

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EMERSON BIANCHINI ESTIVALETE

**CURRÍCULO INTEGRADO: UMA REFLEXÃO ENTRE O LEGAL E O
REAL**

Porto Alegre
2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EMERSON BIANCHINI ESTIVALETE

**CURRÍCULO INTEGRADO: UMA REFLEXÃO ENTRE O LEGAL E O
REAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Miriam Pires Corrêa de Lacerda

Porto Alegre
2014

E81 Estivaleta, Emerson Bianchini

Currículo integrado : uma reflexão entre o legal e o real /
Emerson Bianchini Estivaleta. – 2014.

120 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação.

Orientação: Profa. Mirian Pires Corrêa de Lacerda, Dr.^a

EMERSON BIANCHINI ESTIVALETE

CURRÍCULO INTEGRADO: UMA REFLEXÃO ENTRE O LEGAL E O REAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:

Orientador: Dra. Miriam Pires Corrêa de Lacerda
Faculdade de Educação da PUCRS

Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes
Faculdade de Educação da PUCRS

Profa. Dra. Patricia Pinto Wolffenbüttel
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense

Porto Alegre
2014

Dedico este trabalho a minha esposa
Patrícia, que tem sido, há quase vinte
anos, a força, a graça e a luz da minha
vida!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade misteriosa da vida!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na pessoa de seus coordenadores, em especial à professora Isabel Cristina de Moura Carvalho, que sempre se mostrou sensível no encaminhamento de soluções às demandas a ela apresentadas. Também aos professores: Maria Inês Corte Vitória, Cleoni Maria Barbosa Fernandes e Juan Jose Moriño Mosquera, os quais, com grande sabedoria, contribuíram na construção e qualificação do projeto de pesquisa.

À CAPES e à Comissão de Bolsas que, de forma conjunta, viabilizaram este trabalho através da concessão justa e necessária de bolsa de estudo.

À professora Miriam Pires Corrêa de Lacerda por sua orientação segura e atenciosa, suas leituras inspiradas e rigorosas, pelo cunho de educadora alicerçada no exemplo, na ternura e no limite que alcançou a plena maturidade de seu ofício através da sua capacidade de trabalho pautada na resiliência. Soube contornar os obstáculos que se impuseram no percurso deste trabalho, sem deixar de lado a sensibilidade, a gentileza e, principalmente, a generosidade, valores que a caracterizam no contexto dos ambientes que partilha com seus pares, orientandos e alunos.

Aos demais professores e colegas que, ao longo do curso, no convívio tanto em sala quanto fora dela, dividiram suas experiências, socializaram suas sabedorias individuais no sentido de que pudéssemos, nesse espírito de aprendizagem recíproca, viabilizar possibilidades de elevação espiritual através do processo infinito de formação humana e profissional.

Aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e Catarinense com seus respectivos *campi* Alegrete e Rio do Sul que, através da permissão dos seus Diretores e a presteza de seus servidores e alunos, serviram de cenário para que a pesquisa pudesse ser realizada.

Por fim, e, não menos importante, à minha esposa Patrícia Blini Estivaleta, que tem sido a minha companheira de todas as horas e, diante dos reveses da vida, o meu porto seguro. Pelo seu exemplo de dignidade, mostra-se a cada dia mais refinada de modo que o encantamento que outrora tomou meu coração se ressignifique continuamente, tornando-o mais fortalecido e duradouro.

*“Educar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver o
mundo pela magia da nossa palavra. O
professor, assim, não morre jamais...”*
(Rubem Alves)

RESUMO

O presente trabalho trata de uma reflexão sobre o currículo integrado, suas proposições legais e possibilidades de implementação prática no contexto de Curso Técnico de Nível Médio. Para esta investigação, de enfoque qualitativo, optou-se pelo estudo de caso do tipo etnográfico. O campo de investigação foram os depoimentos de dois grupos de interlocutores pertencentes a uma mesma Instituição, os quais totalizaram 14 participantes. O primeiro grupo foi constituído por Professores e Técnicos em Assuntos Educacionais, o segundo grupo por Alunos matriculados no terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, mantido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Rio do Sul. A coleta dos dados estendeu-se de agosto de 2012 a outubro de 2013, mediante observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados através da Análise Textual Discursiva, conforme ensinam Moraes e Galiazzi (2011) e resultaram nas seguintes categorias: Grupo Um: perspectivas interdisciplinares; articulação teoria prática; enfrentamento aos desafios da docência. Grupo Dois: Juventude e escolarização; integração de saberes; projeto de vida e futuro. Os achados da pesquisa sugerem que as proposições legais para o curso investigado não provocaram grandes mudanças diante da conservação das relações com o sistema capitalista que influenciou fortemente a construção dos currículos dos cursos técnicos. Embora os profissionais de ensino vinculados à instituição reconheçam a importância da integração de saberes através do currículo, até o término dessa investigação, identificamos apenas atitudes pontuais através de alguns componentes curriculares ou na execução de poucos trabalhos interdisciplinares. Acredita-se que este estudo possa contribuir com reflexões acerca de possibilidades para construção efetiva de posturas interdisciplinares, que se mostrem sensíveis às demandas coletivas e, nas quais, o significado do aprender ganhe maior projeção para todos os envolvidos nos processos educacionais.

Palavras-chave: Educação profissional. Ensino Médio. Currículo Integrado.

ABSTRACT

The present work is a reflection about the integrated curriculum, its legal propositions and possibilities of practical implementation in the context of a technical course. For this qualitative investigation, the case study within the ethnographic research was selected. The field research was the oral reports of two groups of subjects belonging to the same institution, making a total of 14 participants. The first group was formed by teachers and educational technicians and the second group by students enrolled in the third year of the agriculture technical course integrated to secondary school and maintained by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina – Campus Rio do Sul. The data collection occurred from August 2012 to October 2013 and was done through participant observation, documentary analysis and semistructured interviews. Data was analysed through Textual Discursive Analysis according to Galiazzi & Moraes (2007) and resulted in the following categories: Group A: interdisciplinary perspectives; articulation theory - practice, facing the challenges of teaching. Group Two: youth and schooling; integration of knowledge; life project and future. The research findings suggest that legal propositions related to the investigated course did not cause major changes due to the conservation of relations with capitalist system that has strongly influenced the construction of curricula of technical courses. Although the professionals involved in this research recognize the importance of integrating knowledge across the curriculum, only specific attitudes through some curriculum components or the performance of few interdisciplinary projects were identified until the end of this investigation. This study can contribute to reflections about the possibilities for building effective interdisciplinary attitudes that may be sensitive to collective demands in which the meaning of learning gain greater projection for everybody involved in the educational processes.

Keywords: Professional Education. Secondary Education. Integrated Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Teses ou dissertações sobre currículo integrado – CAPES, 1997-2012	35
Quadro 2: Categorias de análise de Teses ou Dissertações sobre currículo integrado - CAPES, 2008 – 2012	36
Quadro 3 – Cursos oferecidos e matrículas	62
Figura 1 – Localização geográfica do Alto Vale do Rio Itajaí com destaque à cidade de Rio do Sul.....	63
Figura 2 – Prédio Administrativo da Sede Agrária do Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul	63
Figura 3 – Centro Administrativo, Salas de Aula, Refeitório, Biblioteca e, ao fundo, Casas de Servidores	64
Figura 4 – Ginásio e Campo de Futebol, Alojamentos e Unidades de Ensino e Produção (UEP's).....	64
Quadro 4: Cargos de Direção e Coordenações Gerais.....	65
Figura 5- Acesso ao Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul – SC.....	72
Quadro 3 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAVI - Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí
CEB – Câmara de Educação Básica
CFET's – Centros Federais de Educação Tecnológica
CGAE - Coordenação Geral de Assistência ao Educando
CNCT – Cadastro Nacional de Cursos Técnicos
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU – Diário Oficial da União
EAF's – Escolas Agrotécnicas Federais
EMI – Ensino Médio Integrado
EPTNM – Educação Profissional e Técnica de Nível Médio
IFC – Instituto Federal de Educação Básica, Ciência e Tecnologia Catarinense
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UEP – Unidade de Ensino e Produção

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	12
1.2 ACERCA DE MINHA TRAJETÓRIA COMO EDUCADOR.....	13
2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	17
2.1 O ENSINO TÉCNICO E A INFLUÊNCIA DA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO	18
2.3 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO	26
2.3 A PREOCUPAÇÃO COM A INTEGRAÇÃO DE SABERES: UM MOVIMENTO CRESCENTE.....	33
2.4 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	38
2.4.1 Jovens: quem são eles?	38
2.4.2 Educadores: os possíveis articuladores de uma proposta de integração de saberes	49
3 PERCURSO METODOLÓGICO	60
3.1 A INSTITUIÇÃO INVESTIGADA NO CONTEXTO DO ALTO VALE DO RIO ITAJAÍ.....	60
3.1.1 Caracterização da Instituição	61
3.2 A ESCOLHA DA ABORDAGEM METODOLÓGICA	65
3.2.1 O Estudo de Caso Tipo Etnográfico	66
3.2.2 A Coleta de Dados	68
3.2.3 A Análise Documental	69
3.2.4 Entrevistas	79
3.2.5 A Observação Participante	79
3.2.6 A Análise Textual Discursiva	83
4 O CURRÍCULO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DOS QUE DELE PARTICIPAM: PROFESSORES, EQUIPE PEDAGÓGICA E ALUNOS	85
5 CONSIDERAÇÕES QUE SE PRESTAM A PENSAR	100
REFERÊNCIAS	109
ANEXO A – Parecer da Comissão Científica.....	115
ANEXO B – Ofício de Apresentação.....	116
APÊNDICE A – Carta de Apresentação	117
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	118

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista com Discentes	119
APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista com Docentes e Técnicos em Assuntos Educaionais - Pedagogos.....	120

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo busca analisar de que forma o currículo integrado¹ pode contribuir como norteador das relações pedagógicas, em especial num curso técnico de nível médio. O foco desta pesquisa é o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul. De acordo com essa modalidade de organização curricular, os componentes do Ensino Básico estão distribuídos conjuntamente com os componentes do Ensino Técnico, com o objetivo de garantir a formação básica aliada ao preparo profissional.

O curso em questão conta com regime de internato para cerca de 92% dos alunos regularmente matriculados, tendo uma boa infraestrutura, que oferece alojamentos masculinos e femininos, refeições gratuitas, atendimento pedagógico e psicológico e, ainda, salas de aula climatizadas, com projetor multimídia, além do diferencial das UEP's - Unidades de Ensino e Produção - que permitem ao aluno experiências práticas sobre as demandas que possivelmente advirão na sua vida profissional como Técnico em Agropecuária.

O trabalho é composto por cinco capítulos. O primeiro é a Introdução, a qual trata da apresentação tanto do trabalho quanto do pesquisador. Nele são feitas abordagens sobre o objeto a ser investigado e a trajetória do pesquisador como educador. Isso se deve ao fato de que quando o leitor tem a oportunidade de melhor conhecer o objeto de estudo e o autor do trabalho no sentido de entender de que forma suas inquietações o levaram para a pesquisa, a mesma ganha maior significado social diante das reflexões que dela poderão advir.

O segundo capítulo refere-se à construção do objeto de estudo, em que é realizada uma análise histórica do impacto dos interesses dos setores produtivos na configuração dos currículos escolares, de modo que o aluno fosse preparado para atender demandas de mercado e não para sua autonomia de trabalho. Na sequência

¹ Para Santomé (1998, p. 112), a denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise de defesa de maior parcela de interdisciplinaridade no conhecimento e da mobilização das inter-relações sociais e políticas. A isso me permito agregar a possibilidade de pensar um currículo que leve em consideração os sujeitos para os quais se volta, considerando suas vivências pessoais, sociais, culturais e, no nosso caso específico, de trabalho.

a compreensão do currículo integrado passa a ser explorada através de uma revisão bibliográfica aliada à busca por trabalhos acadêmicos no site da ANPEd e da CAPES, a fim de verificar em que medida está havendo interesse na produção intelectual, envolvendo temas relacionados ao currículo integrado. Depois disso, de acordo com o método proposto, procuramos fazer um estudo acerca das juventudes e suas demandas, juntamente com os outros sujeitos da pesquisa: professores e técnicos administrativos em educação – pedagogos, considerados “peças chave” do processo de implementação do currículo integrado.

No percurso metodológico que se inscreve no terceiro capítulo, caracterizamos a região geográfica na qual a Instituição investigada está inserida e definimos o *lócus* da pesquisa: o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Em continuidade, apresentamos e justificamos a escolha da abordagem metodológica, bem como dos procedimentos utilizados para coleta de dados. Neste capítulo apresentamos a Legislação pertinente ao tema de pesquisa: o PPP (Plano Político Pedagógico), o PPC (Projeto Pedagógico do Curso), ambos pertencentes ao Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul.

O capítulo 04, intitulado “O currículo integrado na perspectiva dos que dele participam”, discute e analisa os achados deste estudo a partir dos dados coletados. Aponta, ainda, dificuldades e limitações encontradas na implementação de atividades de cunho interdisciplinar no sentido de potencializar práticas que venham ao encontro de uma proposta pautada pela integração curricular.

Por fim, o capítulo 05 apresenta as “Considerações que se prestam para pensar”. Para tanto, evidencia e reflete acerca das contradições e os desafios que se colocam diante da tentativa de implementação de uma proposta de currículo integrado.

1.2 ACERCA DE MINHA TRAJETÓRIA COMO EDUCADOR

Enquanto aluno do ensino básico e, principalmente, no ensino médio, onde normalmente escolhemos quais caminhos profissionais trilharemos na vida futura, fui ‘encantado’ por alguns professores que tiveram grande influência na escolha da minha profissão de educador. Sempre me chamou atenção professores que além da preocupação com os conteúdos a serem trabalhados, agregassem a isso um ‘tempero’ para qual não há receita.

Ao que me pareceu, naquela época, e pelas percepções que tive até hoje, em alguns professores, essas características de 'encantamento' são natas; em outros, acredito que a formação inicial e continuada pode auxiliar, desde que os sujeitos estejam sensíveis a essas demandas, as quais podem contribuir de forma decisiva, garantindo muito mais significado na construção dos processos de aprendizagens nas mais distintas áreas do saber. É nesse contexto que se podem construir aulas que tenham significação para o aluno ou aulas que, de forma simplória, e, algumas vezes, sem um propósito definido, atendam protocolos desgastantes tanto para docentes quanto para discentes.

Como professor do curso analisado, a ansiedade pela busca de respostas a estas inquietações determinou meu interesse pelas discussões no sentido da reflexão de novos métodos de organização curricular, a fim de que seja possível atender de forma mais profícua às emergentes necessidades sociais e profissionais que o dia a dia e o contexto social no qual estamos inseridos nos impõem.

Depois de ter trabalhado mais de 15 anos como professor de Ensino Fundamental e Médio, em escolas privadas e públicas, confessionais e leigas, além de cursos livres preparatórios para vestibulares, prestei concurso público para Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e, depois de concluído o certame, fui chamado para assumir uma vaga de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, cuja reitoria encontra-se em Santa Maria/RS.

Quando ainda estava em processo seletivo do concurso de acesso à carreira, tive oportunidade de visitar o Campus de São Vicente, ligado ao Instituto Federal Farroupilha. Ao andar pelos corredores de forma curiosa, querendo saber um pouco mais da identidade e da vocação da Instituição, deparei-me com algo muito diferente daquele modelo educacional puramente propedêutico com o qual eu até então havia trabalhado. Presenciei um grupo de aproximadamente 10 alunos sovando uma massa que parecia ser de pão e, junto a essa atividade acompanhada pelo professor, compartilhando um outro pão que havia sido feito antes e, sob a orientação do professor, avaliavam seu sabor, textura, cheiro e aparência.

Embora tendo acesso a muitas informações teóricas relacionadas ao ensino técnico, foi nesse momento, pelo contato com a prática que essa modalidade de ensino oportuniza, que tive mais clareza do que ela pode representar na preparação do jovem para a vida e para o trabalho. O que me pareceu naquele momento e se

confirmou em experiências posteriores foi um ensino carregado de significados práticos que, quando mediados de forma adequada pelo professor, pode oportunizar ao discente um processo de formação muito mais ligado às suas experiências e à própria vida.

Depois dessa experiência – muito importante para minha compreensão sobre o ensino técnico – e de novas formas de interpretação do conceito de currículo, levando em conta sua significação para o contexto de vida e trabalho do aluno, fui nomeado para o *Campus* de Alegrete que, a exemplo do *Campus* de São Vicente citado acima, também é subordinado ao Instituto Federal Farroupilha. Lá desempenhei atividades de docência na área de História e áreas afins, em diversos cursos técnicos, de graduação, em licenciaturas e de pós-graduação *Lato sensu*. Porém, meu foco de observação tem sido o Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária, o qual tive, também, oportunidade de coordenar durante o ano de 2011.

Muitas demandas e fragilidades batem à porta e ao coração de quem se propõe a coordenar. Muitas dessas demandas, infelizmente, não são atendidas ou são atendidas de forma parcial e/ou tardia em função de burocracias administrativas e também da legislação que chancela a carreira do professor, que nem sempre vem ao encontro da minimização das demandas pedagógicas, daí a necessidade de um coordenador que esteja sensível ao seu grupo de trabalho e seja conhecedor da legislação, para buscar soluções eficazes, sem violentar a lei, no menor tempo possível, a fim de evitar perdas para os discentes.

Ainda, levando em conta as percepções advindas do grupo de professores, observei uma heterogeneidade muito grande no aspecto que tange à formação inicial. O curso investigado contava com cerca de 40 a 50 docentes, o número mudava no decorrer dos processos letivos, dependendo das demandas de cada um: licenças para tratamento de saúde ou para formação, bem como, muitas vezes, o atendimento às necessidades institucionais, como provimento de cargos, entre outras.

