriundos de regiões diversas do país e que constituem, portanto, um corpo docente eclético, mas com rica experiência de magistério e, já antecipamos, têm a cultura de participação ativa nas discussões das políticas educacionais e, também, no planejamento de Projetos Pedagógicos na Instituição.

Percebemos que a participação nas discussões, tanto de constituição do PPC quanto de envolvimento nas políticas de educação no campo e de conhecimento acerca da Pedagogia da Alternância tem sido significativa, principalmente pelos docentes e técnicos administrativos.

Os docentes estão caracterizados em gráficos.

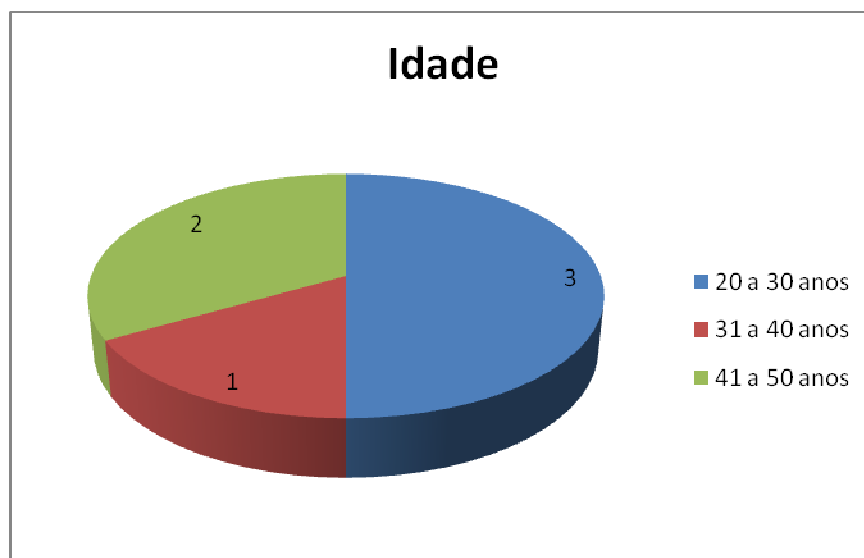


Gráfico 8 – Idade dos docentes informantes do Polo

Fonte: Elaborado pelo autor

Muito embora o tempo de serviço dos docentes na Unidade Polo não seja tão longo, percebemos que as experiências nos movimentos sociais e de discussões das questões de grupo são muito ricas.

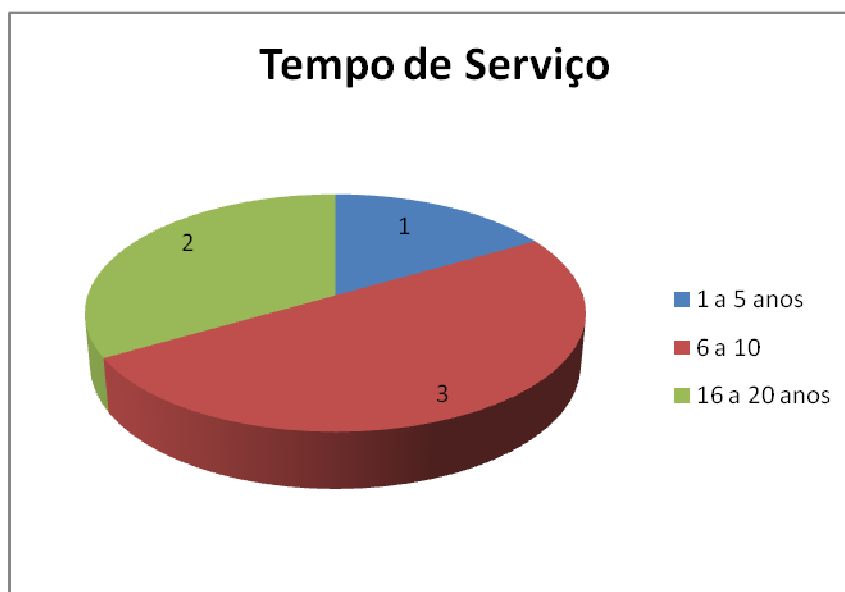


Gráfico 9 – Tempo de serviço dos docentes na Instituição

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação à formação, a maioria dos docentes possui Curso de Especialização, lato sensu.

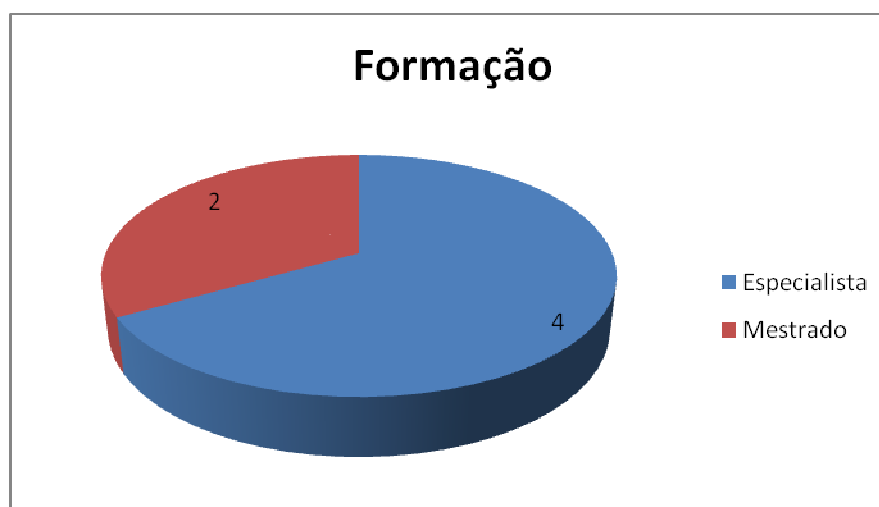


Gráfico 10 – Nível de formação dos docentes no Polo

Fonte: Elaborado pelo autor

Houve a preocupação também de que se contasse com a participação de docentes que atuam no Ensino Médio e no Ensino Técnico e, portanto, três informantes de cada modalidade de Ensino. Utilizamos o mesmo procedimento de definição dos participantes da pesquisa da Sede. Esse equilíbrio na participação foi importante para que não se evidenciasse uma postura de valorização maior à Educação Básica ou ao Ensino Profissional.

Em relação à atuação em Disciplinas, houve o cuidado para que se estabelecesse a proporção de equilíbrio entre formação geral e formação técnica.

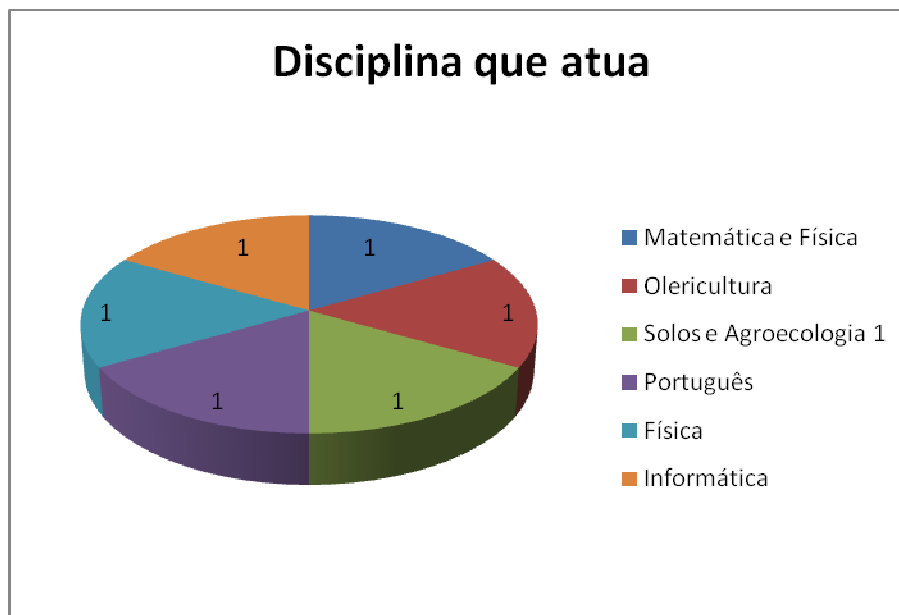


Gráfico 11 – Disciplina que o docente atua no Polo

Fonte: Elaborado pelo autor

Os técnicos administrativos foram indicados pela coordenação pedagógica da Unidade Polo em função de que apenas dois servidores atuam no apoio às atividades pedagógicas. O quadro de servidores é restrito e por isso mesmo não efetuamos escolhas aleatórias para colhermos informações. A seguir algumas características desses profissionais.

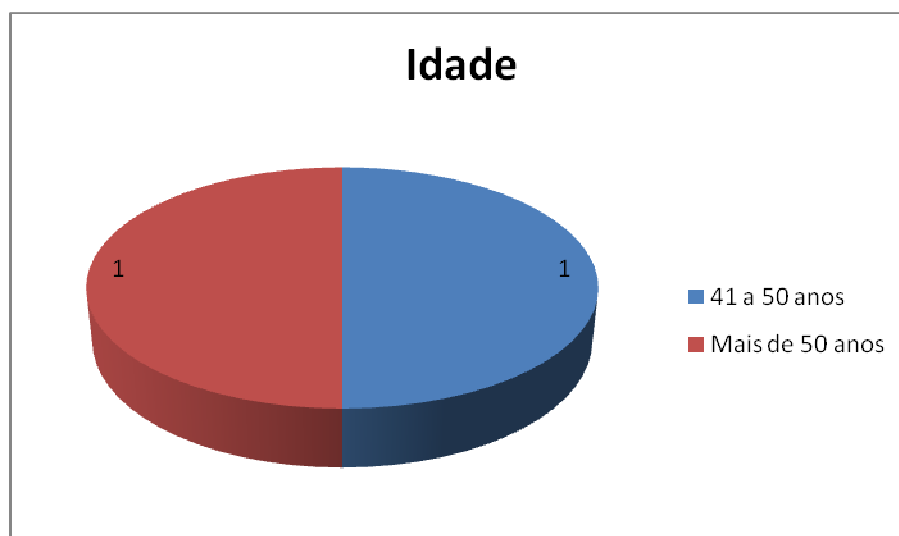


Gráfico 12 – Idade dos Técnicos Administrativos informantes

Fonte: Elaborado pelo autor



Gráfico 13 – Tempo de serviço dos Técnicos Administrativos

Fonte: Elaborado pelo autor



Gráfico 14 – Nível de formação dos Técnicos Administrativos

Fonte: Elaborado pelo autor

Os alunos foram escolhidos aleatoriamente, obedecida à disponibilidade de alguns que voluntariamente se dispuseram. São, repetimos, concluintes de terceira série do Ensino Técnico em Agropecuária e que estão caracterizados em sua faixa etária no gráfico a seguir.

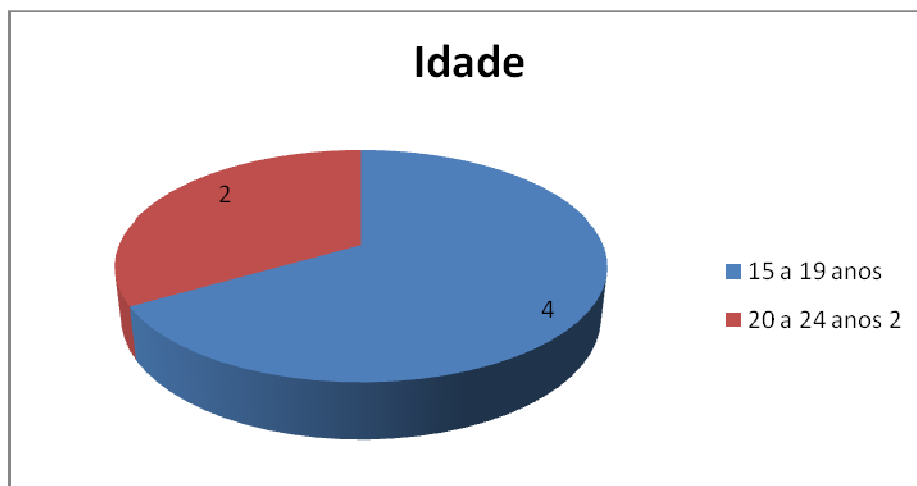


Gráfico 15 – Idade dos alunos do Polo

Fonte: Elaborado pelo autor

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. Observadas as proporções de questões, mas com atenção à forma presencial na Unidade Sede e na Pedagogia da Alternância na Unidade Polo, com algumas questões foram mais pontuais acerca desse aspecto.

É importante ressaltar que a finalidade da coleta de dados através de questionário na pesquisa qualitativa não é computar opiniões das pessoas, mas explorar a sua essência e as diferentes representações sobre o assunto em questão. Fizemos, por isso, a opção por perguntas semiestruturadas para permitir que fossem geradas respostas espontâneas, mesmo compreendendo que não há método que dê conta de captar o problema em todas as suas dimensões.

As questões provocadoras da manifestação dos interlocutores nasceram a partir das inquietações definidas ainda no início do presente trabalho, quando identificadas previamente nos objetivos da investigação.

8.4 Questionários

O questionário se constitui um meio de obter respostas às questões formuladas pelo pesquisador. Para a pesquisa qualitativa e quantitativa, o questionário serve como um instrumento de coleta de dados. É constituído por uma

série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Alguns autores que tratam sobre o tema propõem que é necessário que o pesquisador estabeleça, com critérios, as questões mais importantes a serem propostas, de acordo com os objetivos. Devem ser propostas perguntas que conduzam facilmente às respostas de forma a não insinuarem outras colocações. A elaboração do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. As questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis. No questionário devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto e serem formuladas de maneira clara, concreta e precisa, sem penetrar na intimidade das pessoas.

Para a pesquisa foram aplicados os questionários, como já referido, a seis docentes que atuam no Curso Técnico em Agropecuária Integrado, a dois técnicos em assuntos educacionais que tiveram participação na elaboração do PPC e acompanham as atividades do curso, além de seis alunos do curso.

8.5 Análise de Dados

A partir da coleta e registro dos dados ocorreu a análise e interpretação com vista a efetivar proposições que atendam aos objetivos do presente trabalho, utilizando o método da Análise de Conteúdo.

A análise de dados em pesquisa qualitativa é uma fase que visa estabelecer a compreensão dos dados; confirmar ou não os pressupostos e/ou responder a questões; ampliar o conhecimento sobre o assunto, articulando-o com o seu contexto. Pode-se retornar à fase de coleta de dados para dar maior suporte à análise; redefinir o problema da pesquisa, os objetivos e as hipóteses; retomar os conhecimentos que embasam a pesquisa, a fim de melhor estruturar a fundamentação teórica.

Trata-se de um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. À medida que os dados vão sendo coletados, vão

sendo identificados temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, induz a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final.

Para Minayo (2004) nessa fase, procura-se primeiro compreender os dados que foram coletados; na segunda, busca-se encontrar as respostas para as questões centrais e confirmar possíveis pressupostos e a última visa articular e ampliar o conhecimento que foi produzido pela pesquisa ao seu contexto cultural.

Em nosso trabalho tivemos o cuidado de valorizar todas as informações. As respostas foram amplas e detalhadas. Houve uma exposição mais detalhada, entre os informantes do Polo de Pontão, decorrente do envolvimento maior dos docentes e técnicos administrativos nas discussões, e isso permitiu que fosse registradas muitas informações e bem completas.

O universo de questões também foi vasto e por isso precisamos realizar um filtro das respostas com base no critério de relação direta com o foco da investigação: o Ensino Integrado conduz para uma melhor formação dos alunos?

.Mas antes dessa análise detalhada, precisamos retomar alguns dados importantes relacionados com o Curso Regular na Unidade Sede e o Curso na modalidade de Pedagogia da Alternância.

9. UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O CURSO REGULAR E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

9.1 – Os Projetos Pedagógicos de Curso

Observadas as constituições dos PPC de ambos os cursos – Unidade Sede e Polo de Pontão – foi necessário proceder alguns registros oportunos acerca do que está estabelecido nos documentos.

Muito embora na sua elaboração eles tenham sido coordenados em sua elaboração pela mesma equipe no Câmpus Sertão, pois como referido anteriormente, o Polo de Pontão é uma Unidade Descentralizada do Câmpus e, portanto, tem sua organização didático-pedagógica coordenada pela mesma equipe da Sede houve, desde a sua concepção, uma autonomia de discussão e adequação de sua estrutura organizacional democrática e com certa autonomia, para que pudesse atender às necessidades e peculiaridades de cada Curso ou demanda.

Oportuno se torna, inicialmente, definir mais objetivamente, o que caracteriza o Curso Técnico em Agropecuária na forma concomitante ao Ensino Médio e, por outro lado, o Curso Técnico em Agropecuária na forma Integrado ao Ensino Médio.

A forma concomitante se caracteriza por um ingresso de alunos mediante processo seletivo, idêntico à forma integrada, porém é constituído de duas matrículas distintas, ou seja, o aluno formaliza uma matrícula para o Técnico em Agropecuária e outra para o Ensino Médio. As disciplinas se desenvolvem concomitantemente, nos turnos matutino e vespertino, as atividades que complementam a formação dos alunos como cursos, viagens técnicas, dias de campo, palestras, seminários e práticas pedagógicas em laboratórios e setores produtivos, também são idênticas em ambas as formas. Os horários são aleatoriamente definidos, sem a necessidade de que estejam divididos por turno específico para Ensino Médio e para o Ensino Técnico. O que, a priori, deve ser levado em consideração não são as regras e sistema de organização das cargas horárias e disciplinas nos respectivos PPCs, mas a metodologia que se estabelece

para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Não há obrigatoriedade de que os docentes estejam integrados em suas atividades de ensino por área de conhecimento, o que no currículo integrado essa prática se torna necessária, se evidentemente for mantida a essência da forma integrada.

Outro aspecto importante a ser referido é que o aluno, ao concluir todas as disciplinas do Ensino Técnico, está apto a realizar o estágio curricular fora da Instituição de ensino, independentemente da conclusão do Ensino Médio. Essa condição somente é exigida para a defesa final do estágio e formatura. Portanto, ambos os cursos, com matrículas distintas, devem estar com suas exigências curriculares concluídas com êxito. Essas características são comuns e previstas nos PPCs tanto na Sede no curso regular presencial concomitante quanto no Polo, na forma de Pedagogia da Alternância.

No curso com currículo integrado, porém, o planejamento pedagógico ocorre de forma articulada entre Educação Básica e Ensino Técnico, em suas cargas horárias e disciplinas. Há sim, a inserção de cada aluno num único currículo ou matriz curricular com todas as disciplinas de formação geral e técnica, mediante matrícula única. Nesse sentido, há uma pequena redução de carga horária total do curso, especialmente incidente sobre disciplinas de Educação Básica, conforme prevê a Legislação, especialmente a Resolução CNE 01/2005 e a Resolução CNE 16/2012.

A realização do estágio curricular do aluno está condicionada à conclusão de todas as disciplinas previstas na matriz curricular do PPC do curso. Qualquer pendência de carga horária ou nota inferior ao que preveem as normas de avaliação do curso, mesma da formação geral, impede a realização da última etapa do curso, o estágio curricular.

O CI nos remete a outras reflexões importantes, muito além de formalidades institucionais meramente acadêmicas. Há outros aspectos que são determinantes na formação dos alunos que vão além do PPC.

É extremamente oportuna a referência de Cunha (2006) quando defende que não basta tratar de reformar os currículos apenas promovendo a retirada, inclusão ou mudanças de cargas horárias das disciplinas. É preciso olhar sobre os aspectos epistemológicos, das relações entre teoria e prática, de perspectivas interdisciplinares, criatividade, pensamento crítico, capacidade de resolver problemas. A autora ressalta:

A questão pedagógico-curricular é muito mais profunda e anterior ao mero arranjo do conhecimento disciplinar, é de ordem epistemológica, pois vem da concepção de conhecimento, e de ordem pedagógica, isto é, de como se percebe o ato de aprender (p.31).

O PPC do curso deve contemplar também essas instâncias encontradas nas relações de trabalho e estudo, além da sala de aula e setores técnicos. É preciso dinamicidade de atividades que permitam integrar conhecimentos, como dito, das ciências naturais, ciências exatas e das ciências sociais.

Então, a partir dessas orientações que melhor oferecem a compreensão das duas formas – concomitância e integrada – que caracterizam o Curso Técnico em Agropecuária no Câmpus Sertão, pode-se fazer referência propriamente à proposta pedagógica e aos objetivos dos Cursos na Sede e no Polo.

Para melhor compreender então a realidade do ensino, o Curso Técnico em Agropecuária da Sede propõe uma política de formação profissional com ênfase na agricultura tradicional e em Pontão voltada para a agroecologia. Isso significa olhares pedagógicos diferentes, não em termos de estruturação curricular – carga horária, cumprimento da legislação, estágios, itinerários formativos, atividades complementares – mas na organização das práticas desenvolvidas que propõem metodologias diferentes: na Sede se trata de curso regular, presencial e no Polo o que caracteriza o desenvolvimento das disciplinas e práticas pedagógicas é a Pedagogia da Alternância, caracterizada no capítulo 5 do presente trabalho.

Os tempos previstos para cada atividade no Polo, já caracterizados nesse trabalho, precisam ser lembrados aqui, porque exercem influência significativa na análise de resultados da pesquisa, uma vez que o Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC, se constituem diferenciais extremamente importantes quando se avalia a inter e transdisciplinaridade. Até porque no TC há uma necessidade intrínseca de que as atividades, os registros e os resultados a serem apresentados, quando do retorno dos alunos ao TE sejam processados de forma integrada. Portanto, facilita o desenvolvimento prático do CI porque a forma de ensino favorece e se trata de tempo não presencial na escola; nesse caso, em atividades orientadas e acompanhadas em projetos na comunidade.

Sem a intenção de um processo comparativo, mas sim de cotejamento e para melhor compreensão dos PPCs de ambos os Cursos, faço 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. São realizadas simultaneamente durante o ano letivo, nas três séries, permanentes viagens técnicas em propriedades e/ou empresas da área agropecuária na região. Também há cursos de formação complementar, denominados FIC – Formação Inicial e Continuada, bem como participação em dias de campo, seminários, semanas acadêmicas e envolvimento direto de todos os alunos em projetos de pesquisa e extensão, como práticas, em horários não concomitantes aos das aulas regulares.

No Polo de Pontão há um planejamento previsto no PPC através de uma matriz curricular dividida em disciplinas, cujo quadro já foi referido nesse trabalho anteriormente, com cargas horárias específicas, mas os cursos complementares e a participação em viagens técnicas, cursos FIC, seminários, palestras e dias de campo ocorrem com menor intensidade. Estão previstos projetos de formação inseridos nas práticas pedagógicas quando da realização do TC. Ao retornarem à Instituição, os alunos apresentam amplo relatório das atividades desenvolvidas no tempo comunidade. Essa espécie de prestação de contas com os resultados dos projetos que foram orientados são avaliados além dos saberes ou conhecimento de formação profissional, mas também os conteúdos e saberes ou conhecimentos das disciplinas do Ensino Médio. Há banca de professores, debates, painéis, enfim, apresentação de resultados que permitem que sejam avaliadas todas as disciplinas para aferição de notas.

Portanto, embora se estabeleça uma autonomia maior de condução de projetos no TC aos alunos do Polo, há evidentemente uma oportunidade mais efetiva de que, por circunstâncias da própria forma como está constituído o PPC do Curso, ocorra uma prática mais interdisciplinar e os conhecimentos se constituem de forma mais integrada entre educação básica e formação profissional. Mas essa análise se fará mais detalhadamente ainda nesse trabalho, a partir do registro e estudo das informações dos entrevistados.

QUADRO 6
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.

9.2 – Sobre os Dados da Pesquisa

Julgamos fundamental conhecer com clareza o que se constitui a análise e interpretação de dados de uma pesquisa. Nesse sentido Cunha (2006, p. 60)) lembra:

Assumindo o pressuposto de que o conhecimento está sempre em construção e de que não há verdades estáticas e universais, interpretar dados de uma pesquisa é sempre uma ação política e comprometida. Percebemos que a realidade se apresenta como uma possibilidade, nunca como uma determinação. É a intervenção, humana datada e localizada historicamente, que dá sentido à interpretação da vida e das práticas sociais e conhecimento por ela produzidos.

Entendemos que as informações coletadas contribuíram significativamente para se compreender se o Currículo Integrado proporciona uma melhor formação aos alunos, em comparação à forma concomitante de se desenvolver o Curso Técnico em Agropecuária no Câmpus Sertão. Como nos propusemos a estabelecer um cotejamento entre as formas de ensino, nas duas Unidades do Câmpus, cremos que não houve necessidade de que se estabeleça o registro de dados da pesquisa por Unidade de Ensino. A análise se deu em função de se cumprir o propósito da investigação. Não pretendemos, portanto, manter o foco da investigação na metodologia de trabalho, mas identificar se efetivamente o CI contribui para a melhor formação aos alunos.

Como não foram identificados nominalmente os questionários aplicados, quando necessário indicar os informantes, usamos a seguinte legenda:

- Docentes da Sede – **DS1**, DS2 e em sequência a todos os docentes.
- Técnicos em Assuntos Educacionais da Sede – **TS1** e TS2
- Alunos Sede – **AS1**, AS2 e em sequência a todos os alunos.
- Docentes do Polo – **DP1**, DP2 e em sequência a todos os docentes
- Técnicos em Assuntos Educacionais do Polo – **TP1** e TP2
- Alunos do Polo – **AP1**, AP2 e em sequência a todos os alunos

Observados os resultados da pesquisa, preliminarmente podemos registrar que na Sede não houve planejamento coletivo na elaboração do PPC e tampouco nas discussões para promover a inter e transdisciplinaridade. Fica evidente que a

transferência de forma de ensino – concomitante para integrada – foi fruto de uma determinação ou orientação da SETEC/MEC e que não mereceu atenção ou motivação necessária dos docentes e técnicos na reestruturação do novo PPC. Os alunos não foram ouvidos e tão pouco a comunidade externa ao Câmpus.

A partir da identificação dos docentes informantes, fazemos referência às questões exploratórias que estão relacionadas com a participação dos docentes na elaboração do PPC. Também se referem às discussões sobre o tema e à participação da comunidade conforme representados nos gráficos.

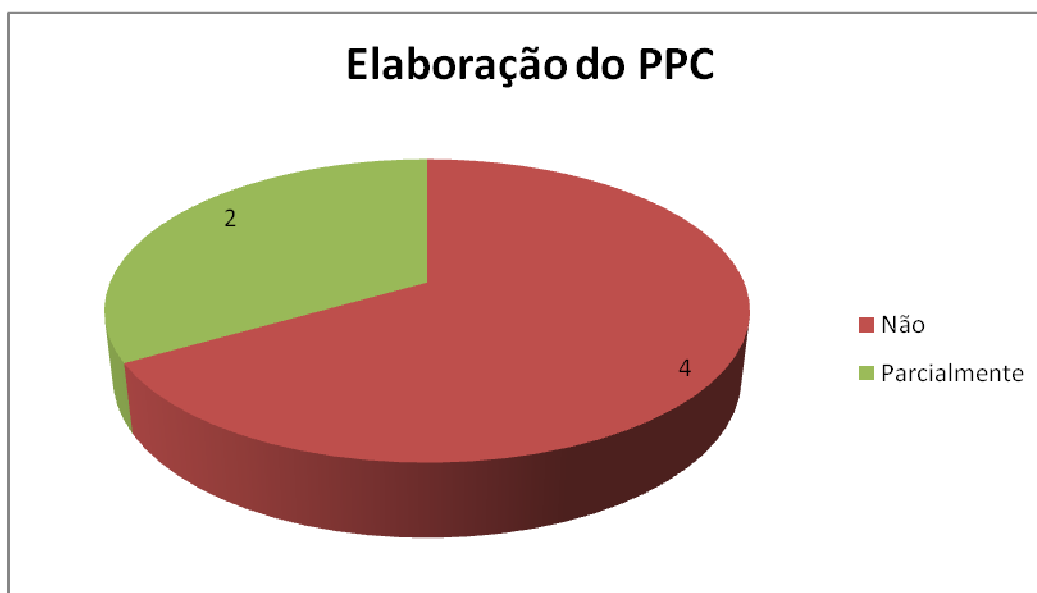


Gráfico 16 – Resposta à pergunta: Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado?

Fonte: Elaborado pelo autor

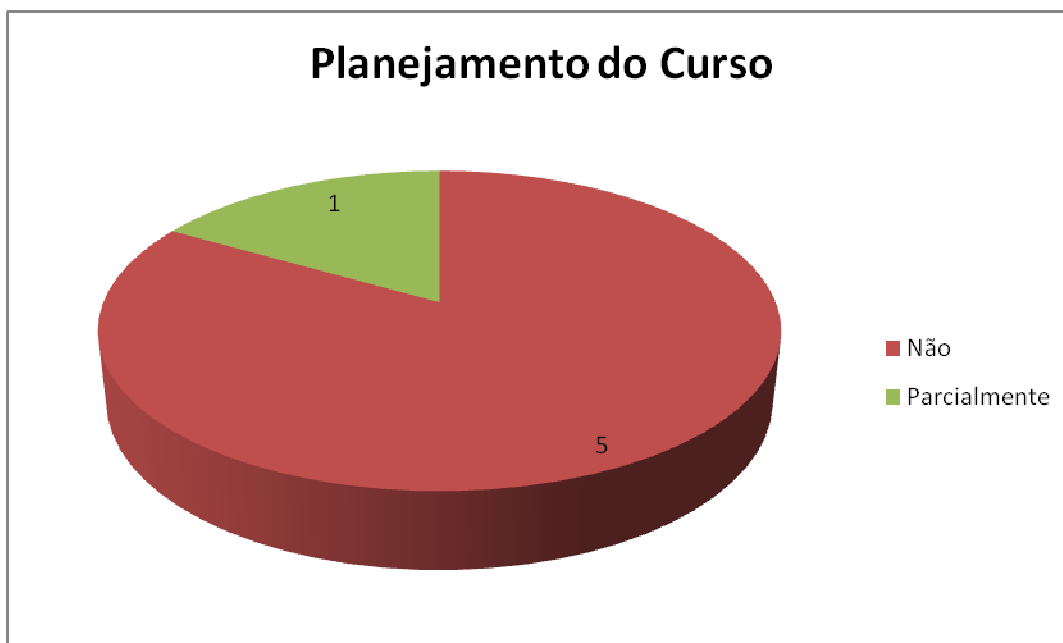


Gráfico 17 – Resposta à pergunta: Houve discussões acerca do planejamento do Curso com a participação docente?

Fonte: Elaborado pelo autor



Gráfico 18 – Resposta à pergunta: Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos sobre o Ensino Integrado?

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação aos técnicos administrativos houve participação muito tímida, portanto, apenas parcial na elaboração do PPC do Curso.



Gráfico 19 – Resposta à pergunta: Você participou da elaboração do PPC Técnico em Agropecuária Integrado?
Fonte: Elaborado pelo autor

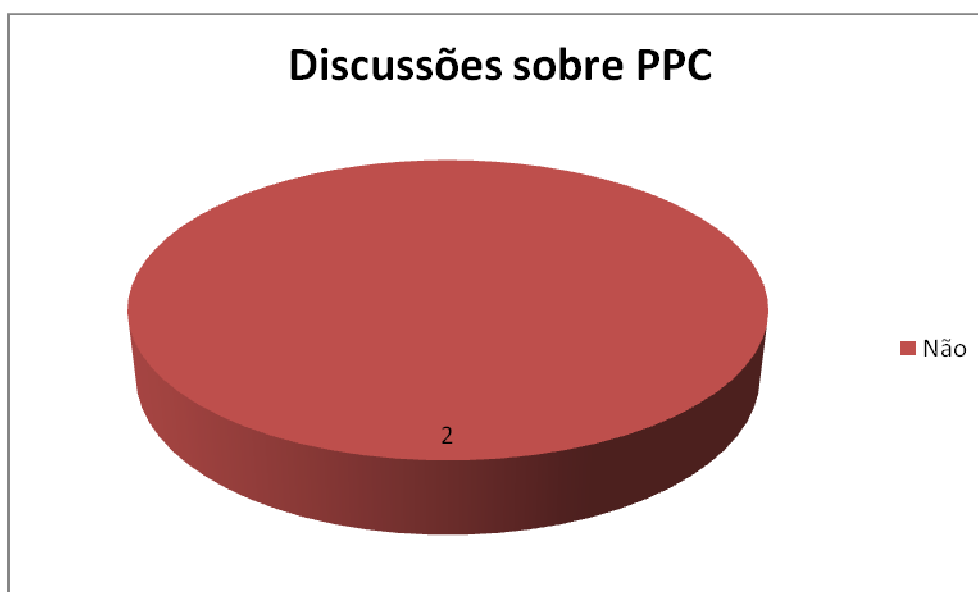


Gráfico 20 – Resposta à pergunta: Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos sobre o Ensino Integrado?

Fonte: Elaborado pelo autor

Os alunos também na sua grande maioria não participaram da elaboração do PPC e outros participaram pouco, como vemos nos gráficos a seguir.



Gráfico 21 – Resposta à pergunta: Você participou da elaboração do PPC Técnico em Agropecuária Integrado?

Fonte: Elaborado pelo autor

A participação da comunidade na elaboração do PPC também foi pouco expressiva, ou seja, a grande maioria não foi ouvida e apenas um informante afirmou ter participado, porém, pouco na discussão e elaboração do PPC. Essa foi a manifestação dos alunos da Unidade Sede.



Gráfico 22 – Resposta à pergunta: Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos sobre o Ensino Integrado?

Fonte: Elaborado pelo autor

Efetivamente na Unidade Polo, embora dedicado pouco tempo para tal, houve discussão e conscientização tanto dos docentes, quanto do pessoal de apoio pedagógico e alunos quando da institucionalização do CI na Instituição. A Pedagogia da Alternância contempla essa necessidade de integração de atividades por suas características próprias. Essa experiência de trabalho pedagógico ensejou as discussões para promover a integração entre Ensino Médio e Ensino Técnico e, portanto, trata-se nesse caso, de resultados distintos dos encontrados na Unidade Sede.

Percebemos que desde a concepção e planejamento do Curso na forma integrada não ocorreu o envolvimento dos docentes na sua totalidade no processo de elaboração do PPC Integrado. Essa carência de participação é ainda mais evidente na Unidade Sede. Isso se faz sentir também nos dados colhidos em questões que se referem à participação dos técnicos administrativos e dos alunos. O que se percebe igualmente é a falta de participação da comunidade externa nas discussões sobre o Currículo Integrado. Isso conduz para uma dedução lógica: a migração da forma concomitante para a forma integrada de ensino não produziu alterações nas práticas pedagógicas desenvolvidas, ou seja, a postura docente nas atividades em sala de aula manteve o ritmo anterior, desde a concepção do PPC.

Na Unidade do Polo de Pontão houve uma participação mais efetiva de docentes e técnicos, especialmente nas discussões e na concepção do PPC do Curso e os gráficos expressam essa condição:

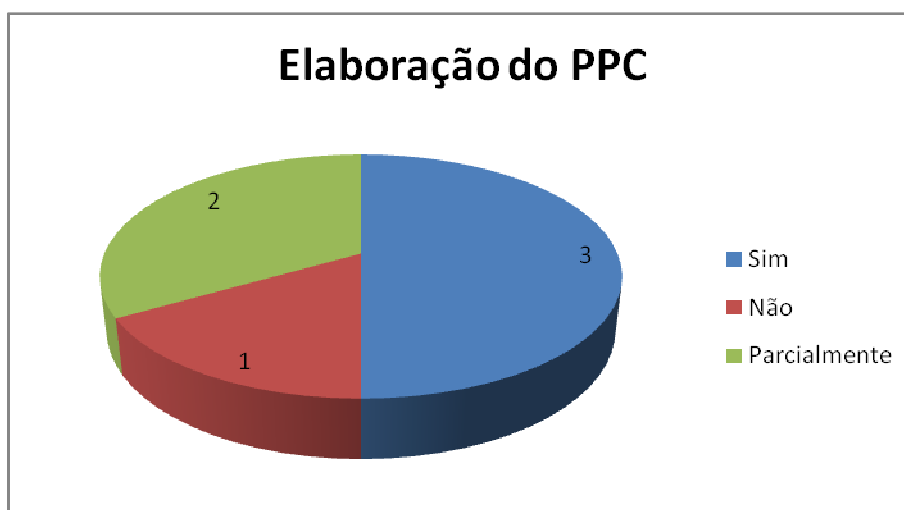


Gráfico 23 – Resposta à pergunta: Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado?