Entre as dificuldades encontradas estão as diferentes visões dos percursos educacionais que devem ser trilhados pela instituição no sentido de oportunizar a formação. A dificuldade não está na diferença de ideias e posicionamentos, penso que a diversidade é extremamente importante para operacionalização de novas propostas. O que se configura num grande entrave para o avanço das discussões é

a defesa de posicionamentos e experiências individuais como verdades a serem aplicadas no coletivo o que demonstra o despreparo de alguns profissionais que, pautados pelo cartesianismo e o pragmatismo desmedido, mostram-se imaturos para lidar com pessoas, tanto colegas quanto discentes.

Como professor, tenho me questionado muito acerca da necessidade de uma reestruturação do currículo, mas foi o fato de ter exercido a coordenação do Curso em questão que me possibilitou integrar um grupo interdisciplinar cuja responsabilidade, atribuída pela Instituição, era, justamente, discutir formas possíveis de adoção de um currículo integrado para os cursos técnicos de nível médio.

Neste sentido, nos foram oportunizados muitos encontros na sede da reitoria do Instituto Federal Farroupilha com o propósito de criar espaços de reflexão que possibilitassem discutir e construir alternativas para questões que impactavam diretamente nas práticas docentes, em especial, no que tange à problemática do currículo.

Com base em conhecimentos teóricos e experiências vividas pelo grupo de professores que, eleito por seus pares, ali representavam seus respectivos *campi*, a partir dos encontros, foram feitas muitas tentativas de implementação do currículo integrado através de projetos interdisciplinares e outras formas menos complexas de articulação entre seus componentes na busca da valorização da integração. Porém, os avanços esperados não aconteceram e, de tudo, restou a certeza do desafio de aprofundar o estudo através de novas abordagens e reflexões.

Isso posto, resolvi unir essa necessidade de estudo e aprofundamento do tema à linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, do PPGEduc da PUCRS.

Já como aluno regular no Mestrado, fui transferido, no ano de 2012, para a cidade catarinense de Rio do Sul, onde, a partir da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, foi estruturado um *campus* que atualmente está subordinado ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Catarinense. O referido *campus* está organizado em duas unidades de ensino e uma fazenda agrícola; das unidades, a mais antiga é chamada Unidade Sede ou Sede Agrária, localizada em área rural, e outra chamada Unidade Urbana, localizada próximo ao centro da cidade. A fazenda, composta somente de lavouras ou áreas de preservação ambiental, encontra-se no mesmo acesso da sede agrária. Nessa Instituição pude perceber que as mesmas

ansiedades que envolviam o Instituto Federal Farroupilha, também se faziam presentes no Instituto Federal Catarinense, visto que as discussões acerca da integração curricular vinham sendo fomentadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica², ligada ao Ministério da Educação, a qual todos os Institutos Federais em âmbito nacional estão subordinados. Tal constatação reafirmou minha convicção quanto à pertinência e abrangência do tema em questão.

Foi neste contexto que teve origem a presente dissertação de mestrado cujo objetivo geral foi analisar os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram a implementação do currículo integrado e como ele pode contribuir como norteador das relações pedagógicas num contexto de Curso Técnico de Nível Médio.

Hoje, concluindo essa etapa de estudo e olhando para minha trajetória ao longo destes dois anos, alinho-me a Miranda (2008, p. 134), quando escreve que transformar-se em docente pesquisador não é tarefa fácil, pois exige

romper com o habitual [...] assumir o risco das situações novas e inesperadas que provocam desestabilização e desequilíbrio naquele que se aventura a sair de um mundo regido pelo princípio da previsibilidade e almeja projetar-se em um novo horizonte histórico, no qual as antigas seguranças valorativas e conceituais perdem sua força vinculante. (MIRANDA, 2008, p. 134).

De acordo com o autor, o docente pesquisador necessita estar sempre atento de modo a corresponder de forma adequada as demandas oriundas dos processos educacionais a fim de que, pela reflexão, pautada na valorização da práxis se consiga alcançar o rompimento com a reprodução de práticas pedagógicas que pouco ou nada agregam a formação humana e profissional, favorecendo, assim, o avanço no sentido do significado do aprender para a vida.

²Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/docuhttp://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdfmento_base.pdf. Acessado em 23/09/2012.

2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

2.1 O ENSINO TÉCNICO E A INFLUÊNCIA DA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

A fim de que possamos entender de que forma o ensino técnico foi criado no Brasil, precisaremos fazer uma retrospectiva e, para tal, nos reportar aos estudos de Machado (1982, p. 22), que divide seu estudo em quatro períodos: de 1826, quando foram criados os primeiros projetos de lei visando instituir oficialmente o ensino de artes e ofícios, até a Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas é conduzido ao poder pelos militares.

O próximo período vai até 1945, quando, como consequência da atuação do Brasil na II Guerra Mundial e seus desdobramentos em âmbito interno e externo, determinam o declínio do Estado Novo através de outra intervenção militar que afasta Vargas do poder, abrindo um novo cenário político do qual Vargas volta a participar entre os anos de 1951 e 1954.

Por fim, a partir de 1964 até a publicação da autora citada, em 1982. Vale lembrar que um novo dimensionamento do ensino técnico e tecnológico se fez quando, a partir da Lei 11892 de 29 de dezembro de 2008, houve um aumento considerável no número de vagas no ensino técnico, seja pela ampliação de instituições já existentes, porém configuradas em um novo formato jurídico, administrativo e pedagógico, denominados Institutos Federais, ou pela criação de novas instituições e possibilidades de acesso ao conhecimento técnico através de programas ou parcerias com a iniciativa privada.

Um marco muito importante nesse contexto histórico foi no ano de 1909, quando pelo decreto nº 7566, de 23 de dezembro, o então presidente Nilo Peçanha cria, em quase todos os estados, Escolas de Aprendizes Artífices, representando, assim, o início da atuação direta do governo federal na área da formação profissional, com a seguinte justificativa³:

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho

³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566. Acessado em 03/01/2013. Cabe destacar que a grafia original do documento foi preservada.

proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação.

A partir da consideração inicial do decreto infere-se que o ensino técnico desenvolveu-se sob a égide de oferecer dignidade aos pobres através de uma profissão, a fim de que não caíssem na malandragem, no vício, na ociosidade e, por fim, na contravenção.

O período de 1930 a 1945 é evidenciado por Machado (1982) por se tratar de uma fase de transição entre uma economia baseada no modelo agroexportador, com base na agricultura do café, para um modelo construído a partir da adoção de medidas de incentivo à produção de bens de consumo que até então eram importados.

A partir de 1945, Machado (1982) identifica que o modelo de substituição das importações é superado paulatinamente pelo fortalecimento produtivo da economia brasileira, porém num contexto crescente de internacionalização e de subserviência política dos governos brasileiros ao capital internacional, através da viabilização da instalação de grandes empresas estrangeiras com destaque às montadoras de automóveis e caminhões.

Ainda, de acordo com a autora, a implantação do regime militar em 1964 e a adoção do tecnicismo, numa tentativa de suprir as demandas do mercado, não evidenciou a preocupação necessária com a autonomia do ser humano e seu respectivo preparo para a vida. É na década de 90, com a nova LDBEN/96, que se oportuniza a reestruturação de uma educação mais voltada para autonomia do sujeito.

Refletindo sobre o contexto histórico, podemos perceber que o modelo econômico capitalista criou formas de produção que transformaram a sociedade e isso se refletiu nas políticas públicas de educação, fragmentaram o currículo escolar, o conhecimento em si e as relações de trabalho. Em consequência das intervenções econômicas, muitos paradoxos se criaram nos processos de formação e repercutiram na atuação do trabalhador e na própria função da escola.

Dessa forma, com o triunfo do capitalismo, houve a apropriação dos conceitos da divisão social e técnica do trabalho, estabelecidas nas teorias de Fraderick W. Taylor, e a da criação da linha de montagem na indústria pelo engenheiro Henry

Ford (Santomé, 1998). Dessa associação surge o modelo de produção fordista/taylorista.

Santomé (1998) destaca que esse modelo foi responsável por grandes concentrações de renda e, em contrapartida, pelo barateamento da mão de obra devido à redução de vagas e a fragmentação dos empregos e da produção como um todo o que exigia pouquíssima qualificação e conhecimento para o desempenho de qualquer função laboral mecânica que complementava o trabalho da máquina.

O fortalecimento do sistema produtivo ancorado nesse modelo exigiu adequações nos currículos escolares e nas ações pedagógicas, diferenciando as duas finalidades de formação: uma para o trabalho intelectual oferecido às elites e outra para o trabalho manual, oferecido aos proletários. Dessa maneira, aprofundou-se ainda mais a separação entre os conhecimentos propedêuticos, isto é, preparatórios para a verticalização do ensino e a formação técnica destinada à composição de mão-de-obra com atuação limitada e subserviente às necessidades de mercado.

Essa política processual de divisão entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho manual teve forte repercussão na educação brasileira e foi conceituada por Kuenzer (1991, 2005 e 2006) como dualidade estrutural da educação.

Lopes (2004, p. 65) confirma tal ideia quando identifica que a lógica de Taylor influenciou o desenvolvimento do currículo por competência na busca da “[...] eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo, e o faz transferindo as técnicas do mundo dos negócios”.

Dessa forma, a divisão social e técnica do trabalho produziu efeitos nocivos para a autonomia do trabalhador levando-o a desqualificação e alienação. Esses fatos decorreram das modificações curriculares que tinham como objetivo atender às demandas do sistema produtivo pautado no modelo capitalista industrial.

O bloqueio das reflexões críticas, priorizando práticas educacionais mecânicas teve como consequência a fragmentação dos conteúdos culturais com práticas pedagógicas descontextualizadas e vazias de significado para o aluno.

As primeiras manifestações inspiradas no modelo capitalista taylorista e fordista que repercutiram no sistema educacional brasileiro estão presentes a partir do Governo Provisório e potencializadas ao longo de toda a Era Vargas, principalmente depois da criação do SENAI, no contexto do Estado Novo, em 1942,

por necessidades das demandas produtivas e, entre elas, a criação da Companhia Siderúrgica Nacional, em 1941.

De acordo com o panorama inicial, outro momento forte que teve ancoragem nas concepções e nos princípios da divisão social do trabalho oriundos da teoria de Taylor, dentro do sistema escolar, deu-se a partir da implantação do golpe militar de 1964. A adoção desse modelo tinha como propósito inserir as ideologias do governo dentro dos currículos e, dessa forma, desmobilizar os estudantes contra o regime. Aliado a isso, conduzir de forma “segura” o preparo técnico dos trabalhadores com a finalidade de atender às demandas do desenvolvimento econômico que haviam projetado para o Brasil, conhecido com o “milagre brasileiro”.

Neste sentido, as instituições de ensino profissionalizante adotavam currículos fechados em pacotes, com diretrizes organizadas a partir das concepções tayloristas, cuja função era garantir a eficiência pela aprendizagem mecânica, limitada e associada às necessidades do setor produtivo.

Para que conseguissem alcançar o resultado esperado, os poderes de elaboração das diretrizes escolares eram concedidos a um seleto grupo de pessoas alinhadas politicamente ao sistema vigente, que operacionalizavam o currículo com ideias pré-formatadas, livros textos e cartilhas de ensino com aulas fechadas, cujo foco era a memorização, determinando o que e quando os alunos iriam aprender determinado conteúdo.

Todo e qualquer paradigma é criado de modo a atender determinadas demandas em detrimento de outras, e o modelo educacional orientado pela teoria taylorista entrou em colapso diante das próprias contradições econômicas, políticas e sociais que minaram tais práticas nocivas à formação humana e integral do ser humano.

Sendo assim, o modelo de produção taylorista/fordista demonstrou incapacidade de responder às novas demandas produtivas que naturalmente eram criadas pela dinâmica do mercado. O lucro das empresas começou a cair, o desequilíbrio econômico se acentuando em decorrência da crise do petróleo e, na esteira disso, a oposição ao regime militar crescendo com manifestações operárias, o que Antunes (1999) chama de crise estrutural do capitalismo.

Na tentativa de contornar tal crise, houve uma revisão nos processos de produção, novas relações de trabalho e novas formas de ensinar e aprender, encaminhadas para estimular e atender o alto consumo, foram sendo adotadas com

vistas a conter as manifestações da classe operária, buscando viabilizar a reestruturação da produção.

Neste sentido, Antunes (1999) ainda nos esclarece que, a partir dessa perspectiva, entre os novos procedimentos adotados para a superação da crise, foi a implantação do Toyotismo, em substituição ao modelo anterior, com as devidas adaptações. Esse método de produção mais flexível criado pelo engenheiro japonês Taiichi Ohno, da montadora de automóveis Toyota, apresentou novas formas de gestão organizacional da produção e tinha como proposta principal a implantação de uma produção de acordo com o consumo, para evitar desperdícios, e o que mais nos interessa é o estímulo à polivalência do trabalhador que deveria saber operar, no mínimo, cinco máquinas.

Esse modelo teve como proposta o desafio de superar a crise estrutural do capitalismo e, ao ser adotado no ocidente, passou a exigir dos governos uma reestruturação dos processos de ensino, de modo a garantir a formação de um trabalhador mais qualificado. Por sua vez, o trabalhador foi pressionado a se qualificar melhor e a construir habilidades que pudessem dar conta das demandas tecnológicas para solução de problemas, manutenção no controle de qualidade e aumento da produção.

Se, por um lado, o Toyotismo configurou-se numa nova forma de acumulação de capital num mundo cada vez mais globalizado e aderente às novas tecnologias, garantindo assim uma renovação ao mundo do trabalho, por outro, surge uma subproletarização formada pelo trabalho precário, informal, temporário, com subcontratações ou terceirizações que ainda assolam, fragmentam e exploram a classe trabalhadora. (ANTUNES, 1999).

Tanto o Fordismo quanto o Taylorismo, em cada local em que foram implantados, sofreram modificações e adaptações de acordo com as demandas locais e, de uma forma ou de outra, pautados pelo acúmulo de capital, fizeram interferências nos currículos pedagógicos e contribuíram para a tradicional fragmentação do ensino que se perpetua desde o século XVI.

Em função disso, nos cabe refletir sobre possibilidades de um novo modelo educacional que tenha como princípio a superação da fragmentação do conhecimento que até então esteve a serviço da hegemonia de uma minoria preocupada em produzir e acumular capital. Além disso, é fundamental que possamos trabalhar na concretização de um currículo que consiga integrar

conhecimentos e, junto a isso, garantir significado para eles, configurando uma preocupação além da produção, algo que perpassasse as responsabilidades socioambientais.

De acordo com as ideias até aqui abordadas, faz-se necessária uma reflexão acerca dos caminhos que possam viabilizar a implementação de um currículo integrado, no sentido de ir ao encontro da *omnilateralidade*, isto é, uma formação que deve estar ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, em contraposição à visão unidimensional de educar e formar para valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista.

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação livre. (SOUSA JUNIOR, 2009)

Ao que me parece, esse conceito de origem marxista traz consigo valores muito relevantes quando se pensa na construção de uma educação que esteja a serviço da humanização. Embora um conceito teórico de sentido um tanto utópico, é necessário estarmos abertos aos novos desafios que as demandas humanas e, em especial, das juventudes nos propõem no sentido de que possamos com ele iluminar nossa prática diária.

Nessa direção, a politecnia, que também compreende uma concepção marxista da educação, pode contribuir na operacionalização deste ideal já que representa uma proposta de formação aplicável, uma vez que ao tentarmos entender melhor a complexidade de tal proposta sem, evidentemente, esgotá-la, podemos nos reportar a uma das passagens mais conhecidas de Karl Marx, retirada das *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, de 1868, no qual o filósofo alemão deixa claro que, na sua concepção, a educação deve contemplar a intelectualidade, a corporalidade e as questões tecnológicas inseridas no contexto social. (1983, p. 60).

Além disso, Marx aponta um caminho para a construção de uma educação politécnica que se faz pela combinação entre o trabalho, o desenvolvimento intelectual e a formação tecnológica (1983, p. 60) e, partindo disso, defende pressupostos básicos que viabilizariam sua construção através da

educação pública e obrigatória, da preocupação com a formação omnilateral, e da integração da Instituição de Ensino com a sociedade de modo a garantir significado para práticas educativas.

No contexto brasileiro, essas ideias ficaram “guardadas” até a década de 80, por serem consideradas “vermelhas”, comunistas, valores que os governos militares combatiam com grande veemência. Foi nesse contexto que o Prof. Demerval Saviani, através da sua tese de doutoramento pela PUC/SP, trouxe para discussão questões relativas ao “trabalho como princípio educativo” pautado nas concepções de Marx e na proposta de escola unitária de Gramsci.

Saviani procurou desenvolver críticas ao especialismo, ao autoritarismo, já que estávamos saindo de um regime político militar implantado desde 1964, e ao reprodutivismo em educação. Foi dessa forma que, após a constituição de 1988, foram abertos debates que configuraram os caminhos de construção da nova LDB, carreando consigo valores muito superficiais da educação politécnica que, nas palavras do autor, foram classificados como genéricos e inconsistentes. (SAVIANI, 1997, 2003).

Além de Saviani, outros pensadores como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucila Machado, todos citados neste trabalho, também dedicaram sua presteza à defesa das ideias aqui abordadas, segundo as especificidades das suas respectivas produções intelectuais.

Ainda, levando em conta os estudos de Saviani, em que pesem as diferentes perspectivas abordadas por outros autores, ele evidencia a adaptação feita por Manacorda (1964) e Nosella (1991) para educação tecnológica no contexto capitalista do discurso pedagógico, quando há interesse no resgate a valores da politecnia defendidos pelo marxismo. (SAVIANI, 2003, p. 146).

Para Nosella (2007, p. 145), “a expressão tecnologia evidencia o germe do futuro, enquanto politecnia reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lênin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional”.

Não há como negar que o debate traz para discussão tais valores, porém, muito acima de questões terminológicas, o que está em debate é o mesmo conteúdo: a união da formação intelectual e o trabalho produtivo com a formação politécnica.