Fonte: Elaborado pelo autor

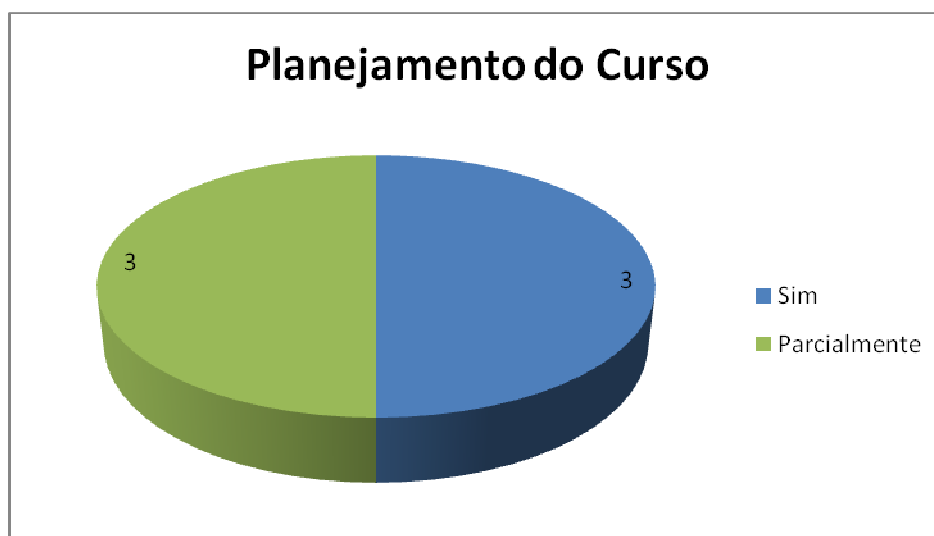


Gráfico 24 – Resposta à pergunta: Houve discussões acerca do planejamento do Curso com a participação docente?

Fonte: Elaborado pelo autor



Gráfico 25 – Resposta à pergunta: Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos sobre o Ensino Integrado?

Fonte: Elaborado pelo autor

Especialmente na Unidade Sede, os docentes se manifestaram também divididos em relação à abertura de espaço para discussões sobre o tema. Ratificaram, dessa forma, que não se estabeleceu na Unidade Sede um cronograma e oportunidades de participação da comunidade escolar no processo referido.

Diferentemente disso, na Unidade Polo, embora houvesse pouco espaço de tempo para discussões, houve uma caracterização diferente na condução das propostas e discussões do Currículo Integrado. Aconteceu um planejamento coletivo, ainda que insuficiente pelo que enseja o tema, mas houve conhecimento sobre o que caracteriza o Currículo Integrado, que disciplinas e cargas horárias se estabeleciam no PPC e como as práticas pedagógicas poderiam se integrar através da inter e transdisciplinaridade.

Os técnicos administrativos na Unidade Polo tiveram participação mais efetiva na elaboração do PPC Integrado, conforme referido nos gráficos.



Gráfico 26 – Resposta à pergunta: Você participou da elaboração do PPC Técnico em Agropecuária Integrado?
Fonte: Elaborado pelo autor

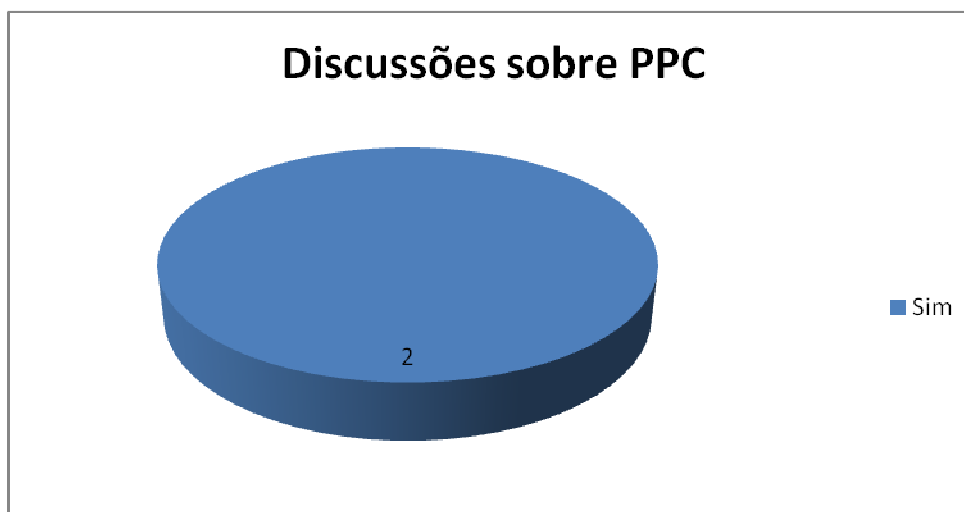


Gráfico 27 – Resposta à pergunta: Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos sobre o Ensino Integrado?
Fonte: Elaborado pelo autor

Os alunos informam que foi muito insignificante a participação deles e da comunidade nas discussões e elaboração do PPC.



Gráfico 28 – Resposta à pergunta: Você participou da elaboração do PPC Técnico em Agropecuária Integrado?
Fonte: Elaborado pelo autor



Gráfico 29 – Resposta à pergunta: Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos sobre o Ensino Integrado?
Fonte: Elaborado pelo autor

O registro de ações integradas e bem sucedidas pelos docentes apontam que houve no Polo uma condição de discussão do processo e planejamento coletivo de ações integradoras, que favoreceu esta condição.

Para melhor sistematizar as informações colhidas nesse estudo, fez-se necessário o estabelecimento de categorizações pontuais decorrentes da pesquisa,

em relação às informações especialmente dos docentes. Foi importante partir de depoimentos dos docentes, para compreender os processos vividos no Câmpus frente a implantação do Currículo Integrado.

Foi fundamental estabelecermos categorizações de análise do contexto investigado a partir das respostas dos docentes, técnicos administrativos e alunos, identificando: as condições pessoais e subjetivas dos informantes; as condições de profissionalização e conhecimento; e as condições estruturais, de organização e desenvolvimento do trabalho.

Esse olhar de análise é que caracteriza o capítulo 10 que será detalhado na sequência do trabalho.

10. DIMENSÕES ESSENCIAIS AO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Antes de estabelecermos um estudo mais efetivo das questões essenciais da pesquisa, propomos o estabelecimento de uma definição sobre as dimensões do conhecimento que pairam sobre o Currículo Integrado no IFRS Câmpus Sertão. Para tal precisamos nos reportar aos desafios e dimensões do Currículo Integrado já referido no presente trabalho (capítulo 7).

Trata-se de identificar e compreender a ruptura da forma tradicional de ensinar e aprender, a reconfiguração dos saberes, reduzindo-se consideravelmente as dualidades entre o saber científico e o saber popular, ciência e cultura, educação e trabalho, reorganização da relação entre teoria e prática. É importante ter presente que o paradigma moderno é disciplinar.

Nesse sentido, como já referido, Boaventura de Sousa Santos (2004) propõe que se reflita sobre o novo modelo da ciência a partir da interrelação das ciências naturais e as ciências sociais. O autor defende um sistema de ensino do conhecimento onde sejam contemplados em paridade de importância das disciplinas das ciências naturais e das ciências sociais. Por isso mesmo, todo o currículo deve ser trabalhado por docentes cientes desse princípio integrador e articulados com o mundo do trabalho. Talvez os resultados da pesquisa realizada possam ajudar a definir melhor em que aspectos essa postura está contribuindo para eficiência do CI e igualmente em que há necessidade de urgente retomada de planejamento das práticas pedagógicas em outra perspectiva.

Na análise a que nos propomos, a partir dos dados da pesquisa, precisamos definir as relações epistemológicas dos currículos estudados, mediante o estabelecimento de algumas categorias que denominamos aqui de dimensões essenciais ao desenvolvimento do currículo.

10.1 Condições Pessoais e Subjetivas

As condições pessoais e subjetivas estão relacionadas com a motivação, com a assimilação, com as resistências, com a aceitação, com o tempo dedicado, com as

experiências pessoais. Na pesquisa, observamos as referências nas respostas recolhidas.

Observadas as manifestações e avaliações, especialmente dos docentes, percebemos que há evidências claras de que todos estão envolvidos com situações-problema na sua atividade. Portanto, segundo Santos (2004), os docentes não se tornam indiferentes às diferenças, ou seja, há ações e práticas pedagógicas específicas para cada situação. As atividades curriculares permitem que cada docente realize a integração curricular de acordo com a afinidade ou particularidade de outras disciplinas. Nas referências acerca das condições pessoais e subjetivas da prática pedagógica ficam explicitados estes aspectos.

A produção do conhecimento que se estabelece entre o docente e os estudantes é peculiar. Como já referido a grande maioria dos encaminhamentos docentes para o desenvolvimento de atividades inovadoras na escola estão relacionados ou têm origem em situações-problema, tidos geralmente como insucessos de aprendizagem de alunos.

Sem, a intenção de crítica, mas na observação da realidade, percebemos que o planejamento e a discussão sobre o CI no Câmpus Sertão não estiveram atentos a esse princípio ou regra, porque não houve discussão no Curso com a participação dos docentes. Também não foram ouvidos os alunos, os técnicos administrativos e a comunidade externa, especialmente na Unidade Sede.

Ressaltamos que são pouco intensas as atividades integradoras no Curso Técnico em Agropecuária na Unidade Sede, mais intensas e significativas no Polo de Pontão, e que se fará referência ainda neste trabalho, em função da prática da Pedagogia da Alternância, que favorece a integração disciplinar.

A participação pessoal e/ou subjetiva dos docentes induz à primeira conclusão do estudo que orienta para necessidade de envolvimento dos agentes no processo de construção do PPC, quando se estabelecem as primeiras condições de construção do conhecimento por parte dos alunos. Isso está expresso nas declarações dos docentes da Unidade Sede, e com menor intensidade no Polo. Na unidade Sede nenhum aluno foi ouvido para constituição do CI. Os docentes e os técnicos administrativos não tiveram participação efetiva, visto que as informações são de que houve convite, mas não houve participação. Alguns entrevistados confirmam:

“Os alunos não possuem conhecimento do PPC” (DS1)

“Não tenho conhecimento de reuniões específicas para colher opiniões dos alunos sobre o PPC” (DS3).

“Houve pouca participação. Para o conceito de comunidade aqui empregado são alunos, pais e professores. São fomentadas ideias operacionais e organizativas, fornecimento didático pedagógico de conteúdos, auxílio nas questões formativas dos educandos, nas críticas e sugestões. Os movimentos participam das decisões dos rumos políticos da escola” (DP1)

“Nunca fui questionado sobre a minha opinião sobre o currículo integrado” (AS1)

“Não tenho conhecimento disto” (AS3)

Os servidores técnicos administrativos também assim se manifestaram acerca do planejamento estabelecido para implantação do Currículo Integrado no Câmpus Sertão. E afirmaram que não houve discussões acerca do planejamento do Curso com a participação de docentes e técnicos administrativos.

Os interlocutores deixaram claro que os alunos e a comunidade externa não foram ouvidos no que se refere a discussões sobre CI na Unidade Sede. Diferentemente, no Polo já houve uma iniciativa diferente, segundo os Técnicos Administrativos:

“Os alunos e a comunidade foram pouco ouvidos. Mas nossa comunidade externa participa dessas discussões, são debates de avaliação e construção do processo pedagógico visando à formação da juventude do campo” (TP1)

“Muito ouvidos, pois nos assentamentos tem sido uma demanda já há mais tempo”. (TP2)

Muito embora não houve o envolvimento coletivo no planejamento e organização do CI no Câmpus, percebemos clara convicção dos entrevistados de que se faz necessária essa participação de todos e todos têm clareza do que caracteriza o CI.

“CI deve ter um trabalho que possa dar uma caracterização da maior integração possível entre todas as áreas, disciplinas e profissionais da educação”. (DS4)

“CI se caracteriza pela integração das disciplinas, complementando-se. Que a formação profissional essencialmente prática receba o embasamento do ensino médio através de seus conteúdos teóricos” (DS2).

“Um currículo onde as disciplinas realmente se integrassem, na verdade o currículo em si não precisa alteração para ser integrado, mas sim a

metodologia de trabalho dos professores ser diferenciada, praticando a inter e transdisciplinaridade” (DS3).

“A oportunidade legitimada de fazer de uma simples aula de uma disciplina virar parte de um processo formativo a exemplo do conjunto das disciplinas serem pensados em prol de uma formação profissional, todos os componentes curriculares articulados mediando uma questão geradora. O mesmo tema ligado a diferentes disciplinas na formação média e profissional”. (DP5)

“O CI é uma organização que articula trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. Caracterizando a integração do ensino e da prática profissional, adaptado a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura”. (TS2)

“O CI integrado liga intimamente a teoria com a prática, a escola com a realidade. Outros formatos curriculares não fazem essa ligação. A biologia faz parte da agricultura assim como a agricultura faz parte da biologia”. (TP1)

“A principal característica está na possibilidade de formação de um sujeito com visão global, sistêmica, não reducionista. Possibilita a construção do conhecimento interligado a outros saberes e outras disciplinas oportunizando maior possibilidade de apreensão e fixação do mesmo. Fortalece e enriquece o curso, visto que o educador pode alertar para a importância de determinada disciplina no curso e na vida, desenvolvendo uma rotina na vida em relação a interpretar a realidade e a vida de forma interligada” (TP2).

Alguns registros de alunos da Sede e do Polo em relação à concepção de CI:

“Com esse estudo faz as matérias do Ensino Médio se relacionarem com o Ensino Técnico” (AS4)

“Traz uma integração maior de conteúdos e não deixa que alguns conteúdos se repitam ou fiquem de forma da formação” (AS6)

“É uma junção entre as disciplinas e também entre os professores, aumenta o diálogo entre os professores, pois eles têm que se organizar para passar o conteúdo para seus alunos” (AP3)

Há, portanto, principalmente na visão dos alunos, a clareza necessária de que o CI é uma prática necessária e eficiente para a melhor formação dos educandos e que depende muito da participação e envolvimento pessoal de todos no processo.

Quando os docentes são questionados se percebiam que se está conseguindo atingir a meta de realizar as atividades integradas entre disciplinas no desenvolvimento do Curso, no que se refere a condições pessoais e subjetivas, surgem alguns resultados interessantes:

“Percebo quando os alunos citam exemplos de atividade similares das disciplinas técnicas possíveis de serem desenvolvidas na área de Informática” (DS1)

“Não sei de nenhuma atividade que ocorra dessa forma” (DS3)

“Eu não tenho alcançado meta alguma e acredito que poucos professores tenham alcançado pois não está ocorrendo a integração na prática, é cada um cuidando do seu conteúdo” (DS2)

Esses registros ratificam o que já se fez referência no presente trabalho, e que está caracterizado na introdução sobre hipóteses acerca do CI: não há praticamente alterações na metodologia de trabalho docente se comparados o CI e a concomitância interna, já referida como curso com duas matrículas distintas, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Técnico.

Levantamos também a oportunidade na pesquisa para que os docentes indicassem as atividades pontuais que são realizadas de forma integrada ou interdisciplinar. São registros pouco significativos e muitos tão pouco conhecem atividades que seus colegas fazem.

Há manifestações evidentes e até contraditórias dos docentes acerca de que aspectos deveriam ser reforçados para a maior participação e integração dos docentes na execução de práticas pedagógicas inter e transdisciplinares no curso. Alguns consideram ter falta de conhecimento sobre o tema, outros não acreditam em mudanças. Portanto, estão em jogo questões de ordem pessoal e subjetiva como evidenciamos nesse capítulo:

“Precisa de grande vontade e dedicação dos docentes no sentido de trabalhar de forma integrada na execução de práticas pedagógicas, pensar e planejar as atividades nesse sentido”.(DS1)

“Os docentes deveriam definir em conjunto as suas ações”. (DS2)

Uma conclusão sobre os aspectos de reconstrução do CI é que se deve iniciar pela gênese do processo: conscientização e integração dos docentes para que se construa uma nova prática pedagógica integradora. E há avanços nesse sentido, especialmente na Unidade Polo.

“Minha formação possibilitou-me aprender conteúdos além dos meros livros transpassando entre a agricultura e a academia, tendo conhecimentos prévios de agricultura e também se ser agricultor, consigo desenvolver e trazer para as aulas de matemática, dados agrícolas como é o caso da densidade de sementes de milho por hectare em kg e grãos por kg sabendo assim quantos pés de milho terei em um hectare, dados agrários de medidas em metros, m², hectares, volume, vazão de água em um cano de

irrigação e de um rio como foi o caso trabalhando em aula prática o exemplo real empregado para desenvolver cálculos”. (DP3)

“Sim, o entendimento do conteúdo de química bioquímica e biologia são relacionados diretamente à formação de nutrição de plantas bem como de toda a compreensão sobre produção vegetal e animal”. (DP4)

Reconheceram que há resistências a mudanças por parte dos docentes e que se caracteriza como de ordem pessoal e subjetiva na Unidade Sede.

“A maior resistência está no docente, que está acomodado em um processo pedagógico “viciado” (grifo do informante) e um tanto arcaico. Segundo Edgar Morin em “Cabeça Bem Feita”, devemos reformar o pensamento em prol de uma educação mais libertadora, mas o educador é muito resistente a mudanças”. (DS1)

A troca de experiências numa Instituição de Ensino é fundamental para a integração curricular. Percebemos o quanto é oportuna a disposição dos docentes para que a inter e transdisciplinar ocorram, referido pelo DS1, quando cita Morin, no sentido de promover a reforma do pensamento.

Aqui nos reportamos a Boaventura de Sousa Santos que defende a revalorização da solidariedade percebida como forma de saber. Essa solidariedade está relacionada também com a atuação dos docentes. Muitos docentes não ousam em seu trabalho.

“Há falta de vontade dos professores em fazer trabalhos diferenciado, disposição para trocar e realizar trabalhos que podem ou não dar certo, Mas que sem a tentativa é impossível saber o resultado final”. (DS3)

Em relação à postura pessoal docente, percebe-se que os docentes se resentem na falta de abertura de espaço para planejamento coletivo, em equipe e há resistências sérias para mudanças. Portanto, não se alteram as práticas pedagógicas, comparando as formas concomitante e integrada de ensino.

“Acredito que pouco mudou. Trabalho com a disciplina de educação física que possui peculiaridades e diferentemente de outras disciplinas sempre foi bem aceita pelos alunos que observam nela uma forma de lazer através de atividades lúdicas e prazerosas”. (DS3).

“Nada mudou. Continuamos com a mesma carga horária, com a mesma ementa, portanto, dando o mesmo tipo de aula. Continuo tentando parcerias com outras áreas, mas a disponibilidade dos colegas não existe da mesma forma que no concomitante”. (DS4).

Questionados acerca de que aspectos deveriam ser observados na integração em atividades interdisciplinares no curso, os docentes da Unidade Sede se manifestam com claro espírito de descrença.

“Precisa de grande vontade e dedicação dos docentes no sentido de trabalhar de forma integrada na execução de práticas pedagógicas, pensar e planejar as atividades nesse sentido”. (DS1)

“Os docentes deveriam definir em conjunto as suas ações”. (DS2)

“É muito difícil de acontecer. Notamos que temos alguns profissionais que não estão dispostos a abrir seu plano de curso para os demais. Porém acho que insistir com a ideia do tema gerador é uma boa ideia”. (DS5)

No entanto, com relação às mesmas perspectivas, os docentes que atuam no Polo de Pontão, demonstram maior clareza no que se refere aos aspectos que deveriam ser observados nessa integração necessária. As referências aqui trazidas estão relacionadas com a função do professor e a clareza do que caracteriza a área de conhecimento.

“Esta questão perpassa entre formação disciplinar e por área do conhecimento como foi o caso da minha disciplina - ciências da natureza e matemática -, juntas o estudante consegue perceber os conteúdos geradores de outras questões, se conseguíssemos formar por área do conhecimento, assim como já é feito nas disciplinas técnicas a assimilação do conteúdo teria mais um vies (sic) de fixação”. (DP4)

Algumas dificuldades e/ou resistências constatadas na pesquisa evidenciam que os docentes têm envolvimento maior com a nova sistemática de trabalho – CI -, mas que está, ainda, muito relacionado com a postura pessoal. Também estão afetadas ao exercício de liderança institucional.

“Falta iniciativa e decisão firme no sentido de querer pensar, planejar e executar as atividades pedagógicas de forma integrada tendo como meta a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Infelizmente ainda existem pessoas que preferem trabalhar de forma isolada”. (DS2)

A competência docente é que importa no rumo das atividades de aprendizagem dos alunos. Essa é uma condição indispensável para a obtenção de resultados promissores no que se refere à mudança de paradigma na educação, especialmente na forma integrada de desenvolver o currículo.

“O docente precisa ter um alto grau de conhecimento de todas as disciplinas para em conjunto poder planejar as suas práticas pedagógicas. A demanda de tempo para planejar isso é o grande empecilho. A educação bancária

com as disciplinas atuando de forma isolada ainda é o que de mais tradicional acontece no sistema de ensino". (DS4)

Falamos muito em nosso fazer pedagógico em motivação e estímulo. A tarefa docente está muito relacionada à motivação que é a ação que fazemos para chegar a um determinado objetivo algo bem subjetivo e, portanto, relacionado com a disposição pessoal.

"A falta de vontade dos professores em fazer trabalhos diferenciados. Disposição para trocar e realizar trabalhos que podem ou não dar certo, Mas que sem a tentativa é impossível saber o resultado final".(DS6)

Faz-se necessária uma análise também acerca das mudanças no modo de trabalhar do docente em se tratando de curso concomitante e integrado. Há manifestações de que efetivamente as resistências estão presentes. Não ocorrem aberturas de espaços para que os colegas docentes realizem planejamento conjunto. Vejamos a manifestação dos docentes na Unidade Sede:

"Às vezes, os docentes e principalmente os alunos estabelecem verdadeiras barreiras entre um curso e outro. Já no curso integrado o curso é um todo e que se for bem trabalhado conduz para a integração e com maior aprendizagem". (DS1)

"No modo de trabalhar nada mudou. O que mudou foi na ciência dos alunos quanto a situações de reprovação, isto é, a reprovação tanto nas disciplinas do médio quanto do técnico os fariam repetir o ano letivo". (DS3)

"Continuo tentando parcerias com outras áreas, mas a disponibilidade dos colegas não existe da mesma forma que no concomitante". (DS5)

A mesma avaliação procedida no Polo de Pontão reflete realidade muito semelhante. Mas ocorreram algumas mudanças na forma concomitante ou integrada de desenvolvimento do currículo.

"Subjetivamente nada mudou pois essa sempre foi uma preocupação no sentido de relacionar determinado conhecimento com outros e outras disciplinas e com a realidade; objetivamente muito se mudou no sentido de ver, escrever e pensar formas que oportunizem desenvolver tais habilidades também nos conteúdos, via trabalhos, aulas e avaliações". (DP1)

"Permitiu uma liberdade maior para propor conteúdos mais articulados entre as ciências básicas e técnicas. A modalidade de curso integrado permitiu elaborar os conteúdos a serem trabalhados com os educadores a partir de uma visão mais ampla e elaborada do conhecimento".(DP4)

Uma reflexão de ordem subjetiva que é marcante na pesquisa se refere a vantagens/facilidades e desvantagens/dificuldades que se constata no CI. A mudança de atitude é a maior carência. Hábitos instituídos de planejar e discorrer o currículo permanecem na Instituição.

“A maior dificuldade é em muitos casos a dificuldade da mudança de atitude do docente em relação a pensar, planejar e executar de forma integrada a sua disciplina”.(DS1)

“A própria formação acadêmica dos educadores numa visão fragmentada do conhecimento passa a ser uma dificuldade na elaboração de uma proposta de ensino e formação mais ampla”. (DP2)

Nesse sentido, podemos resgatar o que já referimos anteriormente. A fragmentação do conhecimento passa a ser considerada uma patologia. Por isso alguns autores questionam o currículo disciplinar porque não considera as concepções prévias dos alunos, não promove a interrelação entre professores e alunos satisfatoriamente, e por outro lado, muitos docentes não abrem espaços para as experiências dos alunos.

Por fim, fica claro nas respostas dos entrevistados, que uma parcela significativa do êxito na forma integrada de trabalho nos cursos está afeta à postura do docente e do técnico administrativo, tanto de ordem de interesse, de conhecimento de áreas afins no seu trabalho, de abertura de espaço para que se possa planejar em equipe, de permitir caminhar constantemente para mudanças de conceitos e de metodologia de ensinar. Mas, evidentemente há uma confiança de que é um processo contínuo e que enseja reuniões, estudos, debates e aproximação com colegas de outras áreas ou disciplinas.

10.2 Condições de Profissionalização e Conhecimento.

As condições de profissionalização e conhecimento dizem respeito à formação dos informantes, professores, técnicos administrativos e alunos e a outros saberes e experiências, estudos realizados, o conhecimento sobre educação e as visões sobre Currículo, formas e modalidades de Ensino e planejamento escolar.

A qualidade de educação está relacionada ao envolvimento de todos os agentes do processo. Nesse sentido o papel do professor é avaliado também pela sua

prática profissional, quando há impactos de suas socializações nos alunos. Segundo Tardif (2008) o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa que exige de todos os seus participantes um verdadeiro profissionalismo. O docente precisa ter conhecimento de causa sobre a sua disciplina e além dela, não fugindo desse princípio também o CI.

Percebe-se com alguns docentes de que o Ensino Médio é que fornece a base de conteúdos teóricos. No entanto, Ciavatta (2004, p.1) pondera que “queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho”. A expressão “parte inseparável” da educação profissional faz uma referência à unidade, articulação, nem sendo necessário definir que formação é a base ou complemento em se tratando de CI.

Um dos registros dos docentes da Unidade Sede aponta para a trajetória de conhecimento sobre o tema de forma paulatina, mas em constante construção.

“Na verdade realizar as atividades integradas entre as disciplinas no desenvolvimento de um determinado curso é uma grande caminhada, mas que deve ter um crescimento constante. Por isso nesse sentido entendo que esta meta está sendo atingida mas precisa sempre de melhorias”. (DP3)

Por outro lado, parece haver uma espécie de descrença entre docentes quando tratamos do CI. Entendem, segundo a pesquisa, que é preciso caminhar para a unidade de ação, como por exemplo, a definição de temas geradores. Mas isso tem relação com a liderança institucional. Entendemos que liderança institucional é aquela que deriva da autoridade de uma pessoa em virtude da posição social ou cargo que ocupa,. Seu poder vem do cargo ou posição que ocupa, mas também da legitimidade que o grupo lhe atribui. Nesse sentido, é preciso que as lideranças do Câmpus sejam incentivadoras, para que as práticas pedagógicas consolidem o CI na Instituição. Nossos interlocutores deixaram evidente essa necessidade de mudanças, mesmo reconhecendo a resistência de alguns docentes.

“É muito difícil de acontecer. Notamos que temos alguns profissionais que não estão dispostos a abrir seu plano de curso para os demais. Porém acho que insistir com a ideia do tema gerador é uma boa ideia”. (DS4)

“Falta iniciativa e decisão firme no sentido de querer pensar, planejar e executar as atividades pedagógicas de forma integrada tendo como meta a

interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Infelizmente ainda existem pessoas que preferem trabalhar de forma isolada". (DS5)

"Primeira questão está na busca da tentativa de diálogo entre os educadores, além do mais pouco percebi de diferente, porque já venho de longa data nesse resgate de reflexões e atitudes que me direcionam a um ensino integrado, com diálogos com a direção da escola, com alunos e também com professores sobre situações dos conteúdos nas disciplinas". (DP3)

Fica evidente na pesquisa que as dificuldades ou resistências constatadas pelos entrevistados e que dificultam a inter e transdisciplinaridade estão relacionadas com o grau de conhecimento do contexto pedagógico do curso. Há falta de informação sobre o currículo, e poucos indícios de avanços.

"O principal motivo da carência de integração entre as diferentes áreas de estudo é a falta de conhecimento daquilo que é desenvolvido nas demais disciplinas". (DS5)

"O docente precisa ter um alto grau de conhecimento de todas as disciplinas para em conjunto poder planejar as suas práticas pedagógicas. A demanda de tempo para planejar isso é o grande empecilho. A educação bancária com as disciplinas atuando de forma isolada ainda é o que de mais tradicional acontece no sistema de ensino". (DS6)

Cabe aqui uma referência sobre o desempenho docente e o universo de seu conhecimento, quando se valoriza hoje a especialização. O professor cada vez mais "sabe mais de menos" (destaque nosso). Explicando um pouco essa expressão, o professor é estimulado a aprofundar seus conhecimentos na ordem vertical. Peña (2001, p.58) diz "não poder o professor deixar-se aprisionar pelo medo, pelo comodismo, mas que deve arriscar-se nessa tarefa de (re)significar o aprender, pois é dialogando com outras áreas do conhecimento que podemos ampliar o conhecimento científico".

Ora, o currículo é uma atividade coletiva onde se necessita um saber "horizontal", ou seja, identifica onde um campo de conhecimento se articula com o outro. Essa dimensão é cada vez menos valorizada na formação pós-graduada dos professores, pois mestrados e doutorados valorizam a hiperespecialização. Esse é um dos aspectos que compõem o cenário que dificulta a organização do currículo integrado ou interdisciplinar.

É oportuna a reflexão que nos traz Morin (2002) quando trata da articulação dos saberes, especialmente no que se refere à interdisciplinaridade, à polidisciplinaridade e à transdisciplinaridade.

As ideias da inter, poli e transdisciplinaridade são as únicas importantes. Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo o que lhe é contextual, aí compreendidas as condições sociais e culturais. (...) é preciso que uma disciplina seja ao mesmo tempo aberta e fechada. (...) Um conhecimento só é pertinente na medida em que se situe num contexto. É primordial aprender a contextualizar e melhor que isso, a globalizar, isto é, a saber situar um conhecimento num conjunto organizado. (p.48-56)

Ao se estabelecer um cotejamento entre as duas formas de organização do currículo (integrado e concomitante), os docentes percebem que quase nada mudou no desenvolvimento de técnicas e práticas de ensino. São barreiras que estão presentes na própria formação docente e se revelam nas resistências contra mudanças no planejamento e no trabalho em equipe.

“Às vezes, os docentes e principalmente os alunos estabelecem verdadeiras barreiras entre um curso e outro. Já no curso integrado o curso é um todo e que se for bem trabalhado conduz para a integração e com maior aprendizagem”. (DS1)

“As turmas do CI mesmo com grande deficiência ainda conseguem associar alguns conteúdos enquanto que as da concomitância dificilmente conseguem interligar os conhecimentos”. (DS6)

Entretanto, são bem evidentes as vantagens ou facilidades que o CI apresenta na Instituição e elas dizem respeito ao conhecimento. Destacam-se as manifestações de que a potencialização de saberes dos alunos estão relacionados com as experiências de todas as áreas do conhecimento. Essa realidade se concretizaria na articulação entre os conhecimentos da educação geral e da formação profissional. O pensamento positivo com relação à intenção do CI está posto:

“A principal é a formação de um sujeito com visão olística (sic) e sistêmica, capaz de ver, pensar e entender a vida e sua existência como parte um processo maior onde tudo está relacionado tecnicamente, economicamente, ambientalmente, politicamente e socialmente.”(DP1)

“Liberdade para multidisciplinar um conteúdo, falar sobre assuntos que tecnicamente não são considerados de sua disciplina, oferecer ao educando outras formas de entendimento, buscando exemplos em outras disciplinas, ver e trabalhar com os elos que ligam conteúdos a diferentes conceitos”. (DP3)

“Articula melhor os conteúdos das ciências básicas (biologia, química, fisiologia) com os conteúdos das técnicas profissionalizantes; melhora o aprendizado dos educandos tanto das ciências básicas quanto dos conteúdos técnicos profissionalizantes”. (DP4)

“Permite aproximar os conteúdos por área e aproveitar os saberes dos educandos a partir de suas experiências de vida”. (DP5)

Há, igualmente, registro de algumas dificuldades e que se concentram basicamente na falta de conhecimento de outras disciplinas ou áreas pelos docentes. Nesse sentido há resistência do professor em promover mudanças significativas na sua forma de planejar, portanto, de mudança de atitude.

“A dificuldade de conhecer as diferentes disciplinas do curso e os conteúdos abordados nas áreas técnicas”. (DS2)

“Mesmo sabendo que é necessário ter conhecimento em todas as áreas para sua formação integral, se o estudante não receber um forte estímulo, não estará motivado para buscar conhecimento em áreas que possivelmente não irá atuar como profissional” (DS6).

A experiência com o CI tem conduzido a uma melhor formação de nossos estudantes? Essa questão produziu a manifestação dos docentes relacionando aspectos importantes ligados à ação docente e aos resultados que essa prática poderia oferecer aos alunos. Variam as avaliações dos informantes nesse sentido.

“Entendo e tenho convicção que realmente o currículo integrado tem conduzido sim a uma melhor qualidade e aprendizagem de nossos estudantes em seus cursos. Como o CI é um projeto contínuo com certeza continuará repercutindo com avanços significativos que contribuirão para uma melhoria na qualidade de formação dos nossos estudantes” (DS1).

“Conduziria, pois pode proporcionar ao educando uma visão menos fragmentada dos conteúdos escolares”. (DS2)

“Acho que temos o mínimo de integração. Se ocorrer a inter e transdisciplinaridade teremos grande avanço na qualidade de formação”.(DS4)

“Quando for possível integrar de fato as diferentes áreas, estaremos formando alunos com capacidade de compreensão mais generalista com uma maior visão de mercado de trabalho”. (DS6)

Nem todas as dificuldades ou avanços estão relacionados com a postura do servidor: docente ou técnico. Deve-se também considerar que a Instituição de Ensino hoje possui equipes de trabalho e de coordenação, portanto, exercícios de liderança, que conduzem os processos pedagógicos, e como aqui, as mudanças

necessárias para modernizar o ensino. No entanto, entendemos e fica claro na pesquisa, de que as condições estruturais e de organização do trabalho são responsáveis em grande parte pelo sucesso ou fracasso escolar.

10.3 Condições Estruturais e Organização do Trabalho.

Essas condições no nosso estudo estão relacionadas com o planejamento escolar, estrutura de organização do setor pedagógico, cronograma de reuniões e discussões, espaços de debate, ordenamento legal sobre CI e legislação vigente que tratam de Currículo. Nesse sentido aparecem também as informações acerca das vantagens e desvantagens do CI e que atividades estão estruturadas em cada Unidade de Ensino investigada e que servem de referência como inter e transdisciplinares.

Historicamente constata-se que as Instituições de Ensino da Rede Federal sofrem, em muitas situações, pela falta de planejamento e discussão de temas que dizem respeito a novos programas e a alterações que são propostas pela SETEC/MEC. Essas iniciativas não nascem das discussões da base, das instituições de ensino. São propostas que se estabelecem, geralmente, por estudos de um pequeno grupo de pensadores no Ministério da Educação e que, sugerem metodologias de implantação sem propor maiores discussões na escola. Os docentes não se consideram partícipes do processo e, então, pouco se envolvem e pouco refazem suas metodologias de trabalho.

Essa prática tem gerado resistência da grande maioria das coordenações pedagógicas e dos docentes porque não são propostas geradas na base. Para exemplificar estão o PROEJA, PRONATEC e agora, o CI. Ao se transferirem as responsabilidades pela implementação dessas ações às Instituições de Ensino, peca-se, portanto, na origem: transferem-se as responsabilidades de mudanças para os professores e para os alunos.

Destas, muitas são exitosas, outras fracassadas, outras convivem com a tentativa de sobreviver, de maneira pouco pedagógica, custeadas financeiramente, mas carentes de estrutura interna nas Instituições. Tentam manter o controle da

evasão, da redução de reprovações e em alguns casos, sobrevivem para cumprir em parte os objetivos a que foram geradas.