Para Saviani (1989), o Ensino Médio é o lugar, por excelência, da educação politécnica já que representa a busca da superação da dualidade ali presente entre a educação geral e a formação profissional. A fim de que se consiga carrear tais ideias para a prática, Rodrigues (1998, p. 23-24) corrobora com Saviani e argumenta que dois aspectos importantes necessitam ser atendidos de forma conjugada:

O primeiro é a ampliação e a consolidação dos elementos materiais que fundamentam a concepção politécnica de educação, ou seja, o aprofundamento das questões arroladas na dimensão infraestrutural. O segundo é a própria práxis educativa a partir do horizonte da politécnica. [...] Feitas essas considerações gerais, pode-se ainda identificar algumas questões, ligadas à dimensão pedagógica que tornam-se mais estáveis no conjunto dos textos, principalmente entre aqueles autores que partem de uma problemática escolar. Dentre essas, pode-se destacar a perspectiva que toma a educação politécnica enquanto proposta privilegiadamente ligada ao ensino médio. [...] Em que pese às diferenças, o que se sobressai pela majoritária concordância entre pesquisadores é a natureza da profissionalização de nível médio. É consensual que o conceito de formação politécnica busca romper com a profissionalização estreita e também com uma educação geral e propedêutica, de caráter livresco e deslocado do mundo do trabalho.

De acordo com o autor, no decorrer das investigações que originaram este trabalho, buscou-se compreender como se operacionaliza o atendimento às questões pedagógicas, que serão tratadas posteriormente, e como se distribuem na infraestrutura da Instituição os processos de aprendizagem. Ela conta com setores de produção com seus respectivos insumos e implementos, salas de aulas, laboratórios, biblioteca, assistência à saúde oral e corporal, psicólogo, alojamento e refeitório, que viabilizam, como já citado anteriormente, as condições adequadas para o desenvolvimento de aulas práticas e teóricas em turno integral.

Dessa forma, pode-se ver contemplada, mesmo que parcialmente, a proposta de Gramsci (2002) de escola unitária, organizada em tempo integral e com participação efetiva dos professores. Sendo assim, a proposta de integração curricular necessita transitar também por esse caminho, concretizando-se não só em sala de aula, com também, fora dela.

Ainda, de acordo com Gramsci (2002), a escola unitária é primordial para o desenvolvimento da educação politécnica, dentro de um processo de formação profissional integrado de teoria-prática e do trabalho manual-intelectual, bem como para promover a emancipação do aluno enquanto cidadão.

A partir dos conceitos de Gramsci sobre a escola unitária associada à busca de uma educação politécnica, foi possível visualizar que as Unidades de Ensino e

Produção – UEP's, instaladas e em funcionamento na Instituição, são de grande utilidade para desenvolver as relações entre teoria e prática na construção dos conhecimentos inerentes ao exercício da profissionalidade técnica em Agropecuária.

Os professores da área técnica contam com tais recursos que poderiam ser mais bem explorados, conforme se escuta nas falas dos alunos que clamam por mais prática. É sabido que as aulas práticas necessitam de condições climáticas adequadas, além do envolvimento extraclasse do professor, no sentido de preparar a aula que será ministrada. Isso nem sempre acontece, fazendo que se perca a oportunidade de vivências práticas, o que empobrece o currículo do curso submetido a teorias livrescas em sala de aula que se tornam esvaziadas de sentido. Além disso, mais de 80% dos professores do Ensino Básico nem conhecem as UEP's, fazendo com que a integração curricular fique comprometida.

As lavouras e os ambientes de produção foram criados com o intuito de oportunizar um aprofundamento dos conhecimentos sobre agricultura e pecuária, porém, na observação, não consegui identificar a preocupação do professor com a formação humana, uma das bases da politecnia que vem ao encontro das proposições de Gramsci (2002, p.13), que prenuncia a necessidade de equilíbrio entre a capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da intelectualidade.

A fim de melhorar a integração curricular, faz-se necessário maior conhecimento entre si dos sujeitos do processo pedagógico e de seus ambientes, no sentido de que o conhecimento das diferentes áreas possa fazer um movimento de encontro, através dos ambientes de aprendizagem e de seus profissionais.

2.3 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO

No estudo sobre a compreensão das primeiras formas de organização do conhecimento a ser ensinado, Santomé (1998) relata que desde a antiguidade e, principalmente, com o surgimento das disciplinas: *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e *Quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia) foi percebida uma preocupação com a forma de se organizar os conhecimentos.

Os estudos de Goodson (1995) e de Pacheco (2005) demonstram que o conceito de currículo, como sequência estruturada, ganhou força e ascendência política no contexto Calvinista europeu e passou a ser negociado, reconstruído e

aprimorado tanto no processo educativo quanto fora dele. A partir disso, em 1663, o termo foi dicionarizado. Ainda, segundo Goodson (1995, p. 31), “a palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso/percurso. As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo seja definido como um curso o ser seguido, ou especificamente apresentado”. Numa conceituação mais ampla:

Frequentemente, acha-se que currículo significa um programa de estudos. Quando libertamos nossa imaginação da noção limitada de que um programa de estudos é uma série de livros-texto ou um resumo específico de tópicos a serem cobertos e de objetivos a serem atingidos, noções mais amplas e significativas emergem. Um currículo pode se tornar o programa de ação de uma vida. Ele pode significar os caminhos que nós seguimos e os caminhos que pretendemos seguir. Nesse sentido amplo, o currículo pode ser visto como a experiência de vida de uma pessoa. (Connelly e Claninin, 1988, apud McKERNAN, 2009, p. 31- 32).

A partir dessa perspectiva, o currículo pode ser entendido como um processo dinâmico que se constrói lentamente na sociedade, no enfrentamento dos conflitos e interações sociais. Nessa construção, o ontem e o hoje estão em constante confronto, provocando questionamentos na formulação do conhecimento a ser utilizado no presente e no futuro.

Dessa forma, o currículo passa a ser uma variável em constante transformação no processo de formulação dos conhecimentos, pois “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexão com a inclusão ou exclusão na sociedade” (GOODSON, 1995, p. 10). “Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa de terreno sujeito a modificações, constitui também um dos melhores roteiros oficiais para estrutura institucionalizada da escolarização”. (GOODSON, 1995, p. 21).

O currículo, sob esse ponto de vista, deve ser entendido como um elemento essencial para o desempenho das atividades docentes. Serve para orientar o ensino, viabilizar a aprendizagem e organizar os conhecimentos a serem trabalhados no processo educativo, pois o desenvolvimento curricular é uma ação dinâmica e contínua, com diferentes fases que requerem uma articulação entre si. Essas fases do currículo são definidas por Pacheco (2005) em: *currículo prescrito* – que são os planos curriculares, programas, listagem de conteúdos a serem vencidos, objetivos a serem alcançados, competências a serem construídas, atividades a serem executadas e avaliações a serem aplicadas, todo esse cabedal de operações pode ser definido como proposta formal adotada por uma estrutura organizacional escolar; *currículo apresentado* – são os mediadores curriculares

(manuais, livros didáticos, textos, cd's, jogos, programas de áudio e vídeo, filmes, documentários, entre outros exemplos) em que os professores não trabalham diretamente com o prescrito; *currículo programado* – projeto político pedagógico definido em grupo; *currículo planejado* – currículo elaborado individualmente pelos professores e, por último, e, talvez, o mais significativo, o *currículo real* – que também é definido por Sacristán (2000) como atividade de sala de aula que acontece no cotidiano de forma prática.

A partir dos estudos de Pacheco (2005) sobre as fases do currículo foi possível entender que a concretização de uma integração curricular demanda uma prática pedagógica que seja uma expressão forte do diálogo entre todos os âmbitos curriculares apresentados, devendo-se cristalizar em realidade.

Ainda sobre a organização do conhecimento, é importante ressaltar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e se constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez essa condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la. (SACRISTÁN, 2000).

No caso do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, *Campus* Rio do Sul, observa-se a matriz curricular contendo componentes da área técnica e componentes do ensino propedêutico, porém, a dinâmica de articulação desses componentes se apresenta de forma justaposta, de tal modo que se observa, somente em casos pontuais, o aparecimento de práticas interdisciplinares cuja significação nos parece mais relevante para construção do conhecimento por parte do discente e seu necessário preparo para a vida.

O que se verifica em muitos casos, ao observarmos o contexto diário das relações em sala de aula, é uma preocupação, muitas vezes desmedida, por parte do professor, de valorizar os conteúdos específicos de sua respectiva área de conhecimento sem a devida atenção ao significado dessas contribuições para o preparo do discente no sentido da formação integral do ser humano que está inserido num mundo social. Essas práticas, muitas vezes, podem comprometer o interesse do aluno pela proposta de trabalho do professor, levando à apatia e à

permanência na sala pelo simples cumprimento de rotinas que muito pouco agregam às suas vivências escolares, o que pode desencadear uma crise.

[...] decorrente da utilização indiscriminada do conceito de competência, da ênfase que tem sido atribuída à problemática da acessibilidade em detrimento da problemática da sociabilidade e a curricularização da aprendizagem do ofício do aluno que em nome do respeito pelas diferenças, tende a normalizar o homogeneizar o espaço da sua expressão legítima. Essas constituem algumas das manifestações mais visíveis dos sistemas de classificação social acionados e consagrados pela escola. (CORREIA E MATOS, 2001, p.116).

Nesse contexto, o currículo integrado se apresenta como um importante mecanismo de minimização desses efeitos quando dimensionado numa perspectiva voltada para integração.

Na mesma linha de raciocínio, encontramos em Santomé (1998) uma das preocupações centrais da organização curricular sob uma perspectiva integrada: a valorização das tomadas de decisões em conjunto, pelos professores, na escolha dos conteúdos culturais e na formulação das metodologias que possam ter real significado humano, além do técnico ou preparatório nas relações de ensino e aprendizagem.

Essa forma articulada de ensinar e aprender, acredito, possibilita a humanização de conhecimento, de forma a torná-lo mais significativo, pois o processo pedagógico é proveniente de ambientes concretos, no qual as pessoas envolvidas aparecem como sujeitos participantes e com capacidade de intervir na sua própria história. Assim, pode-se operacionalizar currículo e trabalho como uma ação estratégica capaz de desvendar a realidade no sentido da sua compreensão, potencializando formas de autonomia e superação.

Outra argumentação de Santomé (1998) em defesa dessa modalidade curricular se sustenta nas possibilidades oferecidas por esse novo método de trabalhar a educação de forma mais globalizada e interdisciplinar, estimulando a criação de mecanismos para integrar os conhecimentos das diversas áreas das ciências humanas e das ciências naturais.

Contudo, há necessidade de tentarmos clarificar o significado de integrar que, para Ciavatta (2005), “é tornar íntegro, tornar inteiro”. Na ideia da autora, isso

acontece quando o processo educacional alcança significado para o aluno de modo a “enfocar o trabalho como princípio educativo⁴”.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela separação social do trabalho entre ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho no seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente na sociedade política. (CIAVATTA, 2005).

Vale lembrar que Ciavatta (2005) corrobora com Saviani (1994), ao afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto, pois a preocupação com o trabalho aparece nas bases de formação da escola primária, no seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação. (SAVIANI, 1994)

Desse modo, a retomada dessas discussões tem origem nas reflexões oriundas do declínio do modelo nacional-desenvolvimentista que atrelava a educação brasileira às necessidades do mercado de trabalho. Diante das novas demandas surgidas com o processo de globalização, ficou superada a ideia de preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia, então, preparar para a “vida”. Esse pensamento foi uma das importantes âncoras que pautou a redação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil.

Ao buscarmos uma retomada histórica das ideias até aqui abordadas, necessitamos entender o contexto da Revolução Russa e nele as concepções de Pistrak, que via a educação como uma poderosa ferramenta capaz de fomentar

⁴ Trabalho como Princípio Educativo. Alinhados a Saviani (1989), podemos considerar o trabalho como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si. Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo, na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. E um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo, na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

mudanças na sociedade, sendo a formação integral um importante caminho de operacionalização desse ideal na tentativa de conceber novos princípios formativos que guardassem em si significados do e para o mundo. Daí pode-se perceber a necessidade do desenvolvimento de uma educação para além dos conteúdos escolares, explorando e problematizando o passado com as devidas mediações dialéticas do presente e junto a elas a construção de uma perspectiva de futuro.

Nessa direção:

O trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2000, p.38).

De acordo com Pistrak (2000), a articulação entre o trabalho e a educação é condição fundamental para os processos de formação humana. Nesta perspectiva, a relação entre teoria e prática são pressupostos entendidos como pilares de sustentação para a formação do homem integral. O excerto a seguir é exemplar nesse sentido:

Conferimos uma enorme importância à criação técnica. Toda a criação, técnica, científica, artística é aptidão para combinar subconscientemente os elementos constitutivos que contribuem para a produção do objeto que se quer criar, e aptidão para escolher instintivamente, numa série de combinações, aquelas que são as melhores. Qualquer homem possui tais aptidões em maior ou menor grau: é preciso que a escola a desenvolva para todos os meios à sua disposição, e este é o objetivo dos novos métodos pedagógicos baseados na atividade de uma investigação do aluno. (PISTRAK, 2000, p. 62).

Para Pistrak (2000), a fábrica era um centro complexo de relações sociais, sendo de fundamental importância a atenção da escola na formação dos alunos para essa questão. As crianças deveriam desenvolver a sua criatividade, estudando ao lado dos operários, como aprendizes, colaborando com a produção e, ao mesmo tempo, conhecendo a fábrica em todas as suas partes, condição fundamental para a percepção de trabalho numa perspectiva científica e, acima de tudo, formadora. A partir das contribuições de Pistrak (2000), muitas outras demandas se apresentarão no processo de formação pelo trabalho.

De acordo com Ramos (2005), a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis,

adaptáveis à instabilidade da vida e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados.

Ainda nos esclarece Ramos que:

A escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado. (RAMOS, 2008, p.28)

Nessa compreensão, o currículo integrado precisa ter como objetivo o aproveitamento e a utilização das necessidades e dos interesses dos discentes no processo pedagógico, por meio de programas democráticos voltados para soluções no sentido de enfrentar os problemas do cotidiano de dentro ou de fora das instituições educativas.

Frigotto (2005), ao discutir a relevância da articulação entre o trabalho, a cultura e o conhecimento científico, escreve:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, passa constituir-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com novas bases técnico-científicas do processo produtivo. (FRIGOTTO, 2005, p. 76)

Acredito, portanto, que a implementação do currículo integrado alinhado às concepções teóricas referenciadas nesta investigação, torne-se uma modalidade de organização curricular que possibilite a superação da fragmentação do ensino e do conhecimento, na perspectiva de evitar a reprodução de ideologias do estado regulador e representante do pensamento hegemônico, aliada à coibição do processo de alienação do indivíduo e, conseqüentemente, de superar as fronteiras invisíveis das disciplinas em prol de conhecimentos culturais e interdisciplinares essenciais na formação dos cidadãos.

Para isso, fez-se necessário averiguar como os licenciados e os bacharéis que atuam como professores no curso investigado vêm constituindo a sua docência e como tal constituição atravessa as suas práticas. Também é importante olharmos para esse sujeito aluno que frequenta a escola e que, diferente do jovem universal

tão frequentemente descrito, exige que os professores reflitam a respeito das distintas formas de subjetivação das juventudes contemporâneas.

Nessa ótica, novos desafios são postos, quando, na sala de aula, cenário de encontro desses atores, eles precisam construir em conjunto um projeto de aprendizagem.

2.3 A PREOCUPAÇÃO COM A INTEGRAÇÃO DE SABERES: UM MOVIMENTO CRESCENTE.

Ao longo de sua trajetória, a compreensão do que vem a ser o currículo vem sofrendo interferências políticas, econômicas, sociais e culturais, sendo, em muitos casos, reduzido à “grade curricular”, aqui entendida como uma listagem de disciplinas isoladas em seus campos de conhecimento específicos.

O currículo, portanto, apresenta-se como um instrumento que faz o cruzamento das inúmeras áreas do conhecimento com diferentes práticas pedagógicas, configurando-se, assim, no principal eixo de orientação dentro do processo educacional como resultado da interação entre os sujeitos da ação pedagógica.

O que se verifica em muitos casos, ao observarmos o contexto diário das relações em sala de aula ou fora dela, é uma preocupação, muitas vezes desmedida, por parte do professor, de valorizar as especificidades de seu campo de conhecimento sem a devida atenção ao significado dessas contribuições para a capacitação discente no sentido da formação integral do ser humano que está inserido num mundo social que não está compartimentado em áreas de saber. Essas práticas, muitas vezes, determinam o declínio do interesse do aluno pela proposta de trabalho do professor, levando à apatia e à permanência na sala pelo simples cumprimento de ritos que muito pouco agregam qualidade às suas vivências escolares.

É com base nessas inquietações que decidimos analisar de que forma e em quais contextos as questões que envolvem a organização do currículo integrado estão sendo abordadas em trabalhos científicos.

Considerando-se que para Bardin (2009, p.23) “a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste” e [...] “diz-se rigorosa se [...] for uma parte representativa do universo inicial”, optou-se por privilegiar o site da

ANPEd, mais especificamente o GT 12, e o Banco de Teses da CAPES, entendendo que por serem órgãos reconhecidos junto à comunidade acadêmica e por divulgarem grande parte da produção intelectual do campo, atendem perfeitamente ao que preconiza a autora acima citada. Ainda em Bardin (2009), encontro que “nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante” (*ib*, p.123), razão pela qual, restringirei minha busca aos últimos cinco anos.

Valendo-me da metodologia “tipo estado de conhecimento”, buscarei quantificar e analisar a produção científica através de reflexões que abordem aspectos relacionados à integração dos componentes e elementos curriculares, em especial no ensino médio profissionalizante de nível técnico.

O site da ANPEd é organizado de acordo com suas reuniões anuais e conta atualmente com 24 GT's que produzem trabalhos científicos em diferentes áreas da educação. Na proposta aqui apresentada, coube a análise do GT 12 - Currículo, no qual se verificou, nos últimos cinco anos, a apresentação de somente três trabalhos: dois em 2009, na 32ª Reunião Anual, tendo como categorias o ensino básico propedêutico e o ensino básico de nível técnico, e um em 2011.