No CI os depoimentos de interlocutores da pesquisa ratificam essa prática.

“Essa foi uma resolução basicamente administrativa que foi tomada pela equipe diretiva da época de implantação do PPC” (DS2)

“Recebem-se as orientações do MEC e Secretarias específicas e têm-se prazos para se adequar a seus projetos pedagógicos, dentro de políticas educacionais” (DS4).

Falta, portanto, o protagonismo daqueles que realmente ficam com a responsabilidade da inovação.

Outro aspecto importante que está relacionado com as condições estruturais e organização do trabalho e referido pelo DS6 sobre CI se refere à metodologia de ensinar.

“Um currículo onde as disciplinas realmente se integrassem, na verdade o currículo em si não precisa de alteração para ser integrado, mas sim a metodologia de trabalho dos professores deveria ser diferenciada, praticando a inter e a transdisciplinaridade”.

Há uma clara insatisfação dos docentes em relação ao cumprimento de atividades integradas entre disciplinas na Unidade Sede. Essa manifestação está relacionada pontualmente à estrutura e organização do trabalho.

“O Ensino Integrado foi apenas uma medida administrativa e não pedagógica, portanto, eu como os demais docentes, não temos a preocupação de trabalhar de forma integrada, apesar de acreditar que essa seria uma ótima metodologia”. (DS4)

Propostas de iniciativas que reforçariam a necessidade de maior participação e integração dos docentes na execução de práticas pedagógicas inter e transdisciplinaridade no Curso estão evidentes nos depoimentos. Não há praticamente ações concretas nessa direção, mas a possibilidade de rever o planejamento e caminhar para ações pontuais que atestariam que o CI pode se tornar uma prática exitosa, se bem estruturada desde a sua origem, se adotada metodologia de trabalho que efetivamente integrasse planejamento e práticas por área ou por conjunto de disciplinas. Os docentes propõem:

“Precisa-se de um corpo docente integrado, que se reúna constantemente para estudo e discussão de aspectos pedagógicos relativos ao ensino integrado”. (DS3)

São evidentes as responsabilidades dos gestores ou coordenadores pedagógicos do Câmpus no sentido de abrir espaços, momentos de discussões e estudos para minimizar as dificuldades de integração e articulação nas disciplinas. Essas são denominadas de iniciativas de ordem estrutural e que são referidas constantemente e até consideradas aqui como propostas.

“Penso que as atividades inúmeras dos professores dificulta (sic) a aproximação dos mesmos. Seria interessante contar no plano institucional um horário específico para se discutir as inter e transdisciplinaridade no sentido de desafiar os docentes a dar (sic) os primeiros passos nessa direção”. (DS2)

“A disponibilidade de tempo para o encontro dos profissionais para debaterem os temas/assuntos que serão abordados e o que cada disciplina trabalharia”.

No que se refere a vantagens ou facilidades que o CI oferece, os docentes ratificam que se trata de uma questão de organização curricular. Não há preferência em se trabalhar na forma integrada ou concomitante. O que importa efetivamente é a dinâmica de como a estruturação e planejamento do trabalho ocorrem. Mas a educação é um processo contínuo e cumulativo de conhecimentos e seria muito interessante a integração de conhecimentos de formação geral com formação técnica. Não se entende que o trabalho até aqui realizado pelo Câmpus Sertão não seja de qualidade. Muito pelo contrário, é uma Instituição de referência nacional na formação de técnicos, especialmente na área agropecuária. O que se registra é que se houvesse integração maior entre conteúdos, disciplinas, avaliando os atores no processo, com a inter e a transdisciplinaridade, certamente haveria contribuição significativamente maior para que os alunos tivessem ainda melhor formação e desempenho profissional.

“Não existe preferência por curso A ou B. A inter e transdisciplinaridade quando acontece (sic) de fato, estimula e conduz para a melhor aprendizagem e evita repetição de conteúdos”. (DS1)

“A educação é um processo cumulativo e contínuo por isso o estudante em formação deve ter o máximo de experiências em todas as áreas. Assim, terá que ter bom desempenho e se dedicar em todas as disciplinas”. (DS2)

“Se fosse oferecido mostraria ao educando a aplicabilidade de muitos conteúdos que são trabalhados no ensino médio e que os alunos não sabem porquê (sic) os estudam”. (DS3)

As desvantagens ou dificuldades que se constatam no CI estão relacionadas, segundo os docentes entrevistados, à mudança de atitude do docente, carga horária elevada, tempo para planejar e conhecer as diferentes disciplinas, em função da articulação que deve ocorrer entre áreas do conhecimento. Os professores não registram desvantagens, creem que a constituição e implementação do CI é uma medida oportuna e necessária para a instituição de ensino. Entretanto, continuamos a registrar suas dificuldades.

“Acredito que não há desvantagens nesse tipo de currículo. Quanta às dificuldades provavelmente seria a de capacitar o corpo docente para atuarem dessa forma além de conseguir tempo para reuniões de estudo e planejamento”. (DS3)

“Carga horária muito elevada para os docentes; dificuldade de aproximação de outras disciplinas e dos professores de outras disciplinas; treinamento prático”. (DS5)

“A dificuldade maior é construir essa metodologia com o corpo docente, pois a capacitação do corpo docente é muito importante”. (TP2)

Registrados na pesquisa, destacamos na opinião dos docentes, técnicos administrativos e alunos, alguns exemplos de práticas inter e transdisciplinares que, embora ainda tímidas, ocorrem no Câmpus Sertão e, entendidas por eles, como bem sucedidas:

- *“São várias as atividades em que realmente acontece a interdisciplinaridade. Quando se trabalha as disciplinas de defesa sanitária vegetal, conservação de solo e paisagismo, em muitas aulas realizamos de forma integrada com outras disciplinas como informática, Língua Portuguesa (oralidade), Geografia, Biologia etc.” (DS2)*
- *“Podemos exemplificar: há integração entre as disciplinas de educação física e física, onde os alunos realizam testes físicos e com os dados fazem os cálculos para verificar sua performance como: força, velocidade, potência, trabalho”. (DS3)*
- *“Poderia citar uma atividade isolada: numa oportunidade escolhemos o tema “churrasco”, agregamos todas as disciplinas que podiam trabalhar conteúdos relativos a esse tema e finalizamos oferecendo um churrasco aos participantes da atividade”. (DP1)*
- *“Há alguns anos fazíamos algumas coisas com a disciplina de educação física. Os professores faziam a avaliação dos alunos com alguns testes físicos e nós fornecíamos as tabelas de dados e com isso trabalhávamos velocidade, energia, potência dos próprios alunos”. (DS4)*
- *“Trabalhos onde DAS (entende-se Defesa Sanitária Animal) nos dá um assunto, distribui para os alunos uma doença, por exemplo, levamos para a aula de informática, pesquisamos, montamos resumos e apresentamos para a prof^a de DSA no formato de um folder. Cada*

aluno pesquisa uma doença diferente. Aprendemos a construir folders ou cartazes utilizando assuntos de outras disciplinas”. (DS5)

- *“Seminário de atividades envolvendo as disciplinas de informática, agricultura e bovinocultura”. (DS6)*
- *“Sim, no caso da disciplina de Princípios em Agroecologia levo a turma a campo onde observa-se (sic) as diferentes camadas, o grau de compactação, sua textura, crescimento, quantidade de matéria orgânica, de insetos, e vermes além do que não se vê a olho nu. Na Topografia usa-se a Matemática e vice-versa, para calcular área de diferentes espaços, área de um telhado e quantidade de telhas/m², idem para parede e quantidade de tijolos/m². Irrigação e Física, na vazão de água em um cano”. (DP2)*
- *.Indo além do português com todas as disciplinas: Matemática, Topografia, com disciplinas da área animal e vegetal, temos todos os dias no final das atividades um tempo de meia hora para que cada educando realize a memória reflexiva da aprendizagem diária. Essa atividade pontual nos mostra a elaboração técnica do educando quanto sua visão integral de aprendizagem. Outra atividade que podemos destacar é a leitura do processo de formação onde se realiza com os coordenadores de cada núcleo uma vez por semana. Essa atividade vem somando para que nenhum dos educandos fiquem excluídos do aprendizado, junta-se aqui o grupo dos que sabem o conteúdo para fazer o debate com os demais. (DP3)*

Os registros apontam para a importância dessas ações na consolidação do Ensino Integrado. Porém há a necessidade de avanços especialmente de planejamento. Como já referido anteriormente há uma prática mais intensa de integração disciplinar no CI organizado no Polo de Pontão, especialmente porque esse processo é favorecido pela Pedagogia da Alternância.

Alguns registros dos docentes no rol das atividades integradas se restringem a ocorrências isoladas, atividades específicas que não se caracterizam como contínuas ou permanentes no decorrer do Curso.

Destacamos a referência do informante DS3, DS5, DP3 que produzem efeito de integração, têm caráter contínuo e não esporádico, pois exigem dos docentes um planejamento prévio e os alunos efetivamente associam os saberes da Educação Geral e Formação Profissional.

Na visão dos alunos, é preciso maior integração entre docentes e discentes na inter e transdisciplinaridade “porque podemos trocar conhecimentos, ter uma visão mais ampla do curso, para pensar disciplinas mais da nossa realidade, em tempo real, em sala de aula”. (alunos do Polo)

Os alunos entrevistados da Unidade Sede afirmam que “essa integração é fundamental para troca de conhecimentos docentes e discentes, até porque os saberes dos alunos e as experiências trazidas nas aulas podem enriquecer muito a aprendizagem”.

Entendemos que há alguns momentos importantes de integração nas atividades, mas precisamos caminhar para planejamentos mais consistentes, práticas que possam merecer avaliações periódicas e retroalimentação como faz referência Paulo Freire em suas reflexões. Envolver mais os alunos nas discussões de forma a permitir que os discentes possam produzir um novo conhecimento e não apenas participarem de uma prática que, programada previamente pelos docentes, alijam os alunos de envolvimento e pouco comprometimento com os resultados do processo de aprendizagem.

Trazemos aqui Morin (2002) que faz referência à condição humana.

Pode haver coisas parciais sobre aspectos fragmentários do humano, mas tudo se encontra desintegrado. (...) Infelizmente as ciências humanas separam-se das outras. (...) O homem não é apenas homo economicus, mas também homo mytologicus. Vivemos a mitologia, sonhos, imaginário. Essa é a concepção complexa do ser humano. Esse é o meu ponto de vista, mas o que acredito que esteja aquém e além dele é a necessidade de inscrever a possibilidade do estudo da condição humana na relação dos conhecimentos e das disciplinas (p. 86-90)

Para o autor o conhecimento é tradução e reconstrução. Entende ele que é preciso audácia e coragem para promover reformas do ensino, que religuem um pensamento complexo porque para reformar o sistema de educação precisamos ter “previamente reformado os espíritos e vice-versa”. E questiona quem educará os educadores? (p.102)

O importante a partir dessa investigação é oferecer também contribuições para avançar, sem a intenção de servir de resolução das questões institucionais, mas ampliar as reflexões sobre as possibilidades e desafios. Educar é um gesto de grandeza, mas também de desprendimento e para esses avanços importantes é preciso abrir caminhos.

O Currículo Integrado conduz para uma melhor formação?

Um dos pontos importantes de nossa investigação é compreender se o CI conduz os alunos para uma melhor formação. E nesse sentido há referências positivas. Entretanto, não houve unanimidade, principalmente por parte de alguns docentes na Unidade Sede. No entanto, há indícios de que esse é o melhor caminho, pois o CI articula saberes, une práticas interdisciplinares. Mas é preciso mudança de postura desde o planejamento até a execução.

“Acredito que sim, uma vez que os alunos ao terminarem o curso deverão atingir os objetivos mínimos em cada um deles (médio e técnico) além de propiciar que o aluno faça cursos extras”. (DP4)

“Acredito que sim. É difícil estabelecer parâmetros comparativos e o prazo PE curto para se ter certeza de que a mudança de modalidade seja responsável pelos resultados, mas é bastante evidente que a modalidade do CI produz resultados mais positivos no processo de ensino aprendizagem”. (DP5)

“Acredito que poucas mudanças aconteceram de fato. Essas mudanças nos Projetos Pedagógicos acontecem no papel, mas na prática a adequação em nosso país vem há muito tempo sendo deficiente e atendendo especificamente a uma classe hegemônica que usa o ensino entre outros meios, para se perpetuar no poder”. (DS1)

“Conduziria, se houvesse. Por proporcionar ao educando uma visão menor fragmentada dos conteúdos escolares”. (DS2)

“Não sei avaliar esse item. Porém, o que percebo é que a falta de experiência dos professores que nunca trabalharam com ensino médio/técnico dificulta ainda mais a inter/transdisciplinaridade porque em cursos superiores onde algumas vezes esses docentes têm experiência, isso não existe”. (DS4)

A dinâmica de desenvolvimento das atividades pedagógicas na modalidade de Pedagogia de Alternância facilita a integração disciplinar, pois o TC e o TE oferecem períodos distintos de tarefas e projetos que exigem ou condicionam a inter e transdisciplinaridade. Os depoimentos confirmaram que se trata de um planejamento afeto às condições estruturais e de planejamento escolar e melhoria formação.

“Essa alternância entre TE e TC mantém o vínculo do educandos com suas famílias e comunidades. Permite ainda que possam desenvolver e acompanhar as práticas de produção agropecuária tanto no espaço da escola quanto nas propriedades das famílias”. (DP2)

“Os alunos continuam colocando em prática a teoria que aprenderam e desenvolveram na escola, agora em sua comunidade”. (DP3)

“Melhora sim, quanto à possibilidade – a possibilidade de continuar estudando é incontestável principalmente para os povos do campo; quanto à qualidade – possibilita encaminhar trabalhos teóricos e práticos relacionados às disciplinas já vistas ou a serem vistas que vão permitir um reencontro com o saber e/ou a constatação / dúvida/ resposta, construção ou reconstrução de um novo saber (ruminação) (sic)”. (DP4)

“Acredito que sim, pois ao retornar tanto de um tempo quanto de outro você interrompe um ciclo e ao mesmo tempo desperta-se para outro vendo que a possibilidade de introduzir o jovem em seu próprio espaço de convívio como estudante, pesquisador, dá-lhe a oportunidade de investigar o conhecimento desconhecido em si mesmo”. (DP5)

Os alunos entendem que o CI ajuda a manter o foco nos estudos, melhora a formação técnica pela integração de conteúdos, ensina a pensar melhor. As disciplinas criam uma ligação entre si facilitando a compreensão ao longo do Curso, ajudando a ver melhor o mundo.

“No curso concomitante não tinha integração entre as matérias, elas eram separadas, o entendimento da matéria ficava mais difícil” (AP6)

“O CI faz o aluno refletir mais, aprende a associar os conhecimentos, integra atividades com professores agindo em conjunto e o aluno tem um olhar aberto sobre o mundo e as tecnologias”. (AS5)

Referimo-nos aqui uma questão importante apresentada aos alunos pesquisados que trata da possibilidade deles iniciarem o curso novamente, se escolheriam o Curso integrado. Constatamos a unanimidade deles optando pelo CI. Justificam especialmente porque essa forma de ensino provoca a interação de conteúdos e disciplinas, podendo aprender melhor porque “uma matéria puxa e ensina a outra” (AP3), qualifica muito mais do que o Ensino Médio normal; o Curso ensina a pensar melhor, relaciona os conteúdos de formação básica e técnica o que melhora a compreensão dos conteúdos.

Há sugestões de alunos, também, sobre em que aspectos gostariam que o Curso fosse diferente. São evidentes o interesse de mudança e as necessidades de alterações quando afirmam que é preciso melhorar a qualidade das atividades, especialmente desejam que os professores realizem mais práticas, organizem melhor os conteúdos integrados, evitando que alguns sejam repetidos. Registram a necessidade de professores específicos para a formação técnica e superior, uma vez que o Câmpus Sertão possui cursos técnicos e superiores para a área agropecuária.

Na opinião dos alunos há professores que sabem muita teoria, mas quase nada da prática, que é o que realmente importa na visão deles para o técnico. Pensam que é preciso reduzir a carga horária de algumas disciplinas quando se ocupam de conteúdos e de outras disciplinas, porque dessa forma o ensino seria efetivamente integrado.

Muito embora não seja conclusiva, percebe-se que a construção do processo de mudanças da forma concomitante do ensino para a forma integrada, depende, sobremaneira, da postura pessoal do docente, da busca do conhecimento, da

metodologia partilhada entre disciplinas e do planejamento e estruturação pedagógica que a Instituição adotar. Os alunos por sua vez, foram unânimes em afirmar, quando indagados que começariam o Curso novamente na forma integrada:

“Porque podemos aprender melhor porque uma matéria puxa e ensina a outra”. (AP2)

“Porque nos qualifica muito mais que o Ensino Médio normal” (AP4)

“Porque o curso ensina a pensar melhor” (AP5)

“Pois relaciono os conteúdos de formação básica e técnica o que melhora o entendimento” (AS3)

Nesse mesmo sentido os Técnicos Administrativos pesquisados dizem que o CI é diferente de outras formas de Currículo

“Sim, é uma possibilidade de melhor entender conteúdos, metas, foco, visão de mundo, visão de agricultura, de ambiente. Acreditamos que as relações acontecem no todo da sociedade e por isso da necessidade de conceber a educação integral, como um todo e não particularizada”.(TP2)

Igualmente, apresentam propostas de melhor organizar o CI.

“A intencionalidade, os objetivos, as metas, a visão de ser humano e de mundo precisam ser debatidos, entendidos, concebidos e colocados em prática pelos educadores. Os educadores precisam recuperar o estímulo, o sonho de estar com seus alunos nessa construção do saber profissional e para a vida”.(TP2)

“Percebo que para o CI de fato ser integrado e contribuir para a aprendizagem dos alunos é necessário que os professores tenham disponibilidade para planejar conjuntamente. Entretanto tal postura é muito pessoal e não se imprime por meio de ordem de serviço”. (TS2)

Portanto, não basta apenas ter consciência de que o CI é um caminho mais eficiente e desafiador para a construção do conhecimento e da melhor formação dos alunos, porque as questões mais relevantes no desenvolvimento do Currículo dizem respeito às relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que o constituem. As áreas do conhecimento não podem estar isoladas. Devem articular dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. As relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução devem ter sempre, como pano de fundo, as características sócio-culturais do meio em que este processo se desenvolve.

11 POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Um aspecto importante que esse estudo deu evidência está relacionado com a formação de professores e as práticas pedagógicas. Vale realizar uma breve reflexão sobre este tema, por se constituir o agente motivador e coordenador de todo o trabalho pedagógico escolar.

Nóvoa (1999, p. 11) afirma que “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. (...) falo da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos de vida”. Defende a valorização da experiência do aluno, aluno-mestre, do estagiário, do professor principiante, professor titular e até como professor reformado.

Antes de integrar o professor a outros cursos de escolarização ou academização, é preciso integrá-lo às dimensões do cotidiano da profissão docente. Talvez aqui esteja a essência da ação docente também no CI, colocando o professor e os seus alunos no centro da democratização e dinamização das experiências, para transformar a sala de aula num conjunto de exposições e debates que tratem de produzir conhecimentos a partir das vivências dos protagonistas. Foi o que sentimos na pesquisa e o que se depreende do interesse dos alunos através de suas manifestações.

Quando se refere às práticas pedagógicas, Nóvoa defende que

“a acção educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade. (...) Hoje há a presença de crianças na escola de todas as origens sociais e culturais, democratização do acesso às mais variadas tecnologias de informação e comunicação. (...) O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível”. (p.18)

O autor menciona o associativismo docente quando justifica as práticas como dimensão coletiva, ideia de partilha, cooperação, equipes de trabalho, ensino por

equipes, investigação-ação colaborativa e regulação coletiva das práticas. Nóvoa ressalta:

“O trabalho de equipe não pode ser visto como uma conquista individual, mas como uma faceta de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa. (...) Num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão coletiva do *habitus* profissional dos professores”. (p.19)

O papel dos professores é fundamental para que seja recriada a escola, ou recriado um novo curso, uma nova forma de ensino, como é o caso do CI. Mas é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão e sua própria ação, definindo não só as dimensões individuais, mas coletivas na escola. O CI parece-nos estar vinculado a essa postura e a essa dinâmica de trabalho. Discutir mais, fugir do conformismo e das resistências para reinventar o Curso, desencadeando uma ação pedagógica que seja resultado de uma atitude coletiva. No Câmpus Sertão estão estruturados os Núcleos Integrados de Ensino, Pesquisa e Extensão – NIEPEs e já ocorrem as discussões por área e de forma associativa.

Nesse sentido, para evidenciar alguns aspectos relacionados com possibilidades e desafios, vamos tecer algumas considerações que julgamos pertinentes ao final desse trabalho.

Evidenciamos no texto a intenção de realizar o cotejamento entre as duas realidades do Ensino Técnico em Agropecuária no Câmpus Sertão: a estrutura do Curso na Unidade Sede e a estrutura do Curso no Polo de Pontão

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, conforme constam no capítulo anterior. 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.

Alguns autores defendem que os saberes tradicionais ou populares deveriam ser valorizados no currículo escolar (Sousa Santos, 2004). O conhecimento cotidiano, como todos os demais saberes sociais, constituem a cultura e é construído gerações adultas, que o transmitem às gerações sucessivas, sendo a escola um dos canais institucionais dessa transmissão.

No entanto o que presenciamos muitas vezes em nossas instituições pé que muitos professores transmitem conhecimentos de forma tradicional aos alunos, sem o exercício do diálogo. Santomé (1995) alerta que

(...) o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formação dos objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção

explícita dos conteúdos culturais. Esta tradição contribui de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo. (p.161)

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 atividades desenvolvidas em ambas as realidades do Curso pesquisado, apresentam aspectos comuns: PPC bem estruturado e que contempla a caracterização da comunidade escolar, perfil profissional, matriz curricular, ementas, sistema de avaliação, estágios e atividades complementares. Igualmente há um acompanhamento sistemático de atividades e um calendário escolar bem definido, assim como uma gama de atividades denominadas extra classe que incrementam as formação dos alunos (seminários, palestras, dias de campo, viagens técnicas, semanas acadêmicas, atividades de integração e outras). No entanto, no Polo de Pontão há uma aproximação maior dos docentes, planejamento mais intenso, reuniões de discussões de atividades e um envolvimento maior da comunidade externa, uma vez que lá estão evidentes as políticas de educação para o campo. São assentados de reforma agrária, que estudam para prioritariamente retornarem às suas propriedades na família e, portanto, um foco definido de exercício profissional.

As características do movimento do Polo de Pontão emergem para espaços de debate e o retorno dos alunos a partir do TC também favorece à unidade de ação dos docentes, que cobram dos alunos os resultados dos projetos e atividades desenvolvidas fora do TE de forma interdisciplinar, inclusive na forma de avaliar os resultados.

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. Para confirmar, não há técnicos formandos do Curso suficientes para atender à demanda de estágios e empregos exigidos pelo mercado de trabalho. Portanto, pode-se inferir que são formações de qualidade e de inserção profissional de excelente aceitação. Mas, é preciso registrar que são duas realidades com foco de formação com algumas diferenças como já referido anteriormente.

Entendo que há de se avançar ainda em termos de revisão de currículos. As práticas pedagógicas precisam ser mais sintonizadas com o mundo do trabalho, exigir a inserção mais intensa da comunidade externa no planejamento escolar, motivar os docentes para a necessidade de rever sua forma de planejar e ensinar. É preciso trazer sempre presente a perspectiva filosófica, os objetivos institucionais porque essa condição estimula uma ação necessariamente coletiva de todas as forças educativas (alunos, professores e técnicos administrativos, pessoal de apoio, pais, mundo do trabalho).

Pesquisas recentes mostram a necessidade de constantemente as instituições de ensino revisitarem sua filosofia, sua missão, seus propósitos dada a rápida evolução da sociedade, dos interesses e das tecnologias. Mas enfatiza a importância de que elas norteiem as ações pedagógicas.

É de responsabilidade coletiva o enfrentamento a esses desafios e possibilidades. Mesmo sem a intenção de resolver todas as questões, este estudo procurou atentar para a implementação de novas modalidades ou formas de ensino, indo além do cumprimento de um programa ou determinação administrativa ou de legislação. Cremos que é preciso estudar minuciosamente as demandas locais e planejar a proposta curricular com atenção para que a educação contribua para efetivamente promover a melhor formação dos estudantes. O CI pode proporcionar um avanço se comparado com a forma de concomitância até então desenvolvida no Câmpus Sertão.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“No CI é preciso definir os tempos e cargas horárias de cada disciplina ou componente curricular, a intencionalidade, os objetivos, as metas, a visão de ser humano e de mundo precisam ser debatidos, entendidos, concebidos e colocados em prática pelos educadores. Os educadores precisam recuperar o estímulo, o sonho de estar com seus alunos nessa construção do saber profissional e para a vida”. (TP1 - Técnico em Assuntos Educacionais do Polo de Pontão).

A partir da análise da investigação que realizamos faz-se oportuno um comentário sobre currículo, ação docente, perfil discente e (re)organização curricular, especialmente porque o que constatamos é efetivamente uma migração de uma forma de ensino técnico para outra, com a permanência de muitas práticas pedagógicas no Câmpus. Há a consciência de que o CI é mais adequado à melhor formação dos alunos, mas que ainda carece de uma reconstrução dos seus agentes e das tarefas que o tornem integrado e seja positivo nos seus resultados.

Lembramos aqui que ao longo da história, a educação profissional exigiu mudanças na organização curricular, nas práticas pedagógicas, no perfil requerido ao docente, no foco das ações educativas, além de uma completa revisão nos seus critérios e sistemas de avaliação, face às necessidades de acompanhar os avanços tecnológicos, exigências modernas e a evolução cultural da sociedade.

Ratifica isso Morin (1999) quando afirma que a educação não se limita, portanto, ao ambiente escolar. Ela propõe aprendizagens autônomas, a partir de uma noção mais ampla e complexa de desenvolvimento, cuja base não é exclusivamente material, mas também intelectual, afetiva e moral.

Nesse sentido, a importância e a funcionalidade do currículo escolar ganham força nas discussões sobre os novos rumos da educação. “O currículo é um processo democrático”. Resumidamente foi assim que Michael Apple, pesquisador e professor da Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos, iniciou o Seminário Internacional de Educação, em julho de 2013 em Porto Alegre RS, com a participação de mais de 1.500 professores presenciais e mais de 10.000 por videoconferência no interior do Estado. O professor afirmou que o currículo escolar é ferramenta para essa transformação. Sem deixar de relacioná-lo com a ideia de poder, uma vez que é produzido inevitavelmente por conflitos, tensões e

compromissos culturais, políticos e econômicos, ele defende que somente um currículo constituído na realidade de quem ensina e de quem aprende é capaz de produzir mudanças úteis na formação de novas gerações.

Para Apple, currículo não é somente um conteúdo, mas um processo democrático, de cuja construção todas as pessoas afetadas deveriam participar. Essa referência se reporta certamente ao Currículo Integrado, que norteou toda a nossa investigação. Por isso é importante e necessário não apenas a articulação intraescolar, mas também do envolvimento dos educadores com as comunidades para entender a vida e a cultura dos alunos. Essa é uma verdadeira e desafiadora postura da escola diante do currículo.

É importante ressaltar que o CI perpassa um constante processo de inquietação na comunidade escolar. Reportamo-nos a Boaventura de Sousa Santos que defende a necessidade da inquietação na educação. Com muita propriedade, convoca para a solidariedade, a alegria, a cultura de mudanças, a necessidade de ter paixões, de ser rebelde. Alerta para os riscos de a educação contemporânea envolvendo a produção de novos conhecimentos e chama atenção que o conhecimento que nos põe na crise não é o mesmo conhecimento que nos tira da crise. Salienta a necessidade de cuidados com a desvalorização da democracia; a destruição da natureza; a formação sem trabalho (egressos de nossas escolas que estão capacitados e não encontram oportunidades de trabalho); a comercialização do conhecimento, especialmente pela desorganizada prática de publicações de obras; a criminalização do protesto social. Muitas vezes, as justas manifestações e protestos populares são enquadrados como crime e isso retira o direito do cidadão de se expressar e reivindicar.

Ao pé dessas referências de Santos, aparecem alguns aspectos importantes da pesquisa, especialmente a ênfase à necessidade de mudanças e, o conseqüente impacta na ação docente a qual nos referimos no início desse capítulo. Percebemos, na investigação, que a integração 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.

As instituições de ensino, no entanto, especialmente pelo caráter universal de seus processos seletivos de alunos, não podem direcionar as vagas para ingresso em cursos de formação, privilegiando demandas. Há que se acolher a todos,

obedecidas às regras dos editais de seleção. Mas estes podem ser constituídos de acordo com as políticas discutidas e definidas pela comunidade escolar, uma vez que os Institutos Federais têm nas suas finalidades a observância da vocação regional e o atendimento às necessidades do seu entorno, preferencialmente. Além disso, há alunos que estudaram em escolas pouco inovadoras e dão continuidade aos estudos também no Ensino Integrado, tentando manter essa postura de pouca produção de conhecimento. Essa atitude limita os docentes e fornece pouco êxito na forma de integrar e articular conhecimentos nas atividades de formação. Entretanto, o intento é mudar esta situação e provocar os alunos a serem protagonistas de suas aprendizagens.

Observados os propósitos da busca que realizamos, alguns aspectos muito importantes nos parecem oportunos fazer referência nessas considerações finais e, em destaque a valorização da vivência discente.

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.

Sem a intenção de comparar linearmente experiências que são distintas, mas de certo modo, para melhor caracterizar as Unidades investigadas, julgamos importante estabelecer um quadro que define melhor as características do CI e as contribuições dos interlocutores acerca de que iniciativas poderiam ser significativas para que o CI proporcionasse melhor formação aos alunos.

QUADRO 7

CONTEJAMENTO CONCLUSIVO COM BASE NA PESQUISA

UNIDADE SEDE	UNIDADE POLO
Análise do CI: prevalece a prática de currículo disciplinar com pouca integração	Está presente com mais evidência a prática de integração curricular
Os docentes são efetivos, dedicação exclusiva no Câmpus, mas com a tradição do sistema tradicional de ensinar e de poucas discussões político-pedagógicas.	Os docentes, embora alguns como voluntários no desenvolvimento do CI, estão habituados com discussões e espaço de debate sobre políticas da terra e de educação e desenvolvem uma prática com maior articulação entre áreas do conhecimento.
Os interlocutores/informantes estão cientes de que o CI é oportuno para a melhor formação dos alunos	Os interlocutores/informantes defendem com veemência que o CI é oportuno para a melhor formação dos alunos
Existe uma estrutura de grupos que discute diretrizes e políticas do CI, embora com poucos avanços em função da falta de cultura de inovar, rediscutir o fazer pedagógico e de mudar as metodologias de ensinar e aprender.	Houve discussões para implantação do CI, mas há dificuldades de rediscussões e retomadas em função da origem dos servidores, que são voluntários e de uma diversidade de ofícios profissionais sem vínculo permanente na Instituição.
Há uma diversidade de experiências vivenciadas por docentes e alunos, mas voltadas especialmente para projetos de pesquisa e extensão. No ensino, ainda ocorre timidamente a integração entre disciplinas.	A vivência de TE e TC permite com maior evidência e eficiência a prática de atividades integradoras, tanto de ensino, como de pesquisa e extensão.
A teoria de Bernstein, que menciona o currículo integração, prevalece porque ainda há a centralidade na relação entre	A teoria de Beane se faz presente de forma mais intensa: há a valorização das experiências discentes, pois os alunos

<p>disciplinas e nesse sentido, pouco se valoriza a experiência do aluno, embora a maioria dos discentes sejam filhos de pequenos agricultores da região.</p>	<p>são filhos de assentados de reforma agrária e, portanto, de uma vivência rica de lutas e discussões sobre a terra. Também continuam convivendo no TC os projetos da comunidade.</p>
<p>O êxito do CI perpassa algumas resistências ou dificuldades especialmente de origem. A comunidade escolar não participou das discussões iniciais e muitos docentes resistem em mudar a prática de planejar e desenvolver o currículo de forma integrada e associada com outras disciplinas ou áreas.</p>	<p>O êxito do CI é mais possível, mas há dificuldades de reunir os docentes, técnicos administrativos por estarem vinculados a outros setores de trabalho fora da escola. No entanto, houve planejamento e discussão na implantação do CI e há uma intensa integração de disciplinas e áreas do conhecimento.</p>
<p>O PPC contempla uma estrutura de organização, de avaliação, de desenvolvimento de ementas semelhante ao Polo de Pontão. Porém difere pelo enfoque. Na Unidade Sede o Currículo está voltado para a agropecuária tradicional.</p>	<p>O PPC contempla uma estrutura de organização, de avaliação, de desenvolvimento de ementas semelhante à Unidade Sede. Porém diferem pelo enfoque pois na Unidade Polo está voltado para a agroecologia.</p>
<p>As atividades curriculares ocorrem de forma presencial.</p>	<p>As atividades curriculares ocorrem parte de forma presencial – TE - no Polo e parte em projetos desenvolvidos no TC.</p>
<p>O CI favorece a melhor formação dos alunos, embora estejam mantidas muitas práticas sob a égide da forma concomitante.</p>	<p>A Pedagogia da Alternância favorece o desenvolvimento do CI e com segurança contribui para uma melhor formação dos alunos.</p>
<p>A melhor infraestrutura física de trabalho e docente da Unidade Sede influencia na formação dos alunos, portanto muitos saberes estão relacionados com esse rico universo disponível para</p>	<p>Muito embora a infraestrutura física é limitada e os recursos humanos tenham um grau de formação mais modesto, as experiências de vida e de práticas de ensinar e aprender favorecem ao</p>

aprendizagem.	desenvolvimento de bom nível de formação dos educandos, especialmente pela maior participação coletiva no processo.
Estão sendo mobilizadas ações de integração ensino/pesquisa/extensão, grupos de estudos e envolvimento discente para consolidar os avanços projetados para o CI. A perspectiva é de que haja avanços a partir desse contexto.	As reuniões constantes de planejamento e a participação ativa dos alunos na avaliação de resultados, especialmente no retorno dos alunos do TC, estão contribuindo muito para a consolidação do CI no Polo.
<p>Proposições recolhidas na pesquisa por todos os segmentos consultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sejam valorizadas as experiências e vivências dos alunos em seu ambiente de origem. • Haja constantes discussões acerca das metodologias de ensino, planejamento coletivo, envolvimento de docentes, discentes e mundo do trabalho; • As avaliações percorram também a participação dos discentes, se quisermos cultivar a formação para a cidadania, para a criticidade, para o conhecimento novo, além da formação profissional; • Estabelecimento de cronograma de reuniões para reavaliação das práticas pedagógicas; • Aproximação dos saberes 	<p>Proposições recolhidas na pesquisa por todos os segmentos consultados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sejam valorizadas as experiências e vivências dos alunos. Todos estão engajados em propostas político-pedagógicas de lutas pela terra e têm conhecimento de objetivos que os tornou unidos por causas comuns; • Haja constantes discussões acerca das metodologias de ensino, planejamento coletivo, envolvimento de docentes, discentes e mundo do trabalho; • As avaliações percorram também a participação dos discentes através da autoavaliação, se quisermos cultivar a formação para a cidadania, para a criticidade, para o conhecimento novo, além da formação

<p>escolares com os saberes do mundo do trabalho, não apenas no estágio curricular, mas também em projetos integradores. A valorização dos parceiros do mundo do trabalho que podem contribuir na aprendizagem é muito significativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A compreensão de que os alunos entendem que o Ensino Integrado é a forma de organização curricular que efetivamente conduz para a melhor formação. • A consideração de que houvesse a possibilidade de recomeçar os estudos no Câmpus, os discentes escolheriam a forma integrada do currículo, porque permite compartilhar conhecimentos, economiza carga horária, não repete conteúdos e facilita a aprendizagem. 	<p>profissional. Os alunos da Unidade Polo precisam participar das avaliações do TC e da análise dessa prática de campo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de cronograma de reuniões para reavaliação das práticas pedagógicas, muito embora os docentes não tenham presença permanente na Unidade; • Aproximação dos saberes escolares com os saberes do mundo do trabalho. • Embora os alunos não tenham conhecimento preciso sobre a forma concomitante do currículo, é unânime a defesa de que, pela Pedagogia da Alternância e pelas práticas que hoje são realizadas de forma integrada, o Ensino Integrado é o que garante a melhor formação.
<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade de se institucionalizar a cultura de discussões das práticas pedagógicas integradoras como prevê a concepção de CI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar com maior intensidade o TC e o TE para que a riqueza das vivências possa associar saberes do campo com os saberes escolares.