LUZ (UFPI, 2009) objetivou analisar e avaliar as contribuições do método de projeto de trabalho na organização e articulação do conhecimento entre as diferentes disciplinas que compõem o curso técnico em agropecuária, concomitante ao ensino médio do Colégio Agrícola de Floriano, sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.

COSTA (UFF, 2009) objetivou discutir os discursos circulantes na política de currículo do PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Considerando-se que essa política para a educação profissional privilegia o público da EJA, de forma a assegurar-lhe ingresso em cursos técnicos integrados ao ensino médio, em escolas públicas federais, e que, a despeito desse direito assegurado, constata-se, hoje, um elevado índice de evasão de alunos, defendo que esses discursos não podem ser compreendidos fora das relações materiais que os constituem.

Em 2011, na 34ª Reunião Anual, foi apresentado outro trabalho que também atendia à categoria do ensino básico propedêutico. FELÍCIO (PUC-Rio, 2011) analisou a integração curricular na perspectiva de uma parceria interinstitucional, em

um contexto educativo formado por duas instituições – uma escola pública e uma organização sem fins lucrativos – com o intuito de identificar os desafios de tal integração para o desenvolvimento da Educação em Tempo Integral. O contexto investigado, a partir de uma perspectiva qualitativa, atende educandos de uma comunidade instituída por um processo de desfavelização.

Ao acessar o site da Capes, clica-se em serviços no ‘menu’ vertical e depois em banco de teses, aparecerá uma ‘janela’ com sistema de filtros, no qual foram utilizadas as palavras ‘currículo integrado’ para efetuar as buscas numa delimitação temporal, envolvendo os últimos dezesseis anos. O número dezesseis se deve ao fato de se ter efetuado a busca até que zerasse a quantidade de produções. De acordo com o quadro 01, devido à grande quantidade de trabalhos encontrados, um total de 131, foi possível verificar que houve um crescimento considerável na produção de trabalhos que enfocam o tema ‘currículo integrado’, principalmente nos últimos cinco anos. Dessa forma, identifica-se um movimento que aponta para a valorização das temáticas pertinentes a essa proposta de organização curricular no âmbito da comunidade acadêmica.

Quadro 1 – Teses ou dissertações sobre currículo integrado – CAPES, 1997-2012

	Ano	Quantidade de trabalhos encontrados
16	1997	0
15	1998	01
14	1999	03
13	2000	03

	Ano	Quantidade de trabalhos encontrados
12	2001	01
11	2002	06
10	2003	02
09	2004	03
08	2005	06
07	2006	02
06	2007	06
05	2008	10
04	2009	25
03	2010	21
02	2011	18
01	2012	24
	Total	131 trabalhos

Fonte: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

Diferente do quadro 1, que tinha como proposta quantificar o crescimento do número de trabalhos sem uma preocupação definida com a temporalidade, o quadro 02 está definido de modo a contemplar os últimos cinco anos. Dessa forma, dos 131 trabalhos analisados inicialmente, 98 pertencem ao recorte temporal de 2008 a 2012, enquanto nos 11 anos anteriores identificaram-se somente 33 trabalhos. Vamos nos deter no período de maior relevância e, a partir dele, estabelecer algumas categorias que estão evidenciadas no quadro 2.

Quadro 2: Categorias de análise de Teses ou Dissertações sobre currículo integrado - CAPES, 2008 – 2012

	Categoria	2008	2009	2010	2011	2012	Total
01	Ensino Médio Profissionalizante	02	03	07	06	07	25
02	Educação Superior	04	11	01	02	07	25
03	EJA/PROEJA	01	02	07	05	04	19
04	Componente Curricular	02	03	03	02	04	14

	Categoria	2008	2009	2010	2011	2012	Total
05	Formação de Professores	01	02	-	01	01	05
06	Políticas Públicas	-	01	01	-	-	02
07	Juventude	-	-	01	-	-	01
08	Estado do Conhecimento	-	-	-	01	-	01
09	Família	-	-	-	-	01	01
10	Feiras	-	-	-	-	01	01
11	Educação Infantil	-	01	-	-	-	01
12	Avaliação	-	01	-	-	-	01
13	Cooperativas	-	-	01	-	-	01
14	Projeto Social	-	-	01	-	-	01
	Total	10	24	22	17	24	98

Fonte: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

Ao analisarmos as informações contidas no quadro 2, observamos que duas categorias despontam em relação às demais. A primeira delas caracteriza-se por discutir temáticas pertinentes também a este trabalho, pois trata do currículo integrado em âmbito do ensino médio profissionalizante, a segunda tem como destaque a produção que evidencia demandas no ensino superior, em especial o curso de enfermagem, o qual não é proposta de análise deste trabalho.

Dessa forma, novamente ratifica-se o interesse crescente da comunidade acadêmica pela produção de trabalhos que proponham reflexões acerca da integração de saberes através do currículo, numa tentativa de garantir maior significado ao que se ensina.

Retomando a produção de trabalhos sobre currículo na perspectiva integrada no GT 12 da ANPEd, é possível perceber um certo 'silêncio' que contraria a lógica de produção no Banco de Teses da Capes, o qual passaremos a fazer algumas discussões relevantes no que tange à proposta do trabalho.

A investigação demonstrou a possibilidade de aproximar profissionais de diferentes áreas através do ensino, pois, como já colocado, os docentes da área da saúde também despontaram em produção de trabalhos que contemplam o viés da integração dos conhecimentos no sentido de fortalecer a aprendizagem dos conteúdos propostos pelo currículo oficial.

Aliado a isso, um paradoxo: constatou-se que os profissionais cuja formação se deu em especial na área da saúde, juntamente com outros profissionais não licenciados que se fazem representar no processo educativo formal nos cursos profissionalizantes, manifestaram (através da produção expressiva de trabalhos) a grande preocupação com o significado da aprendizagem. Cabe ressaltar, portanto, a necessidade de colaboração e estímulo contínuo dos educadores, a fim de que todos os envolvidos nos diferentes processos de formação possam se auxiliar reciprocamente, no sentido não só da construção de bons profissionais, mas também de bons cidadãos preparados para a vida em toda a sua plenitude.

2.4 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

A escolha dos interlocutores dessa pesquisa contemplou três grupos: o primeiro deles composto pelos professores, em número de seis, teve como critério o conhecimento do funcionamento do curso, o tempo de atuação e sua participação na implementação do currículo integrado no curso analisado. O segundo grupo foi composto pelos pedagogos, sendo um supervisor e um orientador educacional, que atuam na instituição há pelo menos um ano. O terceiro grupo foi formado pelos alunos, dos quais foram selecionados seis participantes, aleatoriamente, respeitando-se o seguinte critério: um representante do sexo feminino e um representante do sexo masculino de cada uma das três turmas do terceiro ano do ensino técnico de nível médio por conhecerem todas as etapas formativas do curso e estarem na última série. Depois das devidas explicações e esclarecimentos acerca do trabalho, todos os sujeitos da pesquisa manifestaram seu interesse de participação no estudo, o que foi documentado através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B).

2.4.1 Jovens: quem são eles?

As discussões sobre as juventudes são sempre atuais, significativas e relevantes por terem como foco um segmento social que guarda em seu cerne a pluralidade. Os inúmeros grupos que se identificam no trânsito real ou virtual de ideias e comportamentos formam esta pluralidade, na qual a busca pelo novo e pelo

diferente ganha destaque na construção das identidades que, paulatinamente, se fortalecem e se inserem no contexto/realidade em que vivemos.

Diante disso, temas pertinentes às juventudes são sempre recorrentes e nos propõem reflexões acerca de sujeitos que confrontam o mundo adulto e, em especial, os educadores, com inúmeros desafios. Nessa perspectiva, mantém-se o paradoxo entre o velho e o novo, pois o jovem faz parte de um contexto social que, em certa medida, tende ao conservadorismo de suas relações, muito embora, nas últimas décadas, tenhamos observado maior dinamismo na articulação de novas ideias, porém, nem sempre o “novo” que aí se apresenta se identifica com o “novo” que os jovens alentam em seus projetos de vida e trabalho.

Segundo Dayrell (2012), houve um expressivo aumento na quantidade de trabalhos de pesquisa sobre jovens a partir de novos vieses sociológicos. Muito embora:

no exame desses trabalhos seja possível perceber uma tendência dominante da sociologia da educação de centralizar as análises na instituição escolar, com ênfase no estudo dos jovens a partir da sua condição de alunos, desfigurados do seu modo efetivo de existência. Ou seja, não se apreende o jovem existente no aluno com análises enfatizando apenas a existência pedagógica e os mecanismos presentes na distribuição do conhecimento escolar, sem levar em conta outras dimensões e práticas sociais em que está mergulhado o sujeito, aspectos cruciais para indicar os limites da ação socializadora da instituição escolar. (DAYRELL, 2012, p. 298).

Ainda, para Dayrell (2012, p. 299) no estudo sobre as juventudes se faz necessário:

[...] refletir sobre os alunos através de outros olhares e dimensões, o que abre novas perspectivas para a pesquisa educacional. Parece se concretizar a proposta de Carlos Brandão, quando dizia, no final dos anos 1980, da necessidade de conhecer “não apenas o mundo cultural do aluno, mas a vida do jovem em seu mundo de cultura, examinado suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho”. Ao mesmo tempo, podemos dizer da ampliação das interfaces entre a sociologia da educação e os estudos sobre as juventudes no Brasil.

Dessa forma, importa reconhecer que as juventudes se congregam num complexo nicho social que merece estudos aprofundados, com vistas à valorização das suas especificidades sem deixar de levar em conta a coletividade e as relações que se estabelecem ao longo dos processos de convívio. Num mundo em que as distâncias estão a cada dia mais curtas, graças às tecnologias que se criam e se implementam, oportunizando o acesso à informação de modo cada vez mais

dinâmico, temos um considerável impacto nas relações sociais, especialmente dos jovens que, sabidamente, mostram mais afinidade com o mundo digital.

De acordo com a proposta deste estudo, mostra-se necessária uma reflexão acerca da projeção do jovem para o complexo mundo do trabalho e, por sua vez, uma breve análise das políticas públicas que, em sua grande maioria, buscam seu preparo profissional, uma vez que jovens com empregos informais não entram nas estatísticas oficiais, boa parte desse seguimento social sofre o estigma de ser classificado como desocupado.

Reguillo (2012, p. 135) nos alerta que:

Pero hay que tener en cuenta que la representación que estos organismos tienen de los jóvenes como sujetos en tránsito de convertirse en "adultos productivos" es quizá la mayor dificultad a la hora de intervenir adecuada, respetuosa y eficazmente sobre las situaciones que los afectan". [...] Esta perspectiva, instrumental y míope, no logra incorporar reflexivamente una circunstancia fundamental en la vida de los jóvenes: ellos no experimentan la condición juvenil como algo transitório hacia lo que "verdaderamente importa", es decir, convertirse en un adulto productivo.

Reguillo nos lembra de que a juventude, muito mais que um tempo de passagem, é um tempo de vida no qual se imbricam muitas experiências que serão trazidas para a vida adulta, gerando impactos positivos ou negativos, de acordo com o modo de vida e as escolhas de cada um. Nessa perspectiva, consegue-se vislumbrar o quão rico pode ser esse período para a projeção futura do ser humano. Desse modo, assim deve ser entendido este tempo que, como qualquer outro, não deixa de ser de passagem, mas que guarda em si grande riqueza em significados e experiências. Articula-se, a partir deste olhar, a importância de que se assegure, via políticas públicas, recursos que permitam aos jovens alcançar sua autonomia e, nesta medida, sejam capazes de concorrer para constituição de si como adultos produtivos.

Para Spósito (2003, p.17) "os jovens constituem a faixa da população economicamente ativa (PEA) mais atingida pelo desemprego". Esta afirmação pode ser confirmada quando verificamos nos estudos mais atuais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, doravante, IPEA, com base nos dados alocados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011. Nela observou-se que a porcentagem de jovens de 15 a 24 anos fora do mercado de trabalho cresceu em relação a 2009, tanto para homens quanto para mulheres. De acordo com o estudo, a saída dos jovens pode levar a dois tipos de situação: voltar a estudar ou

permanecer em casa sem trabalhar ou estudar. Houve um crescimento de 10,6% entre homens e de 3,6% entre mulheres que estudam e estão fora do mercado de trabalho. Segundo o estudo, 26% dos homens e 30,4% das mulheres desta faixa etária estudam e não trabalham. Dois anos antes, os índices eram de 23,5% e 29,3%, respectivamente.

Houve também um aumento do índice de jovens de 15 a 24 anos que não estudam e não trabalham. Entre os homens, o índice cresceu 26,9% em relação a 2009, passando de 7,1% para 9%. Entre as mulheres fora do mercado de trabalho que não estudam, o aumento foi de 8,3%, passando de 18,2% para 19,7%.

A pesquisa conclui que a redução observada na oferta de trabalho para os jovens no período recente tem tanto um lado positivo, que é o investimento do jovem em seu capital humano, quanto um lado negativo, pois ficar sem trabalhar e sem estudar tende a ser uma situação negativa para o jovem e para a sociedade tanto no presente quanto no futuro.

Ainda, segundo o estudo do Ipea, entre 2001 e 2011, o grau de informalidade no emprego caiu quase 10 pontos percentuais, a jornada média de trabalho semanal diminuiu 4% (cerca de 1h40min) e as ocupações de baixa qualificação reduziram sua participação no total de postos de trabalho, enquanto as de média e alta qualificação ganharam peso. As mudanças em termos de escolaridade mostram que os trabalhadores com, pelo menos, o ensino médio já representam mais da metade dos ocupados no país⁵.

Cabe ressaltar que no público masculino, as incertezas decorrentes da imposição do serviço militar obrigatório geram maior instabilidade no planejamento em curto prazo. Aliado a isso, para Blass (2006, p. 18), “a maior parte desses jovens brasileiros enfrenta severos mecanismos de seleção social para manter e levar a bom termo seus cursos nas escolas públicas, pois muitos deles conciliam formação escolar e emprego”.

Segundo o Boletim 55, publicado em agosto de 2013 pelo IPEA, intitulado Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise, os jovens hoje representam 26,9% da população brasileira. Destes, 40,5% só trabalha, 23,7% não estuda nem trabalha, e 13% estuda e trabalha. Poucos jovens conseguem se manter só estudando (22%). Além disto, dirigindo nosso olhar especificamente àqueles jovens que já estão

⁵ Os dados colocados compreendem as publicações mais atuais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

trabalhando, observa-se que, quando as taxas de ocupação e separação⁶ são colocadas lado a lado, vislumbra-se “um mercado de trabalho mais turbulento para os jovens, em que empregos curtos associados a taxas mais elevadas de separação coexistem com a entrada rápida no emprego e taxas de contratação mais elevadas, na média.” (IPEA, 2013, p. 25). Isso nos mostra que não podemos pensar apenas nas entradas no mercado de trabalho, visto que, no Brasil, parece não haver grandes problemas para inserção. A dificuldade reside no fato de que eles saem rápido deste mesmo mercado. À luz destes dados, ressalta-se a importância de fomento de políticas públicas “que favoreçam a incorporação do aprendizado profissional ainda no ensino básico, de modo que o término do ensino médio implique chances reais de emprego. [...]” (Ib, p. 37)

Nas últimas décadas, políticas públicas têm tentado minimizar as dificuldades de permanência do jovem nos bancos escolares e, aliado a isso, buscam auxiliá-lo no processo de inserção no mundo do emprego⁷, porém todo esse esforço ainda é marcado pela preocupação com o enquadramento social em detrimento do incentivo à autonomia empreendedora e criativa. Essa realidade é visível, através da imposição sistêmica de um preparo teórico e prático como regra básica para alcançar a possibilidade de acessar um bom emprego, o que, de algum modo, gera certa confusão entre o conceito de escolaridade e de competência, uma vez que a escolaridade não é a única responsável por gerar a competência.

Com base nisso, torna-se possível entender a onda de ampliação de cursos técnicos, seja por instituições de ensino regular, como os Institutos Federais, seja pelo Sistema “S” (SESI, SENAI, SENAC e SESC), ou por programas de governo como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).

As políticas governamentais visam, sobretudo, introduzir os jovens no mercado de emprego, formando-os para venda da sua força de trabalho, isto é, para o exercício de práticas de trabalho assalariado e, por consequência, para participação no mercado enquanto consumidor. Não se pode esquecer que a venda de produtos do trabalho também reverte em renda para quem produz. Portanto, esses trabalhadores podem participar do consumo adquirindo as mercadorias de que necessitam no mercado consumidor. Desse ponto de vista, trabalho e trabalho/emprego pouco se distinguem. (BLASS, 2006, p. 69)

⁶ Conforme Boletim 55 do IPEA, publicado em agosto de 2013, pág. 24, o termo refere-se à “razão entre o número de trabalhadores que saem de seus postos de trabalho por demissão voluntária ou involuntária em relação ao estoque de trabalhadores”.

⁷ Neste estudo, emprego e trabalho **não** serão tomados como sinônimos. Emprego, neste contexto, diz respeito ao que o mercado oferece a partir de um enquadramento social que a ele interessa. Já o trabalho está relacionado com a capacidade criativa do ser humano de produzir. Ao longo deste estudo tais conceitos serão aprofundados oportunamente.

O que se percebe, parece-nos mostrar que as práticas de preparo para o emprego se sobrepõem às práticas de preparo para o trabalho, atendendo mais aos mecanismos de controle social, com perdas irreversíveis no processo de formação humana.

Segundo Carrano (2013), o trabalho é importante para a construção da cidadania do jovem. Pela via do trabalho ele se constrói como sujeito mais valorizado. No entanto, isto só acontecerá se enxergarmos neste sujeito muito mais do que um jovem que trabalha: um trabalhador que estuda.

Alinhado a isso, como implemento justo e necessário no sentido da construção da real autonomia do jovem como pré-requisito básico para o sucesso na vida adulta, urge maior realce nos aspectos relacionados ao empreendedorismo e ao incentivo ao espírito criativo como forma de acesso a novos vieses que a cada dia se mostram mais inerentes ao mundo do trabalho.

Embora reconhecendo os esforços das políticas públicas no sentido de ir ao encontro das necessidades dos jovens, ainda assim, mostram-se aquém das demandas, pois estão pautadas pela necessidade do emprego e na sua grande maioria não levam em conta suas especificidades, uma vez que trazem no seu bojo a ânsia por resultados em curto prazo que possam ser representados em gráficos com vistas ao realce político deste ou daquele governo.

Para Dayrell (2012), há um descompasso entre o que a escola oferece através do seu currículo tradicional e prescrito e o que o jovem espera que ela ofereça como reflexo do dinamismo social que está além dos muros institucionais e que o jovem não se imuniza ao adentrar no ambiente conservador de uma sala de aula. Esse contexto aponta para uma “crise da eficácia socializadora da escola” que, segundo o autor, “estaria perdendo o monopólio no processo de formação das novas gerações, isto é, aspectos de dominação e da reprodução cultural e social estariam sendo afetados pela organização escolar vigente e pelo seu novo público”. (DAYRELL, 2012, p. 301).

Nesse contexto, vale lembrar que o jovem de hoje poderá transformar-se num especialista em um determinado ramo de trabalho que atualmente inexistente, daí a necessidade do zelo e do incentivo para sua autonomia durante todo o decorrer do seu preparo como estudante, levando em conta o cruzamento das diferentes áreas

do conhecimento no sentido da valorização da formação integral, pois não podemos negar que o ato criativo é, com toda certeza, um ato de trabalho.

Por outro lado, levando em conta o contexto brasileiro, que tem como característica, devido as suas dimensões continentais, grandes contrastes econômicos, políticos e sociais, a educação mostra-se como grande desafio, pois precisa vir ao encontro de diferentes demandas oriundas das especificidades e características de cada região, dos seus respectivos estados, que, por sua vez, são integrados por milhares de localidades que guardam em si seu caráter único. Diante de tal desafio, a qualidade mostra-se como um indicador imperioso a ser perseguido, com vistas a tornar-se a marca da educação pública brasileira, seja sob jurisdição dos municípios, dos estados ou da União.

Salvo raras exceções, além da falta de recursos necessários, o sistema educacional se caracteriza, ainda, pelas falhas nos processos de gestão e coordenação, aliadas aos baixos salários e a um processo de precarização que tem como resultado a defasagem e a evasão escolar, gerando distorções entre idade e série que impõem danos significativos nos processos de formação discente.

De acordo com dados oficiais do IPEA, o analfabetismo está em queda, porém o ensino fundamental caracteriza-se por uma baixa efetividade principalmente nas regiões Norte e Nordeste, lembrando que os municípios mais necessitados são também, teoricamente, os mais favorecidos pelas verbas públicas. Esses resultados apontam para fragilidades nos processos de gestão em âmbito regional ou local, fato que fomenta o histórico paradoxo de contraste educacional entre as regiões citadas, quando comparadas com as regiões Sul e Sudeste.

Corroborando com Sposito (2003), os dados do IPEA evidenciam a histórica desigualdade de acesso escolar entre jovens das áreas urbana e rural. A diferença ganha relevo no ensino médio, quando, em 2008, a proporção de jovens entre 15 e 17 anos residentes em áreas urbanas metropolitanas que frequentavam o ensino médio era de aproximadamente 57%, contra pouco menos de 31% no meio rural. Aliado a isso, as mulheres têm se sobressaído, atingindo, no mesmo ano, a taxa de 53,8% das matrículas, apontado assim para a necessidade de incentivo ao avanço escolar por parte dos homens.

Para Reguillo (2012, p. 140):

(...) tal vez convenga introducir la noción de “inclusión desigual”, concepto em el que venido trabajando los últimos años, que permite desestabilizar la oposición binaria inclusión/exclusión. Em la actualidad, las categorías que

dan cuenta de los modos de estar, de participar y de ser em el mundo requieren una profunda revisión, pues resultan insuficientes e a la luz de los acontecimientos, los indicadores, las prácticas y las subjetividades políticas emergentes de hoy. (...) Se trata, ahora, de um processo de inclusiones cada vez más desiguales, em el que millones de jóvenes se vem forzados a ocupar posiciones que, si bien los mantienen em um “adentro” social, no son más que espacios precarizados que se alimentan de la fantasía de la pertinência. En la inclusión desigual, los jóvenes se han cenvertido em “vendedores de riesgo” . Cuando el capital escolar no se traduce em um valor de cambio, para muchísimos jóvenes de la región, el riesgo se constituye em su único capital para intercambiar. Los actores do crimen organizado indentificaron tempranamente este “capital” y numerosos jóvenes optaron por esta vía para ostener la fantasía de uma pertinência.

Com objetivo de minimizar os efeitos da “inclusão desigual” na tentativa de melhorar os índices de qualidade, o Governo Federal lançou, em 2004, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e, em 2007, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), considerando a alimentação e a nutrição “como parte do currículo”. Esses programas representaram grande avanço com resultados muito positivos na manutenção e permanência dos alunos nos bancos escolares, principalmente em âmbito das Instituições Federais de formação técnica, como no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária, objeto de investigação deste trabalho, que conta com regime de internato, com alojamentos coletivos, porém localizados em espaços físicos separados para alunos de ambos os sexos. Conta, ainda, com refeitório em que são servidas quatro refeições diárias, custeadas pela instituição.

Retomando aspectos relacionados às juventudes e considerando a multiplicidade das formas de vivê-la, não se pode ignorar que os jovens rurais guardam especificidades em relação aos jovens urbanos, muito embora, na concepção de Carneiro (2005, p.13), “haja uma dificuldade de estabelecermos fronteiras nítidas entre esses dois universos”. Penso que o borramento das fronteiras e conseqüente aproximação entre esses dois mundos se deve, entre outros fatores, ao acesso à informação, via tecnologias digitais, também presentes nas áreas rurais. No entanto, não se pode esquecer que os jovens no meio rural, com suas especificidades, ainda padecem

de elevados índices de evasão escolar, violência, gravidez (precoce), desemprego, crescente vulnerabilidade a doenças infecto contagiosas e às drogas. Para os que vivem no campo, as oportunidades de trabalho e de construção da autonomia são mais difíceis, pois se inserem em padrões culturais que operam com a lógica da continuidade da atividade agrícola, em estreita relação com o tamanho da terra a que estejam vinculados por laços de família. Assim a transmissão da propriedade - e sua continuidade -, que passa pelos critérios de sucessão/herança, constitui um dos fatores que

provocam a desestabilização da agricultura familiar e o afastamento dos jovens das lides agrícolas. (CASTRO & AQUINO, 2008, p. 95)

A juventude rural compreende o seguimento que mais se faz representar no contexto discente investigado, envolvendo o Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, Campus Rio do Sul. Grande parte dos alunos é oriunda das quase trinta cidades que compõem a região do Alto Vale do Rio Itajaí, cuja atividade principal é o setor primário, tendo a agricultura grande destaque. Rio do Sul, por ser a maior cidade, projeta-se nesse contexto, como um polo regional muito importante no sentido de oportunizar o alcance de uma profissão a esses jovens que, ao ficarem no seio das suas bases familiares, podem esperar muito pouco em oportunidades de crescimento e projeção social. Por pertencerem, em grande parte, a famílias de baixa renda, o regime de internato representa significativa importância para a permanência desses discentes em âmbito institucional. Em alguns casos, a oportunidade de estudar congrega-se numa forma de escapar dos trabalhos campestres inerentes à pequena propriedade que não raras vezes se impõem aos jovens das famílias que tiram sua subsistência da pequena propriedade ou que moram em pequenas localidades cujo mercado de trabalho é muito limitado.

No Brasil republicano, o êxodo rural tem sido um flagelo para a manutenção da agricultura familiar, e esse problema, que se perpetua através dos anos, pode ser percebido nas relações de ensino que se estabelecem em âmbito institucional. Esse contexto se forma devido a muitas variáveis, entre as quais, no discurso dos jovens alunos do Campus Rio do Sul, ganha destaque a falta de qualidade do ensino nas áreas rurais.

De outra parte, os jovens que têm a oportunidade de sair deste espaço para estudar ressentem-se do fato da educação não privilegiar os saberes campestres que trazem, o que compromete, em parte, a possibilidade de articular a experiência com os saberes técnicos a serem ensinados.

Aliado a isso, outros fatores também favorecem o êxodo rural. Entre eles, identificam-se as dificuldades de acesso a serviços de saúde, o esforço físico que a atividade agrícola na pequena propriedade requer e a falta de oportunidades de trabalho que, quando existentes, raramente extrapolam o universo familiar. A modalidade de agricultura que praticam tem como objetivo a manutenção da propriedade e a sustentação dos seus integrantes e, por isso, não há salário, além

da exclusão da herança da terra quando não é mais possível a subdivisão da propriedade. Outra dificuldade diz respeito aos reveses climáticos que põem em risco a boa produtividade associada à lei da oferta e da procura, levando os jovens a se deslocarem de forma definitiva do campo para as cidades com o objetivo de trabalhar e, ao conseguir um salário, financiar seus estudos. Vale lembrar que

o estudo é visto como o principal caminho para abrir novas alternativas ao “trabalho pesado”, ao pequeno retorno monetário e às incertezas sobre o futuro da agricultura, o que leva esses agricultores a vislumbrarem a cidade como alternativa desejável aos filhos, onde “a vida é mais fácil” em comparação ao “péssimo negócio” que representa a atividade agrícola. (CARNEIRO, 2005, p. 248).

No caso do curso investigado

a escola não tem importância apenas como um meio facilitador do acesso ao mercado de trabalho, ela se destaca como importante espaço de sociabilidade “onde se faz amigos” e como provedora de ensinamentos para o dia-a-dia. Nesse sentido, a escola é uma instituição que compete com os pais na socialização dos filhos, podendo introduzir tensões (positivas ou negativas) no universo das relações familiares, alimentando conflitos intergeracionais. (CARNEIRO, 2005, p. 251)

Dessa forma, pode observar uma ampliação na visão de mundo por parte do aluno, a qual, depois das vivências bastante ecléticas - decorrentes do sistema de internato, do convívio com professores e da possibilidade de visitas técnicas em eventos ou instituições de pesquisa - faz com que as possibilidades de retorno do jovem à propriedade familiar sejam cada vez menores, uma vez que, no imaginário dele e da família, voltar significa retroceder para um mundo de limitações e sofrimento.

Quando perguntamos a um dos discentes, sujeito da pesquisa, se o curso influenciou no pensamento sobre a construção do seu futuro, obtivemos a seguinte resposta:

Muito, porque antes de eu entrar aqui, todo mundo dizia que eu tinha que fazer direito porque eu sou mandona e eu tenho jeito de juíza, daí eu entrei aqui dentro, nas agrárias eu me empenhava, tirava notas boas, mas eu nunca tinha o interesse por nenhuma disciplina, via Zootecnia I, Agri I, mas eu não tinha interesse. Quando eu conheci o Prof. [...] e com ele a topografia, nossa! É o meu futuro!!! Na semana de estudos especiais, trouxeram o novo invento da topografia, o RPK, meu Deus! Vi aquilo e pensei, é isso! Vou fazer. É o que eu quero pra minha vida, acabou minha procura. (Entrevista realizada em 27 de maio de 2013, apêndice C)

Seu posicionamento nos mostra o importante papel da Instituição e, em especial, do professor, que ganha uma nova dimensão ao garantir, através da associação entre seu preparo técnico e sua prática pedagógica, grande significado

que se projeta na subjetividade do aluno como um artífice que se associa à construção de projetos de vida e trabalho.

Ao retomarmos o estudo de aspectos relacionados à agricultura familiar, verificamos que as mulheres têm ganhado destaque no que tange à saída para estudar, pois, de acordo com dados do Ipea (2006), “os homens rurais constituem maioria em todas as faixas de idade, o que indica, sobretudo para faixas de maior idade, a presença do celibato rural”. Isso se deve, em parte, a questões sucessórias da propriedade às quais o homem, pela força do costume, tem sido privilegiado em relação à mulher. Contrariando a legislação, ainda mantém-se o pensamento patriarcal de que a mulher desloca o patrimônio de uma família para outra através do casamento. Carneiro (2005, p. 255) destaca que:

a despesa com a manutenção desses jovens na cidade é entendida como uma compensação por sua exclusão na partilha da terra nos casos em que só os homens são considerados herdeiros da propriedade. Nesse sentido, paradoxalmente, o sistema patriarcal acaba por ampliar as opções da mulher rural para além das fronteiras do universo doméstico, possibilitando a formulação e a realização de projetos profissionais de mais longo prazo.

Dessa maneira, os filhos homens, em especial, os mais velhos, ficam encarregados da responsabilidade de dar continuidade à manutenção da propriedade, tornando seu casamento mais difícil face às imposições à futura esposa que, em grande parte das vezes, não sonha para si viver e trabalhar nesse mundo que não é o seu, marcado, na visão de Brumer (2006), por condições de subalternidade da mulher nas relações familiares, pela desvalorização das atividades que desempenham na agricultura familiar, pela indivisibilidade do trabalho doméstico e pelo pouco espaço destinado a elas na atividade agrícola comercial, na qual atuam apenas como auxiliares.

Na contramão do que até agora foi evidenciado, há aspectos que ancoram o jovem no meio rural, como: a segurança de moradia, o acesso à alimentação oriunda da subsistência, a qualidade de vida, a perspectiva de melhora nos níveis de renda. Além disto, como observa Carneiro (2005, p. 253):

em áreas rurais que apresentam melhores condições de infra-estrutura (qualidade de estradas e dos meios de transporte que facilitem a comunicação com a cidade, saneamento básico, telefonia, etc.) há indícios de mudança nos valores dos jovens no que se refere à relação campo-cidade. Influenciados pela própria valorização urbana do campo como “lugar saudável”, “tranquilo”, “sem violência”, os jovens começam a manifestar o desejo de permanecer na localidade de origem desde que ocupados em outras atividades que não a agrícola.

No entanto, devido a certa invisibilidade dos jovens solteiros ao poder público, tanto moças quanto rapazes dificilmente são beneficiados com algum tipo de política pública que favoreça a permanência e o acesso à terra, já que as limitações financeiras representam uma grande dificuldade. Aliado a isso, o individualismo - que gera a falta de organização coletiva no sentido de buscar maior representatividade diante do poder público - em conjunto com políticas públicas ineficazes, que se diluem diante da lógica dominante de avanço do agronegócio de *commodities*, como o Pronaf Jovem e o Projovem Campo, vai de encontro às possibilidades de inclusão produtiva de jovens oriundos de famílias que sobrevivem à custa da pequena propriedade. Como resultado desse círculo perverso, observa-se o crescente sufocamento dessa modalidade de agricultura tão necessária à manutenção da vida e das possibilidades diversas de produção a partir do trabalho no campo.

2.4.2 Educadores: os possíveis articuladores de uma proposta de integração de saberes

Quando nos propomos refletir sobre a educação, muitos são os pontos que merecem relevo na análise, porém, a qualidade⁸ tem se mostrado um dos temas mais discutidos, principalmente quando levamos em conta seu contexto mais contemporâneo, marcado pelas tentativas governamentais de ampliar o acesso à educação e a permanência nas escolas tanto em âmbito privado, através de bolsas e financiamentos, quanto público, através das políticas de criação e ampliação das Instituições Federais de Ensino.

De acordo com Leite (2010, p. 02), “um professor bem formado, motivado, com condições de trabalho adequadas e envolvido em um processo de formação contínua que lhe forneça elementos para a constante melhoria da sua prática é o elemento mais importante para educação de qualidade”.

No contexto dos Institutos Federais, têm-se observado carências quanto a um trabalho que dê conta de contribuir para uma formação continuada com

⁸ Alinhado a Rios (2010, p. 64), entende-se neste estudo que “o conceito de qualidade é totalizante, abrangente e multidimensional. É social e historicamente determinado, porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico”.

professores⁹, capaz de promover formas de trabalho que articulem com maior intensidade o coletivo e a interdisciplinaridade. Autores como Veiga (1998) e Fernandes (2001) têm se dedicado a mostrar a relevância de tal postura, e Leite (2010, p.3) corrobora tais posicionamentos ao afirmar a importância dos professores sentirem-se elementos-chaves na construção e implementação dos Projetos Pedagógicos de Curso de suas Instituições. Assim, ao escrever que é necessária “uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação de nosso povo” confere àquele, um papel de autor de sua profissionalidade¹⁰ e promotor de espaços que concorrem para a construção da cidadania. Alinhada a esse posicionamento, a Supervisão Pedagógica atua também como mediadora entre o docente e os documentos pedagógicos de rotina, como diários de classe, plano de ensino, projeto pedagógico do curso entre outros, que podem auxiliá-lo em suas práticas, visto concorrerem para fortalecer seu senso de pertencimento à Instituição.

O espaço institucional é o local onde distintos atores interagem e, portanto, um local rico para troca de experiências e compartilhamento de possíveis ansiedades decorrentes dos desafios da tarefa de educar. Leite (2010, p. 02) afirma, ainda, que a formação em serviço possibilita ao profissional do ensino “repensar as suas práticas, a fim de que a formação cidadã dos alunos seja contemplada de maneira eficaz”.

Ao relacionarmos as contribuições de Leite (2010) com o contexto investigado, podemos perceber diferenças nos encaminhamentos desde a acolhida aos professores novos, perpassando os assessoramentos ao trabalho cotidiano e as

⁹ A substituição da expressão “formação continuada de professores” para “formação continuada *com* professores” (grifo do autor) é uma tentativa de valorização do trabalho coletivo e solidário que deve ser a marca de toda e qualquer atividade na escola. Penso que nos encontros de formação o grupo de educadores necessita da mútua colaboração tanto para o estudo teórico quanto para a reflexão sobre práticas. Há que avançar na antiga postura através da qual um especialista “ensina” aos demais professores o que devem fazer, como deve ser feito e quando deve ser feito, mediante prescrições que, na maioria das vezes, não encontram sustentação nas atividades cotidianas realizadas em sala de aula.