Então, podemos conceber que o CI é um conjunto de ações educativas que estão relacionadas com ensino e trabalho, problemas e hipóteses de soluções tendo como pano de fundo as características sócio-culturais do meio em que ele se desenvolve e que permita: integração entre ensino e prática profissional, articulação entre teoria e prática, avanços na construção de teorias a partir de práticas

anteriores, a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações – produção de novos conhecimentos -, integração professor-aluno na investigação e busca de soluções, adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social.

Aqui cabem as concepções sobre currículo propostas por Sacristan (1998): que se observe sua problemática a partir da reflexão sobre que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos, quem possui o melhor acesso às formas legítimas do conhecimento, que processos incidem e modificam as decisões, como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço e de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas.

Mas essa prática de organização do currículo depende do planejamento e papel institucional e seus agentes e se constituem o grande desafio nas instituições de ensino.

Lucília Machado (2006) em seu artigo *O Desafio da Organização Curricular no Ensino Integrado*, apresenta algumas propostas de ações didáticas integradas, tais como: revisar falsas polarizações e oposições; estabelecer consensos sobre alguns pontos de partida fundamentais; aproveitar as oportunidades que se abrem; trabalhar a unidade existente entre os conhecimentos gerais e tecnológicos; recorrer à contextualização sociocultural do processo de ensino-aprendizagem; recorrer aos desafios do desenvolvimento local como recurso significador do currículo; guardar a postura investigativa na definição das alternativas didáticas de integração; explorar as práticas que ajudem a construir o trabalho interdisciplinar;

Por isso mesmo, a importância da escola pode ser ampliada cada vez mais se o mundo do trabalho for trazido para dentro da instituição escolar sob a perspectiva de olhar para as demandas da sociedade em todas as suas dimensões.

Compreende-se que um dos temas mais debatidos no contexto educacional brasileiro diz respeito à ênfase que se deve dar à prática interdisciplinar nos projetos pedagógicos. Lucília Regina de Souza Machado (2010 p. 92) alertou que a evolução do conhecimento é muito rápida e por ser a tendência atual francamente interdisciplinar, o currículo de um curso pode contemplar características de um ou mais eixos tecnológicos e para tal, precisamos estar sempre receptivos a uma revisão periódica de denominações e conceitos pedagógicos.

Mas não basta ter um documento – PPC – bem estruturado, com linguagem clara e definição criteriosa da sua integralidade pedagógica. O que precisamos é considerar que a formação adequada dos docentes e servidores técnicos administrativos, a disponibilidade de uma Infraestrutura de qualidade não são determinantes para que os objetivos de um curso sejam contemplados. É preciso rever as metodologias de planejamento e concepção de educação, de conhecimento de currículo e de curso, envolvendo alunos, docentes e colaboradores no processo de aprendizagem.

A prática de estudos e definições já ocorre no Câmpus Sertão através dos NIEPEs, como já referido anteriormente e planejamento que envolve colegiados, ações coletivas. O processo de mudança na estruturação do ensino precisa nascer da base ou ao menos ser concebido a partir da escola e não pelos sistemas de ensino, de forma arbitrária, administrativa. São as oficinas temáticas, conferências, palestras, seminários, mesas redondas, fórum de debate, grupos de estudos, cursos de formação continuada como espaços interdisciplinares de ação – reflexão – ação que podem produzir iniciativas e aprofundamentos teóricos, práticos e metodológicos para enriquecer a aprendizagem dos alunos.

Mas o segredo no desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras, articuladas está na postura e disposição docente em pensar e agir coletivamente. Nóvoa (2008) reforça essa necessidade

É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modelos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização (sic) e a partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate. (...) A ideia de equipe pedagógica, tal como formulou Philippe Perrenoud (1996) aponta justamente para a necessidade de erigir sistema de ação coletiva no seio do professorado. Na perspectiva deste autor, o trabalho em equipe não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma face essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação colaborativa. É útil mencionar a importância de uma análise coletiva das práticas pedagógicas que pode sugerir momentos de partilha.

A ideia de mexer no Currículo é mexer na concepção de conhecimento, por isso destacamos no trabalho, a partir dos dados colhidos na pesquisa, a análise das condições pessoais e subjetivas; as condições de profissionalização e conhecimento; e as condições estruturais e organização do trabalho. 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.

13 REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa Graças C. e ALVES, Leonir Pessate (orgs). **Processos de Ensino na Universidade**. 3ª ed. Joinville SC: Univille, 2004.

APPLE, Michael. **Entrevista a Zero Hora** – Porto Alegre RS, 21 de julho de 2013, p.23.

ARROYO, Miguel G. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BEANE, James. **A integração curricular: a essência da escola democrática**. Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 3, nº 2, jul/dez 2003 p. 91-110.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

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

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 39, de 8 de dezembro de 2004**. MEC/CNE/CEB: 2004.

_____. **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.

_____. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 30/12/2008. Brasília, 2008

CALDART, Roseli S(Org.). Intencionalidades na Formação dos Educadores do Campo. **Cadernos do ITERRA**, Rio Grande do Sul, ano VII, n. 11, maio 2007.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada – A escola e o trabalho como lugares de memória e identidade.** In: Projeto “Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado – Do ensino médio técnico à educação integrada profissional e tecnológica” (Apoio CNPq e FAPERJ). Rio de Janeiro, novembro de 2004, p.1.

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.

CHRISTOPHE, M. **A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira.** Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade.

2005. Disponível em:

<http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf>.

Acesso em: 15 jun. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **Implicações de estrutura político-sociais das carreiras profissionais nos currículos da graduação**, série Acadêmica 2, Campinas, Puccamp, 1995.

_____. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papyrus, 1996.

_____(org.) **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara SP: Junqueira & Marin Editores, 2006.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

ESTEBAN, M. T. **Não saber / Ainda não saber / Já saber: pistas para a superação do fracasso escolar**. Dissertação de Mestrado, Niteroi RJ: UFF, 1992.

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

_____. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez. 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio Século XXI**. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

GARCIA, Joe. **O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, nº 35, jan/abr.2012, p. 209-230

GIMENO SACRISTAN, José. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos Cefas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: As políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo. Cortez. 1997. 104 p.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. In: **Trabalho e educação** – Revista da NETE, Belo Horizonte, FaE/UFMG, n. 4, ago/dez, 1998.

LENOIR, Y. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. Em: **Didática e Interdisciplinaridade**. FAZENDA, I.C.A. (org). Campinas: Papyrus, 1998.

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.

MACHADO, Lucília R de S. **Organização da educação profissional por Eixos Tecnológicos**. In: Linhas Críticas, Revista Semestral da Faculdade de Educação da UNB, Brasília DF, v. 16, nº 30, janeiro a junho de 2010, p. 89-108.

_____. **O Desafio da Organização Curricular do Ensino** In: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, MEC, Boletim 07, maio/junho 2006, p. 51-67.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, Alda Junqueira (Org.) **Escolas, Organizações e Ensino**. 1ª ed. São Paulo: Junqueira&Marin Editores, 2013.

MASETTO, Marcos (org.) **Docência na Universidade**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MÁTTAR NETO, João Augusto. **Metodologia científica na era da informática**. São Paulo: Saraiva. 1996.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Edição temas Sociais. 79 p. Petrópolis. Vozes. 14ª edição. 2004.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

_____. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental.** Natal, EDUFRN, 1999.

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000.

_____. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

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

NICOLESCU, Basarab. **Carta de Transdisciplinaridade.** Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal: 02 a 06 de novembro de 1994.

_____. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** São Paulo: Trio, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. **Os professores e o novo espaço público da educação.** In: O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais. 2ª. Ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008, p. 217-33.

OLIVEIRA, Ramon. **O Banco Mundial e a Educação Profissional. Boletim Técnico do Senac.** V. 27, n. 2, mai/ago 2001. P. 1-10. Disponível em:

<http://www.senac.br/informativo/BTS/272/boltec272c.htm>.

OTRANTO, C. R. **Desvendando a política da educação superior do Governo Lula.** Revista Universidade e Sociedade, n.38, p. 18-29, 2006.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar. Tradução Marion Merlone dos Santos Penna, 1976.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p.106-27.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Akiko **O que é transdisciplinaridade** - Publicado no periódico Rural Semanal, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, I parte: na semana de 22/28 de agosto de 2005; II parte: na semana de 29/04 de setembro de 2005

_____(org.) **Educação Transdisciplinar: Métodos Interativos. Obstáculos Estruturais-Conceituais.** Rio de Janeiro, (no prelo) 2010.

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

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

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **De geometrias, currículo e diferenças.** Campinas (CEDES): Educação & Sociedade, a.XXIII, n.79, ago/2002a.

VEIGA-NETO, Alfredo (2002b). **Espaço e currículo.** In Alice C. LOPES & Elizabeth F. MACEDO (orgs.), **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, pp. 201-220.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** 2ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO I

DADOS IMPORTANTES DO PPC – Técnico em Agropecuária Integrado – Unidade Sede presencial

Avaliação da aprendizagem

Prevê-se que a avaliação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio seja realizada de forma ampla, contínua, gradual, cumulativa e cooperativa, envolvendo todos os elementos do IFRS – Campus Sertão. Em consonância com os objetivos previstos, a perspectiva é de que abranja os aspectos qualitativos e quantitativos, sendo que os aspectos qualitativos preponderem sobre os quantitativos, considerando o domínio dos conteúdos, habilidades, atitudes e hábitos.

A verificação do rendimento escolar se propõe a ser feita de forma diversificada, através de provas escritas e/ou orais, trabalhos de pesquisa, seminários, exercícios, aulas práticas e outros, a fim de atender as peculiaridades dos alunos e de oportunizar uma avaliação adequada aos objetivos do curso.

Os resultados da avaliação, bem como a frequência dos alunos, são registrados no Diário de Classe e transcritos para a ficha individual do aluno, na Coordenadoria de Registros Acadêmicos.

São utilizados diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem, destacando-se:

- a) Frequência em 75% das aulas;
- b) Realização de trabalhos propostos;
- c) Participação em aulas teóricas;
- d) Participação e realização de relatórios de aulas práticas;
- e) Participação em feed-back no final das aulas;
- f) Provas escritas e práticas.

Expressão dos resultados:

A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno tem como objetivo acompanhar o seu aproveitamento e fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, cuja estrutura baseia-se em coeficientes expressos por Notas Semestrais (NS) de **0,0 (zero) a 10,0 (dez)** pontos, somente com uma casa decimal após a vírgula, por disciplina.

São observados e avaliados, através de múltiplos instrumentos, aspectos da compreensão do significado das ciências, da comunicação, do conhecimento científico-tecnológico do processo produtivo, relacionando teoria e prática, atitudes e valores e o exercício da cidadania.

O desenvolvimento dos conteúdos programáticos deve ser acompanhado de exercícios de fixação, os quais podem ser aplicados em intervalos de tempos pertinentes ao desenvolvimento das disciplinas. Este procedimento visa possibilitar aos educadores o acompanhamento do aprendizado dos alunos, a fim de que medidas de intervenção, quando se fizerem necessárias, possam ser passíveis de serem tomadas em tempo hábil.

Fica a critério do professor, estabelecer os instrumentos que são utilizados na realização da revisão e/ou retomada dos conteúdos, de forma a atender às peculiaridades da disciplina trabalhada. Estes instrumentos podem ser na forma de exercícios, seminários, trabalhos, testes, provas, autoavaliação, entre outros.

Para fins de avaliação do rendimento anual dos alunos em cada disciplina é atribuída uma **Média Anual (MA)** de **0,0 (zero) a 10,0 (dez)** pontos, obedecendo à seguinte fórmula:

$$\underline{NS_1 + NS_2} = MA.$$

2

Onde: **NS₁**= Nota do 1º Semestre;

NS₂= Nota do 2º Semestre;

MA = Média Anual.

As disciplinas com duração igual ou inferior a um semestre têm apurados seus resultados, ao final de sua carga horária, até a nota limite de **10,0 (dez)** pontos, mesmo que esta tenha sido ministrada no primeiro semestre letivo.

Cada disciplina deve contemplar um mínimo de três avaliações durante o seu desenvolvimento, sendo uma delas realizada, impreterivelmente, antes do Conselho de Classe do semestre. No caso de disciplinas com carga horária inferior a 40 períodos, o número mínimo de avaliações pode ser de duas no decorrer do período de desenvolvimento da disciplina.

Das avaliações previstas para o semestre, uma delas é, obrigatoriamente, constituída de uma prova cumulativa ao final do respectivo semestre.

Da aprovação

É considerado aprovado, em cada disciplina constituinte da organização curricular do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio da Área de Agropecuária Integrada ao Ensino Médio, o aluno que obtiver, ao final do ano letivo, em cada disciplina, o cumprimento dos seguintes requisitos:

- a) Frequência mínima de 75% das aulas;
- b) Média Anual igual ou superior a 7,0 (sete) pontos;

Da recuperação:

Aos alunos com dificuldades de rendimento são proporcionados estudos de recuperação de conteúdos, durante os semestres letivos.

O professor deve fazer constar em seus planos de ensino a forma pela qual desenvolverá a Recuperação de conteúdos com os alunos que não atingirem os objetivos propostos.

Fica a critério do professor, estabelecer os instrumentos que serão utilizados na realização da Recuperação Paralela de conteúdos, de forma a atender às peculiaridades da disciplina ou módulo trabalhado. Estes instrumentos podem ser na forma de exercícios, seminários, trabalhos, autoavaliação, entre outros. A Recuperação Paralela de conteúdos é realizada durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Dos exames finais

Os alunos que obtiverem Média Anual (MA) inferior a 7,0 (sete) pontos e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) têm direito ao Exame Final.

Os Exames Finais são realizados após o término do ano letivo para todas as disciplinas.

Fica facultado ao professor definir os conteúdos e os objetivos que serão avaliados no Exame Final e desenvolvidos durante o ano letivo.

À Coordenação Geral de Ensino cabe a responsabilidade de estabelecer e divulgar o calendário de Exames Finais.

Para os alunos que prestarem os Exames Finais a Média Final (MF) da disciplina é apurada mediante o cálculo da média aritmética entre a Média Anual (MA) e a Nota do Exame (NE), devendo atingir para aprovação, Média Final (MF), após o Exame Final, igual ou superior a **5,0 (cinco)** pontos, conforme a seguinte fórmula:

$$\underline{MA + NE} = MF$$

2

O aluno reprovado em qualquer disciplina do Ensino Integrado, não tem direito a ascender à série seguinte, devendo repetir a série em que obteve reprovação.

Dos conselhos de classe

Durante o ano letivo são realizados 04 (quatro) Conselhos de Classe, assim distribuídos no Calendário Escolar:

- a) 1º Conselho de Classe: na metade do 1º semestre;
- b) 2º Conselho de Classe: ao final do 1º semestre;

- c) 3º Conselho de Classe: na metade do 2º semestre;
- d) Conselho de Classe Final: após o término dos Exames Finais.

Nos Conselhos de Classe, previstos no Calendário Escolar, reúnem os diversos segmentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem dos alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio: professores, psicólogos(as), pedagogos(as), Departamento de Atendimento ao Educando, Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico e Diretoria de Ensino.

A função primordial do Conselho de Classe é discutir o processo ensino-aprendizagem, buscando dar os encaminhamentos necessários à resolução de situações-problema nele envolvidas. Além disso, é o momento primordial para a socialização de experiências decorrentes do trabalho em sala de aula.

Conselho de Classe Final

Ao final do ano letivo, após os Exames Finais, é realizado o Conselho de Classe Final para apreciação da situação dos alunos que ainda possuem pendências. O aluno que, após a realização dos Exames Finais, não obtiver pontuação necessária para sua aprovação, será submetido à apreciação do Conselho de Classe Final somente se atender aos seguintes critérios:

- a) Estar pendente em, no máximo, **03** (três) disciplinas;
- b) Obter Média Final (MF), após o Exame Final, igual ou superior a **4,0**, em cada uma das disciplinas em questão;
- c) Obter Média Anual (MA), sem o Exame Final, igual ou superior a **5,0** em cada uma das disciplinas em questão;
- d) Ter frequência igual ou superior a **90%** em cada uma das disciplinas em questão.

O Conselho de Classe Final faz a apreciação da situação do aluno a ele submetido, considerando os seguintes parâmetros:

- a) Ficha disciplinar;

- b) Histórico do rendimento escolar;
- c) Dedicção;
- d) Conduta em sala de aula, com os colegas e com professores;
- e) Aprovação por Conselho em anos anteriores.

ANEXO II

DADOS IMPORTANTES DO PPC – Técnico em Agropecuária Integrado – forma Pedagogia da Alternância

Avaliação de Aprendizagem

A avaliação do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio é realizada de forma ampla, contínua, gradual, cumulativa e cooperativa. Em consonância com os objetivos previstos, abrangerá os aspectos qualitativos e quantitativos, sendo que os aspectos qualitativos preponderam sobre os quantitativos, considerando o domínio dos conteúdos, habilidades, atitudes e hábitos.

A verificação do rendimento escolar é feita de forma diversificada, através de provas escritas e/ou orais, trabalhos de pesquisa, seminários, exercícios, aulas práticas e outros, a fim de atender as peculiaridades dos alunos e de oportunizar uma avaliação adequada aos objetivos do curso.

Os resultados da avaliação, bem como a frequência dos alunos, são registrados no Diário de Classe e transcritos para a ficha individual do aluno, na Coordenadoria de Registros Acadêmicos.