¹⁰ Segundo Santos e Duboc (2005, p. 4) “a profissionalidade se constrói na relação com o campo semântico das formas de expressão das identidades e das construções, nas trocas sociais e simbólicas estabelecidas entre os sujeitos. Constitui-se pela autonomia que exerce na escola, diante de seu trabalho; pela responsabilidade de sua formação permanente; pela capacidade de aprender e refletir sobre sua ação”.

práticas que permitem aos professores se sentirem coautores de um projeto pedagógico institucional.

Para que se consiga operacionalizar tempos e espaços significativos para formação continuada com professores, é de suma importância que haja reuniões pedagógicas institucionalizadas, de modo a garantir sua regularidade, juntamente com o estímulo para que esses encontros aconteçam com a presença do maior número de profissionais possível. Entendo, como afirmam os teóricos até aqui referidos, ser esta uma rica oportunidade, mediante a qual é possível potencializar espaços de troca, de estudos e de discussões entre os professores. As Reuniões Pedagógicas se constituem, nessa lógica, espaço privilegiado no qual se busca aproximar, de forma dialética, a prática do dia a dia e os estudos teóricos de sorte a contribuir para construção de estratégias de trabalho que, efetivamente, promovam melhores condições de aprendizagem. Encontro em Imbernón (2001, p. 48-49):

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

O exercício de reflexão continuada acerca das práticas pedagógicas, levando em conta as especificidades de cada turma e, na medida do possível, as individualidades dos alunos, permite a construção de projetos de trabalho que venham ao encontro das necessidades e interesses dos alunos. O cultivo de um exercício dialético pessoal socializado entre os pares pode configurar-se, também, como um processo de formação continuada em favor da construção da autonomia relativa, o que na concepção de Heller (1982, p. 151):

significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que poderíamos ter agido de outro modo. Relativa significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores.

Freire (1984, p. 67-68) nos alerta sobre os cuidados na manutenção da reflexividade como elo entre a teoria e a prática “o que teríamos que fazer, então, seria, como diz Paul Legrand, ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar”.

Quando o professor desenvolve o hábito de refletir sobre suas atitudes diante das mais variadas demandas de sala de aula e, aliado a isso, orienta-se por teóricos que estejam alinhados a sua forma de pensar ou a coloque em questão, abre-se o caminho para que seu entendimento do que seja o processo dialético do ensinar e do aprender se alargue. Tal processo pode concorrer para o desenvolvimento do senso de pertencimento ao campo da educação.

Dessa maneira, quando o educador se sente estimulado a iluminar sua prática com a curiosidade investigativa relacionada ao seu trabalho, que é o ensino, podemos acreditar que as relações que se estabelecem no convívio entre ele e os discentes possam servir como campo de pesquisa permanente no sentido de, através da reflexão crítica, galgarem estágios mais avançados de compreensão das diferentes situações que envolvem a interação entre ambos em favor de um processo de ensino e aprendizagem mais próximo do ideal, pois leva em conta as especificidades dos ambientes, das pessoas envolvidas, das áreas do saber e das atividades propostas como ferramentas de trabalho.

Neste sentido, Freire (2001, p. 42-43) nos alerta sobre a necessidade de possibilitar que a “curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, vá se tornando crítica” de modo que “a prática docente, implicante no pensar certo, movimente-se de forma dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Entendo que, para o autor, a reflexão é um movimento realizado entre o fazer e o pensar, que não deve alcançar somente o pensar para o fazer mas sim o pensar sobre o fazer, de modo que as possíveis e necessárias correções sejam feitas ao longo do processo de convívio entre o aluno e o professor. Acredito que esse movimento contínuo mostrasse extremamente saudável para a formação humanística de ambos os lados, uma vez que os valores que perpassam o equilíbrio, a ponderabilidade, a autoridade pelo trabalho e a consciência de que somos seres incompletos são oriundos das reflexões e não estão previstos na formalidade do currículo prescrito.

Por isso, no pensamento de Freire (1997), a busca pela formação permanente é resultado do conceito de condição de incompletude do ser humano, e, mais do que isso, é a consciência desta incompletude que deve se projetar na sua atuação, pois:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas

saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20).

Com base nisso, torna-se indispensável aliarmos a reflexão da prática pedagógica docente ao cultivo de um espírito crítico construtivo que possa viabilizar a abertura de caminhos no sentido de fortalecer a visão político-emancipatória do professor, de modo a garantir maior significado humano a sua prática, que deve estar associada à formação de novos líderes e não de novos seguidores.

Partindo das concepções de Freire, a formação continuada deve ser entendida com um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, de modo que ela se articule com a formação inicial carregada por uma constante apropriação de saberes pelos professores, no sentido da autonomia através de uma prática crítico-reflexiva que abranja a vida cotidiana da escola enlaçada aos saberes derivados da experiência docente.

Destaca-se, nesta lógica, que o espaço de formação do professor será a instituição na qual ele atua e, sendo ele um pesquisador do seu campo de atuação, através da reflexividade, pode ter como conteúdo dessa formação sua própria prática educativa e os contextos nos quais ela está inserida, pois de acordo com Almeida (2002, p. 28), “um investigador de sala de aula formula suas estratégias e reconstrói sua ação pedagógica”, logo, “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para formação” (SILVA, 2002, p.28). Diante disso, é mister que o processo formativo proponha encontros que possibilitem a troca de saberes entre professores, através de projetos interdisciplinares e de reflexões conjuntas. Para que isso ocorra, as reuniões pedagógicas mostram-se como uma importante ferramenta de estudo compartilhado das ansiedades oriundas de possíveis dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, juntamente com estratégias de soluções a essas demandas, através do estudo teórico aliado à legislação, da colaboração entre pares e da reflexão sobre a prática.

Retomando aspectos da proposta deste trabalho, que tem foco no estudo do currículo integrado, torna-se relevante a compreensão dos seus atores e os contextos nos quais esse currículo é implementado. Entre os atores envolvidos, os professores desempenham importante papel no planejamento e operacionalização

de práticas pedagógicas, que têm como propósito criar situações de ensinagem¹¹, potencialmente capazes de contribuir para o sucesso do percurso de aprendizagem de cada aluno nas mais diversas áreas do saber.

Dessa forma, procurei melhor entender as relações que se estabelecem entre os componentes curriculares do núcleo comum, da parte diversificada e do conjunto de disciplinas que compõe a área de formação técnica. Na esteira deste entendimento, procurei investigar como os professores e os pedagogos - técnicos em assuntos educacionais da instituição investigada - atuam no sentido de favorecer a articulação desses componentes, uma vez que o projeto pedagógico do IFCatarinense – Campus Rio do Sul anuncia no próprio nome - “Curso Técnico em Agropecuária: Integrado ao Ensino Médio” - que o currículo do curso investigado é integrado.

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso, doravante PPC, não encontramos maiores esclarecimentos a respeito da concepção curricular dentro de uma perspectiva integrada. Entendendo currículo alinhado a Silva (1999, p. 145) “como uma questão de poder, saber e identidade”, o que se encontra é o anúncio do tipo de sujeito que se pretende formar.

O homem, concebido como ser livre é o único responsável pela construção do seu mundo, consciente ou inconsciente. Portanto, ele é um sujeito histórico, produtor de cultura e de formação. “O ser humano é a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (MORIN, 2003, p.15 *apud* PPC, 2010, p. 17)

No âmbito da atuação do professor, pudemos identificar suas atribuições regulamentares que dão ênfase a uma postura inclinada para pluralidade do saber de forma contextualizada com o social, pois:

O (a) professor(a) é o(a) e facilitador(a) do conhecimento, orientador, desafiador, estimula o aluno a buscar novos conhecimentos através da interação entre os sujeitos e do conhecimento formal e informal numa relação harmoniosa, de respeito e reciprocidade. É animador, cativador, comprometido com a aprendizagem dos alunos e com a filosofia da instituição. Possui uma postura reflexiva, constantemente aprimora seus trabalhos, com criatividade, flexibilidade, inovação e dinamismo. É um pesquisador constante, aberto, que aprende para poder ensinar e acredita no que faz. A função do professor é organizar uma prática pedagógica que estimule a aprendizagem conceitual significativa, na qual o aluno estabeleça uma relação de prazer com o conhecimento. O professor cria situações que encorajam os alunos a pensarem por si mesmos de forma ativa nunca

¹¹ A expressão ensinagem, de autoria de Anastasiou (2003), é aqui usada para “para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto de apreender, em processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula. (ANASTASIOU, 2003, p.17)

visando obter respostas prontas para os problemas e desafios vivenciados. Também faz parte da função do professor envolver-se com a formação dos alunos, numa relação significativa de aprendizagem. Ele contribui na formação moral e ética do aluno, bem como na busca de sua autonomia. (PPC, p. 18)

Quando nos remetemos ao quadro docente do curso investigado, encontramos profissionais efetivos ou substitutos que atuam no núcleo comum, na parte diversificada e também na área profissionalizante. Os professores que atuam no ensino básico, também chamado de núcleo comum, são licenciados e, por isso, possuem formação pedagógica, uma vez que suas áreas de atuação compreendem os componentes curriculares do ensino médio. Já os professores da área técnica, caracterizam-se por possuírem diferentes formações, as quais, em sua grande maioria, são bacharelados e, portanto, não têm proximidade com os conhecimentos pedagógicos que se fazem necessários como pré-requisito legal para a docência no ensino básico como bem prevê a legislação.

De acordo com o art. 62 da Lei 9394 de 20/12/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDB, cuja redação foi dada pela Lei 12.796 de 04/04/2013:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Ao analisarmos a regulamentação, observamos certo anacronismo no que tange ao acesso de bacharéis na atuação como docentes no ensino básico. Esse problema ocorre por não haver no mercado, em número suficiente, profissionais com licenciaturas em áreas dos componentes curriculares que compõem a área técnica dos cursos integrados de nível médio. Daí a grande necessidade de assegurar cursos de formação pedagógica que possam garantir aos profissionais bacharéis que têm interesse em atuar no ensino, os subsídios pedagógicos básicos necessários para seu adequado desempenho no campo educacional como prevê a legislação. Fernandes (2001, p.179) observa essa contradição quando escreve:

[...] para trabalhar na escola básica e no Ensino Médio, exige-se a formação pedagógica, que é legitimada pela universidade na exigência dos cursos de formação inicial de professores, mas o professor que atua no ensino superior “não precisa desse saber”, que por sua vez torna-se uma contradição que se gesta na própria concepção de conhecimento e ciência que funda seu projeto sócio-político-cultural.

Se a contradição posta pela autora tem eco nos questionamentos relacionados à docência no ensino superior cuja temática não pertence a este trabalho, algo muito mais grave acontece nos quadros docentes dos Institutos Federais, criados pela lei 11.892 de 29/12/2008, na qual ganha relevo o art. 8º, que faz referência ao art. 7º, inciso I e letra “b” de inciso VI, conforme grifos meus.

Art. 7º 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;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.

À luz da legislação, podemos entender os objetivos de criação dos Institutos Federais, doravante IF's que aqui nos interessam analisar, os quais determinam que 50% (cinquenta por cento) das vagas devem ser destinadas a cursos técnicos de nível médio. No entanto, o ingresso dos professores da área técnica revela que não

há preocupação com a formação pedagógica inicial desses profissionais por parte da Instituição, quando ingressam de forma efetiva na carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Em decorrência do contexto ora colocado, cabe ressaltar duas grandes inquietações: a primeira diz respeito ao descumprimento do disposto no art. 62 da LDB, e a segunda que trata da falta de fomento institucional para o processo de formação continuada com professores, no sentido de minimizar os efeitos negativos que podem ocorrer quando ao docente não é oportunizado o acesso a conhecimentos básicos de pedagogia que podem auxiliar na sistematização de conhecimentos ou mesmo na compreensão do jovem como discente.

Nesta perspectiva, Forquin (1992), ao discutir a diferença entre o currículo formal e o currículo real - sendo o primeiro oriundo da parte teórico-documental e o segundo da operacionalização desse caminho, envolvendo o ambiente de aprendizagem - destaca quão importante é os professores atuarem como mediadores entre os sujeitos alunos e o conteúdo que lhes será apresentado, tendo sempre presente que cada nova turma de alunos imprime sua identidade diante das demandas curriculares formais, construindo seu percurso, levando em conta as variações entre o que é ensinado e o que é aprendido . Assim:

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade. Ela deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, de transposição didática. É que a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento do teórico. É preciso a intercessão de dispositivos mediadores, a longa paciência de aprendizagens metódicas e que não deixam nunca de dispensar as muletas do didatismo. (FORQUIN, 1992, p. 32)

Nesta lógica, o mesmo autor alerta para a compreensão de que existe uma considerável diferença entre a exposição didática e a exposição teórica, uma vez que a primeira “subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função” (FORQUIN, 1992, p. 33), ganha relevo na medida em que alcança a interiorização da aprendizagem por parte do discente. Como consequência, prossegue Forquin (1992, p. 34), temos:

predominância de valores de apresentação e de clarificação, a preocupação da progressividade, a importância atribuída à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes), a abundância de redundâncias no fluxo informacional, o recurso aos desenvolvimentos perifrásticos, aos comentários explicativos, às glosas e, simultaneamente, às técnicas de condensação (resumos, sínteses documentárias, técnicas mnemônicas), o

lugar concedido as questões e exercícios, tendo uma função de controle ou de reforço, todo esse conjunto de dispositivos e marcas pelo qual se reconhece um “produtos escolar”.

Importa lembrar que a trajetória de formação do professor percorre um caminho muitas vezes maior do que o percurso de outros profissionais, uma vez que suas práticas, com frequência, são reproduções de suas vivências experimentadas ao longo do seu percurso de formação nos diferentes níveis de ensino.

Quando ao docente não são oferecidos caminhos de alargamento da sua visão como educador, através de um processo contínuo de formação pedagógica, buscando uma aproximação entre teoria e prática, o mesmo tende a fortalecer mecanismos de reprodução daquilo que outrora viveu, uma vez que, na maioria das vezes, seus conhecimentos técnicos pautados no cartesianismo, ficam muito a dever às características humanísticas propostas pela pedagogia como ciência. Penso que outro aspecto importante a ser fortalecido no educador, independente de sua área de formação, é a construção contínua da sua identidade com o campo científico da educação, uma vez que, ao optar por ser um profissional do ensino, ele carrega para si o trabalho com pessoas, no sentido da humanização através do saber de uma área que não se encerra mais nela mesma.

A título de exemplo, poderíamos analisar os respectivos espaços de atuação de vários profissionais: veterinários, engenheiros, zootecnistas, informatas e muitos outros cuja área de formação goza de certa autonomia quanto às suas práticas. Quando um profissional de qualquer área do conhecimento opta por ser docente, necessita ter consciência de que seu conhecimento deve estar a serviço da construção da autonomia do discente, uma vez que está a serviço da educação, da humanização e do preparo profissional do discente através do saber. Daí a necessidade de dar sentido ao que se ensina de modo que esse saber possa ganhar significado na vida de quem aprende.

Com base nesse entendimento, conseguimos, talvez, dimensionar, de forma mais clara, o papel da formação na profissionalidade docente, pois para Tardif e Lessard (2005, p. 31), a docência é uma tarefa que implica um conjunto articulado de competências e saberes que, por sua própria natureza, a caracterizam como uma profissão de alta complexidade, na medida em que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”.

Nesse sentido, é possível que se crie uma sinergia produtiva, ligando o professor formador com suas rotinas diárias de convívio com os alunos, nas quais os desgastes são inerentes para ambos os lados, mas, em especial, para o professor em formação que cultiva valores e alarga suas experiências através do estudo teórico e sua relação dialética com a prática. Para tanto, é relevante fortalecer as relações entre os docentes, garantido a construção de linhas comuns de ação que auxiliarão na implementação de um currículo dentro de uma perspectiva integradora. Creio que isso aconteça mediante um processo de articulação do saber em favor de uma formação que congregue, entre outras, três eixos de extrema relevância para a formação do sujeito: a cidadania, a capacidade de autoformar-se através da reflexão, e a busca pela ampliação do saber profissional.

Para que se possa alcançar o propósito acima referido, não basta o necessário domínio dos conteúdos a serem apresentados. Também é importante que o docente construa metodologias para cada contexto de aprendizagem que, por levarem em conta a situação vivida pelos discentes, permitam conferir aos saberes a serem ensinados maior significado.

A partir da proposta acima, talvez possamos desconstruir práticas de teor tecnicista, comprometidas com o conceito de emprego e não com o conceito de trabalho, de modo a melhor atender a legislação brasileira através do incentivo à formação crítico-reflexiva pelo viés da articulação de atividades técnico-instrumentais que possam auxiliar no deslocamento de uma proposta de trabalho centrada no professor, para outra, mais aproximada das proposições legais que sugerem um foco maior no discente e em aspectos que culturalmente lhe sejam mais relevantes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 A INSTITUIÇÃO INVESTIGADA NO CONTEXTO DO ALTO VALE DO RIO ITAJAÍ

O Campus de Rio do Sul foi escolhido para esta investigação pela falta de pesquisas realizadas no município e na região sobre o Ensino Médio integrado e por ser um local pioneiro¹² na oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada, na região do Alto Vale do Rio Itajaí, bem como pela viabilidade na realização da pesquisa, diante da proximidade do pesquisador com o contexto a ser investigado.

A título de contextualização, a região é conhecida como Vale Europeu por ser serpenteada pelos rios Itajaí do Sul e Itajaí do Oeste, os quais se encontram na região central da cidade de Rio do Sul, formando, então, o grande rio Itajaí-açu que, juntamente com outros afluentes, passa por várias cidades de relevante importância econômica para a região, entre elas, Blumenau no Médio Vale, portanto, mais próximo do litoral. O grande rio percorre cerca de 180 km, desaguando no Oceano Atlântico, na importante cidade portuária que tem seu nome: Itajaí. Na região do Alto Vale, o setor primário (agricultura e pecuária) destaca-se com relevância; em Rio do Sul, sua principal cidade, percebe-se o destaque no setor secundário (indústria têxtil, metalmecânica e eletrônica) e terciário (comércio e serviços), configurando-se, assim, numa cidade de porte pequeno, porém com grande potencial econômico. Embora seu contingente populacional não chegue a 70 mil habitantes¹³, configura-se num importante polo regional, atendendo a 28 pequenas cidades em seu entorno, que juntas fazem-se representar pela AMAVI (Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí)¹⁴.

¹² Trata-se da antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, fundada em 1993. Naquela época, era a única Instituição Federal de Ensino profissionalizante na região. Foi criada com objetivo de atender demandas da Região do Alto Vale do Rio Itajaí, que se caracteriza pela agricultura familiar através da manutenção da pequena propriedade e da valorização dos arranjos produtivos locais.

¹³ Censo IBGE, 2010.

¹⁴ Disponível em: <http://www.amavi.org.br/>. Acesso em 23/09/2012.

3.1.1 Caracterização da Instituição

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense é uma instituição autárquica, custeada pelo Governo Federal, vinculada à SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, subordinada ao Ministério da Educação. Sua Reitoria está localizada na cidade de Blumenau e conta com onze *campi*, distribuídos de forma estratégica em algumas cidades do Estado de Santa Catarina, são elas: Araquari, Blumenau, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira. Em cada uma das cidades, a Instituição oferece diversos cursos, de modo que possam contemplar as necessidades, as vocações regionais e/ou as especificidades dos contextos sociais nos quais os *campi* estão inseridos.

A origem institucional está ancorada na lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que regulamentou sua criação a partir de três instituições que já existiam anteriormente: o Colégio Agrícola de Camboriú, fundado em 08 de abril de 1953; a Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, que teve seu funcionamento autorizado em 19 de maio de 1967; e a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, criada em 30 de junho de 1993. As três instituições foram fundidas, dando origem ao Instituto Federal Catarinense, que, a partir de então, vem ampliando sua atuação com a criação dos demais *campi* já citados anteriormente, os quais não se constituem proposta de análise contextual deste trabalho.

O IFC – Campus Rio do Sul conta com duas unidades de ensino: a Sede Agrária (antiga Escola Agrotécnica) e a Unidade Urbana, localizada bem próxima ao centro da cidade. Guarda, como qualquer outra instituição de ensino, muitas especificidades locais, no entanto, oferece o mesmo curso, dentro dos mesmos moldes de Alegrete - RS, o que facilita a observação, os questionamentos e as possíveis análises desenvolvidas. No quadro abaixo¹⁵, podemos observar a quantidade de cursos e alunos regularmente matriculados.

¹⁵ Fonte: Último Censo Interno - Data de referência: 31/07/2013

Quadro 3 – Cursos oferecidos e matrículas

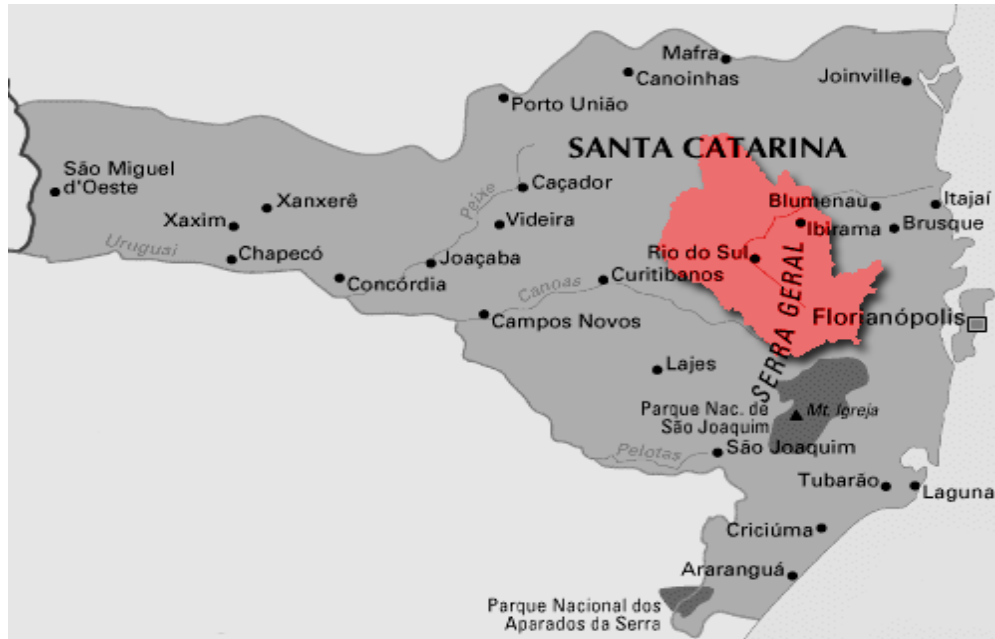
Cursos	Quantidade	Matrículas regulares
Pós-Graduação	0	0
Cursos	Quantidade	Matrículas regulares
Graduação	5	415
Técnicos	6	804
EAD	0	0
PROEJA	0	0
FIC	1	27
CERTIFIC	0	0
Mulheres Mil	0	0
Totais	12	1.246

Fonte: Estivaleta (2013)

O Curso Técnico em Agropecuária é oferecido na Sede Agrária, em regime de internato ou externato e conta com aproximadamente 260 alunos, distribuídos em 09 turmas que variam entre 25 e 30 alunos cada. É interessante observar o reduzido número de alunos oriundos da cidade de Rio do Sul, pois a grande maioria deles provém das cidades que compõem o Alto Vale ou do Planalto Catarinense, os chamados Campos de Cima da Serra, que envolvem cidades como Urubici, Bom Jardim da Serra, São Joaquim, Lages, entre outras, em que a vocação produtiva local está mais próxima do setor primário. Ao serem matriculados, podem contar com sistema de alojamento que absorve a grande maioria dos alunos vinculados ao curso investigado. Nos finais de semana, há recomendação institucional para que voltem para suas residências e passem com suas respectivas famílias, porém, em alguns casos, por limitações financeiras ou logísticas nem sempre isso ocorre.

Para que os alunos possam ser assistidos de forma adequada e de acordo com o que prevê a legislação vigente, a Instituição conta com o apoio da Coordenação Geral de Assistência ao Educando (CGAE), que atua nas áreas comuns, nos alojamentos e no refeitório, o qual oportuniza aos discentes em torno de quatro refeições diárias, completamente gratuitas. Parte do que é consumido no refeitório é produção própria nas áreas de cultivo, utilizadas como ferramenta de ensino, outra parte é adquirida pelos trâmites formais de compra das autarquias públicas.

Figura 1 – Localização geográfica do Alto Vale do Rio Itajaí com destaque à cidade de Rio do Sul



Fonte: <http://www.amavi.org.br/loc.e.dis>. Acesso em 10/12/2013.

Figura 2 – Prédio Administrativo da Sede Agrária do Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul



Fonte: <http://www.ifcridosul.edu.br/new/index.php?limitstart=8>. Acesso em 10/12/2013

Figura 3 – Centro Administrativo, Salas de Aula, Refeitório, Biblioteca e, ao fundo, Casas de Servidores



Fonte: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/new/index.php?limitstart=8>. Acesso em 10/12/2013

Figura 4 – Ginásio e Campo de Futebol, Alojamentos e Unidades de Ensino e Produção (UEP's).



Fonte: <http://www.ifc-riodosul.edu.br/new/index.php?limitstart=8>. Acesso em 10/12/2013

A organização funcional é definida dentro de um padrão estabelecido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que se distribui da seguinte forma:

Quadro 4: Cargos de Direção e Coordenações Gerais

Diretor Geral	01
Diretor de Desenvolvimento Educacional - DDE	01
Diretor de Administração e Planejamento - DAP	01
Coordenador Geral de Ensino - CGE	01
Coordenador Geral de Produção - CGP	01
Coordenador Geral de Administração e Finanças – CGAF	01
Coordenador Geral de Assistência ao Educando – CGAE	01
Coordenação Geral de Infraestrutura e Serviços	01

Fonte: Estivaleta (2013)

Para a temática deste trabalho, devido às características do objeto investigado, pareceu-me favorável a adoção do estudo de caso do tipo etnográfico, com abordagem qualitativa por meio da Análise Textual Discursiva, conforme ensinam Moraes e Galiuzzi (2007). Dessa forma, tornou-se possível delimitar a escolha do paradigma, caracterizar e contextualizar a instituição investigada para, em seguida, definir os critérios a serem utilizados na escolha dos interlocutores, das técnicas, dos procedimentos e instrumentos, bem como estabelecer as categorias de análise das informações e dados coletados neste estudo de caso.

3.2 A ESCOLHA DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Na definição de quais fundamentos teóricos e metodológicos orientariam o estudo da proposta de implementação do currículo integrado, no curso Técnico de nível médio em Agropecuária, no Instituto Federal Catarinense, Campus Rio do Sul, optou-se pela abordagem qualitativa e pela exploração das possibilidades e oportunidades criadas por elas no entendimento do “(...) fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”.(LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 5). Nesta direção Stake (1998, p. 21) afirma que:

La interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación. Podríamos discutir con quienes sostienen que en lá investigación cualitativa hay más interpretación que la cuantitativa – pero la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridade una interpretación fundamentada. Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos.

Desse modo, esta investigação priorizou a aproximação profissional do pesquisador com o ambiente pesquisado e a utilização de seus conhecimentos em prol do estudo.

Alinhado ao que propõe Stake (1998), acredito que o contato do investigador com o ambiente investigado possibilitou acréscimos de elementos novos e importantes, que foram carreados ao longo do percurso do trabalho. Dessa maneira, destaco o cuidado necessário no detalhamento dos ambientes, nos procedimentos, na escolha dos caminhos trilhados, com base nos autores de referência, na trajetória investigativa e, de forma singular, na análise dos dados que foram obtidos ao longo deste estudo.

3.2.1 O Estudo de Caso Tipo Etnográfico

Nas últimas décadas, os estudos de caso têm ganhado significado cada vez mais relevante no campo da educação. Dessa forma, essa modalidade de pesquisa tornou-se viável diante das particularidades do objeto, bem como a complexidade que um tema educacional representa numa investigação e, aliado a isso, à necessidade de aprofundar as especificidades das relações sociais que se estabelecem a partir do desafio da implementação de um currículo sob uma perspectiva integrada, no Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, Campus Rio do Sul, o que para Yin (2005, p. 19), “(...) é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais”. Dessa forma, o caso a ser estudado necessita ser:

sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LÜDKE & ANDRÉ, 2013, p. 20).

Ao analisar os tipos de estudo de caso, optei pelo etnográfico que, em que pese ter surgido recentemente em pesquisas no campo da educação, propõe, entre outras formas, a adoção de princípios da etnografia, usada tradicionalmente por antropólogos, para estudar a cultura de um determinado grupo social, através da

coleta de dados relacionados aos valores, aos hábitos, às crenças, às práticas e aos comportamentos de um grupo social. Todas essas informações seriam usadas para a produção de um texto etnográfico que, nas contribuições de Geertz (1978, p.21), necessita ser uma “descrição densa¹⁶”, noção tomada emprestada de Gilbert Ryle.

Se para os etnógrafos a descrição da cultura tem sido seu objeto de pesquisa, para os estudiosos da educação o que chama atenção são as descrições das relações sociais que se estabelecem através dos processos educativos, tendo o currículo um papel importante de ligação entre os sujeitos que compõem os diferentes cenários que caracterizam as diferentes instituições de ensino e suas propostas de trabalho e de qualificação. A diferença de enfoque nas duas áreas aqui evidenciadas faz com que

certos requisitos da etnografia não sejam - nem necessitem ser - cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos **do tipo etnográfico** e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 2008, p. 25).

Vale lembrar que o princípio básico da etnografia e, portanto, algo que deve ser preservado é a relativização e, para isso, se faz necessário o estranhamento e a observação participante. Dauster (1989, p.11) define a relativização como “o descentramento da sociedade do observador, colocando o eixo de referência no universo investigado”. Esse método consiste na preocupação do investigador em operacionalizar, na prática, o que os antropólogos chamam de “estranhamento”, isto é, um esforço em distanciar-se da situação investigada como forma de alcançar maior eficácia na compreensão dos modos como os processos educacionais se organizam através da análise dos sujeitos estudados. Esse movimento é ancorado nos princípios da observação participante ao se admitir:

que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica numa atitude constante de vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seu ponto de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. (ANDRÉ, 2008, p. 26 – 27).

¹⁶ Descrição densa é um termo que se tornou conhecido a partir dos trabalhos do antropólogo Clifford Geertz, que afirma ter retirado este conceito dos escritos do filósofo Gilbert Ryle (1900–1976), principalmente em "What is the Thinker Doing?" (1971). Nele, elabora princípios metodológicos para a etnografia, o registro qualitativo, visual, sonoro e escrito da cultura.

Dessa forma, Da Matta (1978, p. 28) explica que esse exercício é uma via de mão dupla, pois exige, de um lado, que o pesquisador possa despojar-se da familiaridade com o meio investigado no sentido de “estranhá-lo” e, por outro lado, tenha sensibilidade de perceber aquilo que não é visível numa análise superficial desprovida de método.

O problema que este estudo se propôs investigar foi **como o currículo integrado poderia colaborar para a formação básica e profissional no Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Agropecuária, no Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul?**

E desdobrou-se nas seguintes questões orientadoras:

- Quais são as iniciativas empreendidas pelos pedagogos e os professores no sentido de buscar métodos práticos de integração curricular, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento?
- Quais as limitações e/ou potencialidades apontadas pelos docentes na viabilização prática de uma proposta integrada?
- Como a natureza da formação do professor se projeta nas práticas docentes por ele adotadas?
- Quais os desafios para a implementação de boas práticas pedagógicas no curso técnico investigado?

3.2.2 A Coleta de Dados

O trabalho de campo começou no mês de agosto/2012, com o pedido de autorização à direção do IFC – Campus Rio do Sul para a realização da pesquisa.

A coleta de dados foi feita através de observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada (Apêndices C e D). Esses procedimentos apresentaram-se como ferramentas imperiosas na busca de respostas para as questões de pesquisa, já que o objeto de estudo, a possibilidade de integração curricular do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, Campus Rio do Sul, aproxima-se dentro das proposições metodológicas do estudo de caso tipo etnográfico, pois está inserido dentro de um contexto maior, guardando as especificidades necessárias para viabilização de um estudo de caso, aliadas a uma abordagem dentro de uma perspectiva de análise qualitativa.

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições, de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE & ANDRÉ, 2013, p. 53)

Tal como Yin (2005) propõe, foi importante que a coleta de dados pudesse ser orientada por um plano formal, mas flexível, a fim de que fosse tolerante ao imprevisível. Isso posto, à medida que as informações específicas foram aparecendo, puderam ser questionadas e interpretadas no sentido de se buscar o entendimento e a significação das mesmas, no contexto da pesquisa.

Em decorrência disso, examinei também as condições estruturais e econômicas, as percepções dos interlocutores, as práticas pedagógicas e os documentos que regulamentam a implementação do currículo integrado no curso investigado.

3.2.3 A Análise Documental

A utilização dos princípios da análise de documentos se justifica para dar mais consistência aos resultados, pois perfazem uma fonte e evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Yin (2005) afirma que, para os estudos de caso, os documentos devem ser cuidadosamente analisados e sua importância está em valorizar e contribuir com os outros instrumentos. Por isso, a técnica foi utilizada em conjunto com a observação participante e entrevista semiestruturada.

Alves-Mazzotti (2004) considera documentos os registros escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, tais como: leis, regulamentos, pareceres, projetos pedagógicos, planos de aula, atas de reuniões de professores com a equipe técnico administrativa pedagógica, entre outros.

Com relação aos documentos pertinentes à legislação referente à educação profissional técnica de nível médio e sua respectiva organização curricular, analisamos os seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96); Decreto nº 5154/04, Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; além de alguns pareceres e

resoluções que pudessem auxiliar na sustentação da proposta de implementação de um currículo integrado, além dos documentos institucionais como o PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional e Pedagógico, o PPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional e o PPC – Projeto Pedagógico do Curso que façam referência ao Curso Técnico em Agropecuária em relação ao currículo.

Em relação à LDBEN/96, observei no seu Art. 36-A em que está previsto, juntamente com a formação básica, oferecer ao educando uma formação profissional de nível técnico. Os termos legais que nos interessam para este estudo são: *articulado* e *concomitante*. É importante salientar que, embora determinando uma relação entre o ensino básico e o ensino técnico, a referida lei não clarifica de que modo deve ser construído esse caminho. Evidencia, apenas, que devem guardar entre si algum tipo de relação e desenvolverem-se em paralelo.

O Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 revogou o Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, trazendo consigo os primeiros *alinhavos* que sinalizam para a necessidade da construção de uma postura de combate a uma educação dualista e conservadora, que durante muitos anos perpetuou-se no Brasil, permitindo a existência de dois tipos de escolas: uma para as elites e outra para os pobres. Desse modo, sob o aspecto legal, unir-se-ia a formação básica, preparatória para os cursos superiores, nos quais, tradicionalmente, o ensino, supostamente *de qualidade*, era dirigido para as elites. Já o ensino técnico, que desde a sua gênese havia sido pensado para oportunizar aos pobres uma profissão, objetivava formar a grande massa de trabalhadores¹⁷.

Esse avanço foi incorporado na LDBEN/96 pela Lei 11.741 de 16 de julho de 2008 que, por sua vez, repercutiu na reorganização das antigas EAF's e CFET's, diante da Lei 11892 de 29 de dezembro de 2008 que criou os Institutos Federais a

¹⁷ No Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, é apresentado um argumento para justificar a criação das chamadas escolas de aprendizes artífice destinadas aos filhos das classes populares. “Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação.