São utilizados diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem, destacando-se:

- a) Frequência em 75% das aulas;
- b) Realização de trabalhos propostos tanto no tempo escola como no tempo comunidade.
- c) Participação em aulas teóricas;
- d) Participação e realização de relatórios de aulas práticas;
- e) Participação em feed-back no final das aulas;
- f) Provas escritas e práticas.

Expressão dos resultados

A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno tem como objetivo acompanhar o seu aproveitamento e fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, cuja estrutura baseia-se em coeficientes expressos por Notas Semestrais (NS) de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) pontos, somente com uma casa decimal após a vírgula, por disciplina.

São observados e avaliados, através de múltiplos instrumentos, aspectos da compreensão do significado das ciências, da comunicação, do conhecimento científico-tecnológico do processo produtivo, relacionando teoria e prática, atitudes e valores e o exercício da cidadania.

O desenvolvimento dos conteúdos programáticos é acompanhado de exercícios de fixação, os quais podem ser aplicados em intervalos de tempos pertinentes ao desenvolvimento das disciplinas. Este procedimento visa possibilitar aos educadores o acompanhamento do aprendizado dos alunos, a fim de que medidas de intervenção, quando se fizerem necessárias, possam ser passíveis de serem tomadas em tempo hábil.

Fica a critério do educador, estabelecer os instrumentos que serão utilizados na realização da revisão e/ou retomada dos conteúdos, de forma a atender às peculiaridades da disciplina trabalhada. Estes instrumentos poderão ser na forma de exercícios, seminários, trabalhos, testes, provas, autoavaliação, entre outros.

Para fins de avaliação do rendimento de cada etapa dos alunos em cada disciplina é atribuída uma Média Anual (MA) de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) pontos para cada disciplina, obedecendo à seguinte fórmula:

$$\frac{NTE + NTC}{2} = ME.$$

2

Onde: NTE= Nota de cada Tempo Escola

NTC= Nota de cada Tempo Comunidade.

ME = Média de cada Etapa.

O Tempo Comunidade é a continuidade dos estudos da etapa anterior e a avaliação final de cada etapa é dada após a realização do seminário de apresentação das atividades do Tempo Comunidade, o qual é realizado no início de cada etapa de Tempo Escola.

Cada componente curricular deve contemplar o mínimo de três avaliações sendo duas durante o Tempo Escola e uma no Tempo Comunidade, relativa às atividades realizadas.

Das avaliações previstas para a etapa, uma delas é, obrigatoriamente, constituída de uma avaliação de todas as atividades desenvolvidas durante a etapa, de forma integrada.

Da aprovação

É considerado aprovado, em cada disciplina constituinte da organização curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrada ao Ensino Médio, o aluno que obtiver, ao final de cada etapa, em cada disciplina, o cumprimento dos seguintes requisitos:

- a) Frequência mínima de 75% das aulas;
- b) Média por etapa igual ou superior a 7,0 (sete) pontos;

Da recuperação

Aos alunos com dificuldades de rendimento são proporcionados estudos de recuperação de conteúdos, durante as etapas de Tempo Escola/ Tempo Comunidade.

O professor deve fazer constar em seus planos de ensino a forma pela qual desenvolverá a Recuperação de Conteúdos com os alunos que não atingirem os objetivos propostos

Fica a critério do professor estabelecer os instrumentos que são utilizados na realização da Recuperação Paralela de conteúdos, de forma a atender às

peculiaridades da disciplina ou módulo trabalhado. Esses instrumentos podem ser aplicados na forma de exercícios, seminários, trabalhos, autoavaliação, entre outros. A Recuperação Paralela de conteúdos é realizada durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O aluno reprovado em qualquer componente curricular do Ensino Integrado, não terá direito a ascender à etapa seguinte, devendo repetir a etapa em que obteve reprovação.

ANEXO III**TERMO DE CONSENTIMENTO****TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Eu, _____, estou plenamente de acordo em participar da pesquisa respondendo a um questionário, sob coordenação do professor Lenir Antonio Hannecker, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.

- () Concordo que meu nome seja identificado
- () Não concordo que meu nome seja identificado

Telefone de contato da(o) entrevistada(o): _____

Endereço eletrônico: _____

Assinatura da(o) entrevistada(o)

Data

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO

Docentes – Câmpus Sede

Caro(a) colega

No contexto de meus estudos de doutoramento estou explorando, como foco de pesquisa, o tema dos currículos integrados na educação profissional. Pretendo, com o estudo, contribuir para avançar na discussão que nos é tão cara e se constitui num desafio para todos nós.

Para tanto, necessito de sua colaboração, respondendo a este instrumento de pesquisa. Desde já, agradeço profundamente sua colaboração.

Para iniciar são necessários alguns dados pessoais e profissionais. Logo então apresento algumas questões para orientar o estudo.

Disciplina(s) que atua: _____

1. Você atua/atuou no Ensino Concomitante?
 - a. Sim ()
 - b. Não ()
2. Você atua/atuou no Ensino Integrado?
 - a. Sim ()
 - b. Não ()
3. Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado? Sim () Não () Parcialmente ()
4. Houve discussões acerca do planejamento do curso com participação dos docentes?
 - a. Sim ()
 - b. Não ()
 - c. Parcialmente ()
5. Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos nas discussões sobre Ensino Integrado? Muito () Pouco () Não foram ouvidos ()

Explique

6. O que você entende por currículo integrado?
7. Você entende que efetivamente ocorrem atividades integradas entre disciplinas no desenvolvimento do curso?
8. Poderia citar algumas atividades pontuais que você realiza de forma interdisciplinar no curso ou que colegas seus o fazem?
9. Você entende que ainda falta maior participação/integração dos docentes na execução de práticas pedagógicas inter e transdisciplinares no curso?
10. Que dificuldades ou resistências você constata e que atrapalham a inter e transdisciplinaridade no Câmpus?
11. Comparando as duas formas de curso (concomitante e integrado), o que mudou no seu modo de trabalhar a partir do retorno ao Ensino Integrado?
12. Sobre o Ensino Integrado:
 - a. Que vantagens/facilidades ele oferece?
 - b. Que desvantagens ou dificuldades você constata?
13. A forma como foi estruturado o Ensino Integrado na sua Instituição de Ensino efetivamente conduz para uma melhor qualidade de educação?
14. O que você propõe para que o Ensino Integrado possa contribuir para melhor formação dos alunos?

ANEXO V

QUESTIONÁRIO

Técnicos em Assuntos Educacionais – Sede

Caro(a) colega

No contexto de meus estudos de doutoramento estou explorando, como foco de pesquisa, o tema dos currículos integrados na educação profissional. Pretendo, com o estudo, contribuir para avançar na discussão que nos é tão cara e se constitui num desafio para todos nós.

Para tanto, necessito de sua colaboração, respondendo a este instrumento de pesquisa. Desde já, agradeço profundamente sua colaboração.

Para iniciar são necessários alguns dados pessoais e profissionais. Logo então apresento algumas questões para orientar o estudo.

1. Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado? Sim () Não () Parcialmente ()
2. Houve discussões acerca do planejamento do curso com participação dos docentes e técnicos administrativos?
 - o Sim ()
 - o Não ()
 - o Parcialmente ()
3. Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos nas discussões sobre Ensino Integrado? Muito () Pouco () Não foram ouvidos ()
Explique
4. O que você entende por currículo integrado?
5. Você entende que efetivamente ocorrem atividades integradas entre disciplinas no desenvolvimento do curso no Câmpus?
6. Poderia citar algumas atividades pontuais que você identifica no Câmpus e que ocorrem de forma interdisciplinar no curso?

7. Você entende que ainda falta maior participação/integração dos docentes na execução de práticas pedagógicas inter e transdisciplinares no curso?
8. Que dificuldades ou resistências você constata e que atrapalham a inter e transdisciplinaridade no Câmpus?
9. Comparando as duas formas de curso (concomitante e integrado), o que mudou no seu modo de pensar educação a partir do retorno ao Ensino Integrado?
10. Sobre o Ensino Integrado:
 - o Que vantagens/facilidades ele oferece?
 - o Que desvantagens ou dificuldades você constata?
11. A forma como foi estruturado o Ensino Integrado na sua Instituição de Ensino, ela efetivamente conduz para uma melhor qualidade de educação?
12. O que você propõe para que o Ensino Integrado possa contribuir para melhor formação dos alunos?

ANEXO VI

QUESTIONÁRIO

Alunos – Sede

Caro(a) aluno(a)

No contexto de meus estudos de doutoramento estou explorando, como foco de pesquisa, o tema dos currículos integrados na educação profissional. Pretendo, com o estudo, contribuir para avançar na discussão que nos é tão cara e se constitui num desafio para todos nós.

Para tanto, necessito de sua colaboração, respondendo a este instrumento de pesquisa. Desde já, agradeço profundamente sua colaboração.

Para iniciar são necessários alguns dados pessoais e profissionais. Logo então apresento algumas questões para orientar o estudo.

1. Você estuda em que série do Curso Técnico em Agropecuária forma integrado?
 - a. 1ª () 2ª () 3ª ()
2. Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado? Sim () Não () Parcialmente ()
3. Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos nas discussões sobre Ensino Integrado? Muito () Pouco () Não foram ouvidos ()
Explique
4. O que você entende por currículo integrado?
5. Você entende que efetivamente ocorrem atividades integradas entre disciplinas no desenvolvimento do curso?
6. Poderia citar algumas atividades pontuais que você percebe no curso e que os docentes desenvolvem de forma interdisciplinar?

7. Você entende que ainda falta maior participação/integração dos docentes e discentes na execução de práticas pedagógicas inter e transdisciplinares no curso?
8. Que dificuldades ou resistências você constata e que atrapalham a inter e transdisciplinaridade no Câmpus?
9. Comparando as duas formas de curso - concomitante (com matrículas distintas para o Ensino Técnico e Ensino Médio) e integrado (matrícula única para o Ensino Médio e Ensino Técnico), o que muda no curso, no seu entender?
10. Sobre o Ensino Integrado:
 - a. Que vantagens/facilidades ele oferece?
 - b. Que desvantagens ou dificuldades você constata?
11. A forma como está estruturado o Ensino Integrado na sua Instituição de Ensino efetivamente conduz para uma melhor qualidade de educação?
12. O que você propõe para que o Ensino Integrado possa contribuir para melhor formação dos alunos?

ANEXO VII

QUESTIONÁRIO

Docentes – Polo Pontão

Caro(a) colega

No contexto de meus estudos de doutoramento estou explorando, como foco de pesquisa, o tema dos currículos integrados na educação profissional. Pretendo, com o estudo, contribuir para avançar na discussão que nos é tão cara e se constitui num desafio para todos nós.

Para tanto, necessito de sua colaboração, respondendo a este instrumento de pesquisa. Desde já, agradeço profundamente sua colaboração.

Para iniciar são necessários alguns dados pessoais e profissionais. Logo então apresento algumas questões para orientar o estudo.

I. Dados de caracterização

Idade entre () 20 e 30 anos; () 31 e 40 anos; () 41 e 50 anos;

() mais de 50 anos

Tempo de serviço como professor entre: () 1 e 5 anos; () 6 e 10 anos; () 11 e 15 anos; () 16 e 20 anos; () 21 e 25 anos; () 26 e 30 anos; () mais de 30 anos

Formação:

Educação média.....

Educação Superior.....

Especialização

Mestrado

Doutorado

Formação Pedagógica

Disciplina(s) que atua: _____

Você atua/atuou no Ensino Concomitante?

Sim () Não ()

Você atua/atuou no Ensino Integrado?

Sim () Não ()

II. Questões exploratórias

1. Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado? Sim () Não () Parcialmente ()
2. Houve discussões acerca do planejamento do Curso com participação dos docentes?
 - a. Sim ()
 - b. Não ()
 - c. Parcialmente ()
3. Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos nas discussões sobre Ensino Integrado? Muito () Pouco () Não foram ouvidos ()
Explique
4. Na sua opinião, como se poderia caracterizar um currículo integrado?
5. Até que ponto você percebe que se está conseguindo atingir a meta de realizar atividades integradas entre disciplinas no desenvolvimento do curso?
6. Poderia citar algumas atividades pontuais que você realiza de forma interdisciplinar no curso ou que colegas seus o fazem?
7. Que aspectos deveriam ser reforçados para a maior participação/integração dos docentes na execução de práticas pedagógicas inter e transdisciplinares no curso?
8. Que dificuldades ou resistências você constata e que atrapalham a inter e transdisciplinaridade no curso?
9. Comparando as duas modalidades de Curso (concomitante e integrado), o que mudou no seu modo de trabalhar a partir do retorno ao Ensino Integrado?

10. Sobre o Ensino Integrado:

a. Que vantagens/facilidades ele oferece?

b. Que desvantagens ou dificuldades você constata?

11. Você crê que a experiência com o Ensino Integrado na sua Instituição tem conduzido a uma melhor qualidade de educação? Justifique.

12. A Pedagogia da Alternância inclui o Tempo Escola e Tempo Comunidade. Você considera que essa modalidade possibilita maior formação dos alunos? Em que sentido?

Na sua opinião, em que o Ensino Integrado contribui/não contribui para melhorar a formação dos alunos? Justifique.

ANEXO VIII

QUESTIONÁRIO

Técnicos em Assuntos Educacionais – Polo Pontão

Caro(a) colega

No contexto de meus estudos de doutoramento estou explorando, como foco de pesquisa, o tema dos currículos integrados na educação profissional. Pretendo, com o estudo, contribuir para avançar na discussão que nos é tão cara e se constitui num desafio para todos nós.

Para tanto, necessito de sua colaboração, respondendo a este instrumento de pesquisa. Desde já, agradeço profundamente sua colaboração.

Para iniciar são necessários alguns dados pessoais e profissionais. Logo então apresento algumas questões para orientar o estudo.

I. Dados de caracterização

Idade entre () 20 e 30 anos; () 31 e 40 anos; () 41 e 50 anos;
() mais de 50 anos

Tempo de serviço como professor/assessor pedagógico entre: () 1 e 5 anos; () 6 e 10 anos; () 11 e 15 anos; () 16 e 20 anos; () 21 e 25 anos;
() 26 e 30 anos; () mais de 30 anos

Formação:

Educação média.....

Educação Superior.....

Especialização

Mestrado

Doutorado

Formação Pedagógica

II. Questões exploratórias

1. Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado? Sim () Não () Parcialmente ()

2. Houve discussões acerca do planejamento do Curso com participação dos docentes e técnicos administrativos?
 - a. Sim ()
 - b. Não ()
 - c. Parcialmente ()
3. Os alunos e a comunidade externa foram ouvidos nas discussões sobre Ensino Integrado? Muito () Pouco () Não foram ouvidos ()
Explique
4. Quais as características que definem, na sua opinião, o currículo integrado?
5. Como você analisa a prática de implantação das atividades integradas entre disciplinas no desenvolvimento do curso?
6. Poderia citar algumas atividades pontuais que você identifica e que ocorrem de forma interdisciplinar no Curso?
7. Na sua opinião a participação/integração dos docentes na execução de práticas pedagógicas inter e transdisciplinares no curso interfere no alcance do processo de integração? Em que sentido?
8. Que fatores, incluindo as dificuldades/ resistências e/ou as facilidades, interferem na inter e transdisciplinaridade?
9. Comparando as duas modalidades de Curso (concomitante e integrado), o que mudou no seu modo de pensar educação a partir do retorno ao Ensino Integrado?
10. Sobre o Ensino Integrado:
 - a. Que vantagens/facilidades ele oferece?
 - b. Que desvantagens ou dificuldades você constata?
11. A forma como foi estruturado o Ensino Integrado na sua Instituição de Ensino, favorece a qualidade de educação? Pode justificar?

- 12.O Ensino Integrado na Pedagogia da Alternância envolve o Tempo Escola e do Tempo Comunidade. Essa proposta possibilita melhor formação dos alunos? Explique.
- 13.O que você propõe para que o Ensino Integrado possa contribuir para a melhor formação dos alunos?
- 14.E que mais você gostaria de dizer sobre a concepção do currículo integrado e sua aplicação no ensino profissional?

ANEXO IX

QUESTIONÁRIO

Alunos – Polo Pontão

Caro(a) aluno(a)

No contexto de meus estudos de doutoramento estou explorando, como foco de pesquisa, o tema dos currículos integrados na educação profissional. Pretendo, com o estudo, contribuir para avançar na discussão que nos é tão cara e se constitui num desafio para todos nós.

Para tanto, necessito de sua colaboração, respondendo a este instrumento de pesquisa. Desde já, agradeço profundamente sua colaboração.

Para iniciar são necessários alguns dados pessoais e profissionais. Logo então apresento algumas questões para orientar o estudo.

I. Dados de caracterização

Idade entre: 15 e 19 anos () 20 e 24 anos; () 25 e 29 anos; () mais de 30 anos;

1. Você estuda em qual a série do Curso Técnico em Agropecuária modalidade integrado?

1ª () 2ª () 3ª ()

2. Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado? Sim () Não () Parcialmente ()

3. Os alunos e a comunidade foram ouvidos nas discussões sobre Ensino Integrado? Muito () Pouco () Não foram ouvidos ()

a. Comente

4. Qual a sua concepção de currículo integrado? Que características essa modalidade apresenta?
5. Na sua opinião, as atividades integradas entre as diversas disciplinas no desenvolvimento do Curso costumam ser efetivas?
6. Poderia citar algumas atividades que você percebe no Curso e que os docentes desenvolvem de forma interdisciplinar?
7. Seria importante que houvesse maior participação/integração dos docentes e discentes na execução de práticas pedagógicas inter e transdisciplinares no curso? Pode explicar?
8. Comparando as duas modalidades de Curso - concomitante (com matrículas distintas para o Ensino Técnico e Ensino Médio) e integrado (matrícula única para o Ensino Médio e Ensino Técnico), o que muda em termos de melhorar a formação?
9. Sobre o Ensino Integrado:
 - a. Que vantagens/facilidades ele oferece?
 - b. Que desvantagens ou dificuldades você constata?
10. Se você pudesse recomeçar a sua formação na educação profissional escolheria um Curso estruturado de forma integrada? Pode justificar?
11. Se você fosse iniciar seu Curso o que gostaria que fosse diferente?