Decreta:

Art. 1º. Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario gratuito.

partir da estrutura e cursos já existentes nessas instituições e sua posterior expansão.

Neste sentido, o novo status institucional conferido pela Lei 11892/08 demandou uma reestruturação administrativa e, junto a esse fato, muitos documentos pedagógicos com base na nova legislação tiveram que ser produzidos. Dentre eles, destaca-se o PPC, cuja escrita demandou uma equipe de trabalho para sua elaboração. Essa equipe era composta por onze professores, sendo cinco pertencentes ao núcleo básico (Ed. Física, Português, História, Geografia, Sociologia), quatro pertencentes à área técnica, (Veterinária, Licenciatura em Ciências Agrárias, Agronomia e Topografia), além da assessoria de dois pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, pertencentes ao Núcleo Pedagógico.

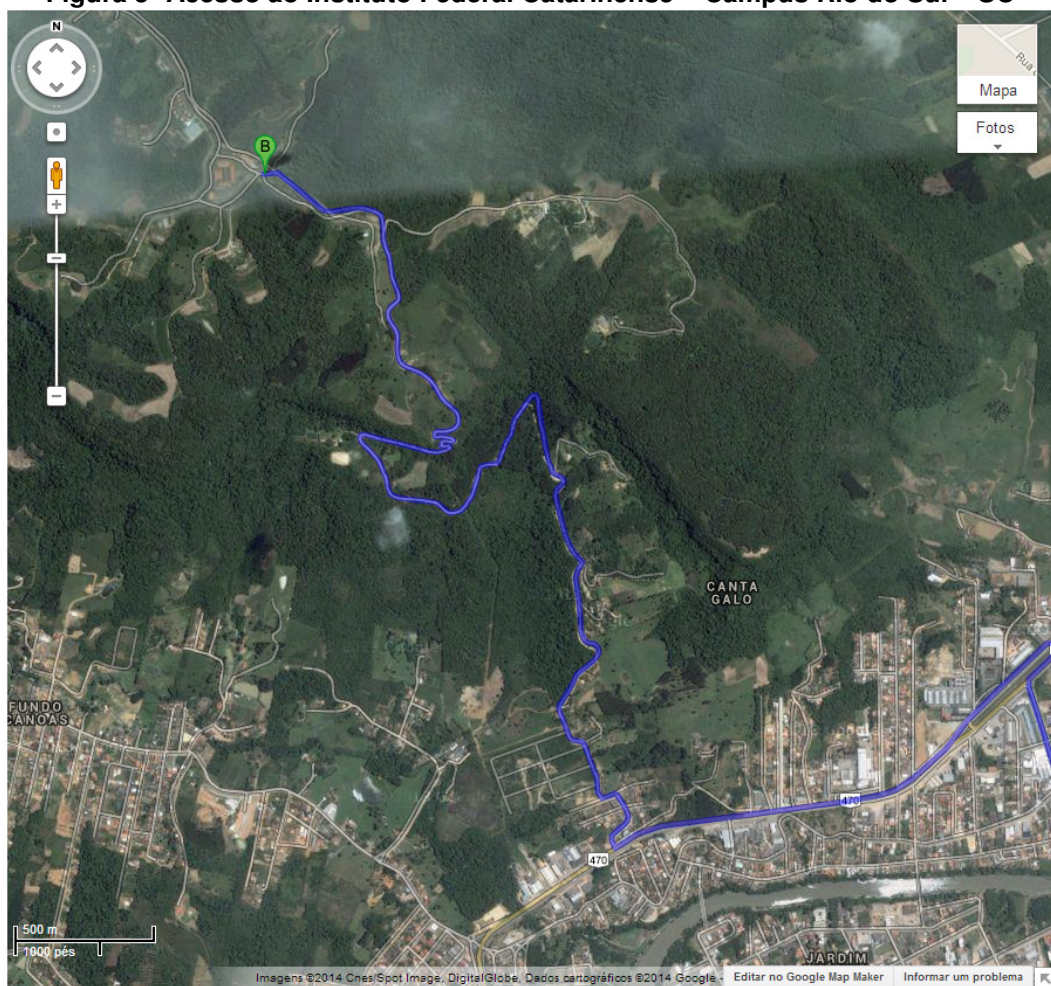
No PPC, encontro uma breve apresentação que narra um pouco da história da formação do Campus de Rio do Sul, subordinado à Reitoria do Instituto Federal Catarinense, a qual já foi abordada, anteriormente. Posteriormente, justifica a criação do curso que atende a demandas regionais, visto que a Região do Alto Vale do Rio Itajaí caracteriza-se pela pequena propriedade.

Um dado importante, identificado quando da realização do diagnóstico da realidade que serviu de subsídio à escrita do PPC, foi a constatação de que nos quase 20 anos de atuação da Instituição e, pelo perfil do Curso Técnico em Agropecuária, há um atendimento às demandas oriundas das pequenas cidades que compõem a região do Alto Vale do Rio Itajaí, do Planalto Catarinense e, além disso, poucos alunos das cidades do oeste do estado. Cabe destacar que no curso investigado, que é o *carro chefe* da Instituição, com aproximadamente metade das matrículas, o número de alunos riosulenses é inexpressivo, variando entre 15 e 20, num contexto de 260 alunos, aproximadamente.

Comprometido com a contextualização do objeto investigado, é importante salientar que sua localização geográfica, embora relativamente perto do centro, cerca de 9,8 km, tem seu acesso muito dificultado, pois localiza-se no cume de um morro, cuja ligação com a cidade é feita por uma estrada municipal sem calçamento adequado ou pavimentação, mal cuidada pelas autoridades locais, que serpenteia, sem qualquer proteção, grandes penhascos. Dessa forma, ao avaliar esses aspectos e, cruzando com escutas informais aos servidores mais antigos, pude observar que, em 1993, quando a escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul foi criada, uma série de desgastes políticos entre as autoridades locais e federais

fizeram com que houvesse um distanciamento entre a Instituição e a sociedade riosulense. Somem-se a isso as características econômicas do município, voltadas para a produção metalmecânica e têxtil, as quais não foram contempladas com a criação do curso de Agropecuária, cuja vocação era formação de profissionais ligados ao setor primário. Esse conjunto de fatores fez com que não houvesse um movimento de aproximação da Instituição com a sociedade na qual a Escola está inserida. Daí consegue-se entender um pouco mais sobre os motivos que justificam o exíguo número de matrículas oriundas da população local.

Figura 5- Acesso ao Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul – SC



Fonte: <https://maps.google.com.br/>. Acesso em 29/12/2013.

Além das informações já colocadas que justificam a criação do curso, levando em conta as demandas sociais do Alto Vale do Rio Itajaí e Planalto Catarinense, cabe uma pequena reflexão sobre seus objetivos. A partir da leitura do PPC, é possível constatar que a distribuição da carga horária das disciplinas que compõem os dois núcleos de formação (básica e técnica) não acontecem de forma equilibrada.

Mesmo sabendo que o objetivo desta escola não é a preparação para ingresso no Ensino Superior, não há como não reconhecer que a defasagem na Formação Básica compromete a formação na perspectiva integrada. De acordo com a matriz curricular do curso, para exemplificar, tomo como primeiro exemplo o componente de História, que é oferecido somente no terceiro ano, com carga horária semanal de dois períodos, somente. Como podemos observar logo abaixo, no quadro que trata da matriz curricular do curso, penso ser também importante evidenciar o caso das ciências naturais, como biologia, física e química. A primeira com lacuna no terceiro ano, e as duas últimas com lacunas no primeiro.

Quadro 3 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

	Disciplinas	Aulas/ano (Aulas/semana)*			
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	Total
Base comum	Língua Portuguesa	120 (3)	120 (3)	120 (3)	360
	Artes	80 (2)			80
	Educação Física	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240
	Informática	80 (2)			80
	História			80 (2)	80
	Geografia	80 (2)	80 (2)		160
	Sociologia	40 (1)	40 (1)	40 (1)	120
	Filosofia	40 (1)	40 (1)	40 (1)	120
	Biologia	80 (2)	80 (2)		160
	Química		80 (2)	80 (2)	160
	Física		80 (2)	80 (2)	160
Matemática	120 (3)	80 (2)	80 (2)	280	
Parte Diversificada	Iniciação Científica	80 (2)	40 (1)		120
	Língua Estrangeira Moderna (Inglês/Espanhol)		80 (2) Inglês	120 (3) Espanhol, 40 Inglês	200
	Orientação de Estágio e Legislação			80 (2)	80
	Sub-total	800	800	800	2400
Parte Profissionalizante	Desenho Técnico	80 (2)			80
	Topografia		80 (2)		80
	Irrigação e Drenagem			80 (2)	80
	Construções e Instalações Rurais		80 (2)		80
	Mecanização Agrícola		80 (2)		80
	Agricultura I	200 (5)			200
	Agricultura II		160 (4)		160
	Agricultura III			160 (4)	160
	Jardinagem e Paisagismo	80 (2)			80
	Defensivos Agrícolas e Defesa Sanitária			80 (2)	80
	Zootecnia I	200 (5)			200
	Zootecnia II		160 (4)		160
	Zootecnia III			160 (4)	160
	Agroindústria			80 (2)	80
	Cooperativismo, Associativismo e Extensão Rural	80 (2)			80
	Administração e Economia Rural			80 (2)	80
	Ambiente e Desenvolvimento		80 (2)		80
	Sub-total	640 (16)	640 (16)	640 (16)	1920
Total de aulas	1440	1440	1440	4320	
Estágio				240h	
Total (em horas)				4560h	

Fonte: PPC do Curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFC – Campus Rio do Sul.

O que chama atenção é que componentes como física e química que são, entre outros, a base de conhecimento para a formação do técnico em agropecuária são oferecidos nos dois últimos anos. Na leitura do ementário que compõe o PPC, identifiquei que no componente de Agricultura I, previsto para o primeiro ano, com carga horária de cinco horas aulas semanais, estão contemplados os seguintes estudos:

[...] processos de interação planta, solo e ambiente, principais elementos meteorológicos e sua relação com as espécies cultivadas, processo produtivo, solo agrícola na agricultura e sua função, água, oxigênio e os nutrientes minerais macro e micronutrientes. (PPC, p. 37).

Penso que a integração de saberes fica comprometida quando, através do currículo, submetemos o aluno a aprender sobre composição química do solo e micronutrientes sem ele ter estudado o que é a química. Da mesma forma, os estudos de meteorologia requerem uma base de conhecimentos da física, justamente os dois componentes do núcleo básico que estão ausentes no primeiro ano.

Os exemplos aqui colocados podem abrir caminhos para a identificação de outros pontos sensíveis que devem ser discutidos em âmbito dos educadores, de modo que se potencializem, através da valorização de um processo contínuo de formação, práticas integradoras em detrimento do engavetamento e da hierarquização de saberes.

Retomando questões acerca da carga horária, no intento de alcançar as 800 horas mínimas previstas na LDBEN/96 para o Ensino Básico, foram contabilizados, no meu entendimento, de forma equivocada, componentes da área técnica, como é o caso de Orientação de Estágio, um total de 80 horas, e Iniciação Científica num total de 120 horas, como sendo componente pertencente à parte diversificada, em que pese poder sustentar-se na ambiguidade da lei.

Ao examinar o Perfil do Curso, capítulo 9, constato que ele centra-se na definição de aspectos que dizem respeito a sua estrutura e funcionamento, uma vez que explicita aspectos tais como carga horária, duração do curso, número de vagas, turnos de funcionamento, formas de ingresso, acesso de pessoas com deficiência e período de integralização. No perfil do Egresso, que se encontra no capítulo 11, centra-se nas competências que dizem respeito à área técnica, como, por exemplo, no desenvolvimento de conhecimentos técnico científicos na área de recursos naturais, gerenciando projetos agropecuários nos diversos setores, visando o desenvolvimento autossustentável, garantindo melhor qualidade de vida humana, através do uso de técnicas adequadas que propiciem o desenvolvimento da agropecuária; atuar como mediador entre as novas tecnologias e o produtor rural, fazendo conexões entre o cotidiano e a realidade atual da agropecuária, analisando as características econômicas, sociais e ambientais, utilizando adequadamente as

técnicas que apontem para o desenvolvimento sustentável e viável, visando à melhoria da qualidade de vida; atuar na área administrativa de propriedades agrícolas, executando as funções de planejamento, organização, direção, controle e assistência técnica e fiscalização das atividades agropecuárias desenvolvidas. Ainda, participar da elaboração e execução de projetos agropecuários, sendo capaz de planejar custos de produção e análise de viabilidade econômica. Quando trata de aspectos referentes à formação geral, transcreve o artigo 35¹⁸ da LDBEN 9394/96.

Ora, se por um lado constato uma preocupação, apresentada no texto, através de reflexões comprometidas com o preparo do discente em âmbito profissional como técnico em agropecuária, por outro, a formação geral não é contemplada da mesma forma e tampouco na matriz curricular, logo, mais uma vez, há indícios de que a implementação de um currículo integrado que trata dos saberes de forma não hierarquizada, fica comprometida.

Ainda, no PPC, sobre o perfil do curso em questão, em destaque no cap. 09 encontramos suas características: local, carga horária, duração, número de vagas, turno de funcionamento, forma de ingresso, acesso e apoio às pessoas com deficiência, bem como a proposta pedagógica que, segundo o documento, é orientada numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, superando a fragmentação entre os saberes e construindo saberes voltados para os valores e as relações humanas.

Através da observação participante, juntamente com escutas a professores e técnicos em assuntos educacionais – pedagogos, pude constatar que os encontros entre os professores são raros e, quando acontecem, são marcados com objetivo de atender demandas pontuais que precisam ser deliberadas com exiguidade de tempo, as quais não apresentaram uma preocupação com a articulação de um processo de formação com professores que tenha por base a valorização da

¹⁸Transcrevo abaixo o artigo nº 35 da LDBEN 9394/96:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

interdisciplinaridade como fator primordial para a implementação de um currículo integrado.

Essa fragilidade foi evidenciada por todos os educadores entrevistados, quando levadas em conta as categorias “desafios da docência” e “perspectivas interdisciplinares”, as quais serão oportunamente trabalhadas.

A concepção do curso, ancorada em pressupostos filosóficos e pedagógicos, éticos e políticos, além de antropológicos, sociais, epistemológicos e didáticos poderia ser explorada nos encontros de formação e nas discussões, no sentido de iluminar as práticas pedagógicas, na tentativa de cultivar um espírito de equipe, a fim de potencializar o engajamento dos professores em favor da construção e operacionalização de uma proposta de integração curricular.

Ao que parece, há forte necessidade de maior atuação dos profissionais do Núcleo Pedagógico, pois nas várias reuniões marcadas pela recém nomeada Coordenação do Curso de Agropecuária, em poucas conseguimos identificar a presença de alguém da área pedagógica ou mesmo da gestão, de modo que pudessem auxiliar no encaminhamento de metodologias de trabalho ou na clarificação de dúvidas relacionadas ao trabalho cotidiano que viessem favorecer a discussão da Proposta Curricular.

Ao conversar com os professores, de maneira informal¹⁹, e questionar sobre seus conhecimentos acerca do PPC do curso investigado, embora já tendo ouvido falar e conhecendo a ementa do componente curricular o qual leciona, mais de 70% deles não sabem sobre as outras informações que compõem o documento, em especial, os mais novos (efetivos ou substitutos), que não participaram da sua construção, em 2010. Embora reconhecendo em suas considerações finais (p. 126) a necessidade constante de atualização em decorrência da existência de aspectos que podem ser melhorados ou implementados, como é o caso da integração curricular, de lá para cá, os professores que participaram das entrevistas não referiram nenhuma reunião especialmente convocada para atualização do documento.

Também constatei que não há incentivo por parte da Instituição para que os professores conheçam os documentos institucionais como o PDI, o PPI e o PPC, pois o número de reuniões gerais destinadas à formação pedagógica com

¹⁹ Utilizo a expressão informal para referi-me especificamente àqueles dados que foram coletados em conversas com os professores nos corredores, nos intervalos das aulas, na sala dos professores.

professores é muito reduzido, tendo, no ano de 2013, apenas três momentos, sendo um deles uma palestra, marcando o início das atividades letivas, e mais dois encontros em que se discutiu sobre possibilidades de implementação do currículo integrado nos cursos técnicos de nível médio, embora no próprio nome do curso investigado já haja o prenúncio de que é integrado.

Após esses encontros, o curso ficou sem coordenador por aproximadamente três meses. Depois da eleição do novo coordenador, já no segundo semestre de 2013, reelegeu-se o novo NDB – Núcleo Docente Básico²⁰ que até então estava esquecido e, logo depois, o novo coordenador articulou um movimento de reestruturação do currículo com vistas a uma perspectiva de integração do qual se iniciaram as discussões pela carga horária dos componentes da matriz.

Iniciar pela discussão das cargas horárias, no meu entendimento, foi um equívoco, uma vez que, nesse caso, penso que as discussões teriam que partir das ementas, de modo a costurar pontos em comum entre as áreas do saber, para que, de modo conjunto, pudessem desenvolver uma política de fortalecimento recíproco no sentido mais amplo e significativo da construção processual da formação. Para Forquin (1982, p. 28):

A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e símbolos. É por isso que a questão do currículo como forma institucionalizada de estruturação e de programação de conteúdos de ensino deveria estar no centro de toda a reflexão sociológica sobre a educação.

O autor sinaliza para a importância de se manterem vivas as discussões sobre o currículo e com ele os ementários. Somente depois dessa fase norteadas pelos princípios da interdisciplinaridade, poderiam acontecer as negociações de carga horária, levando em conta cada especialidade de modo a não haver hierarquização de áreas do saber, porém sem deixar de levar em conta o papel desempenhado por cada componente curricular dentro do curso.

O que ocorreu é que, depois de vários encontros, formalmente oito, sem alcançar os objetivos propostos inicialmente, o grupo optou por manter o curso como

²⁰ O Núcleo Docente Básico é composto por um grupo de professores de cada curso técnico. A composição é feita por docentes da área básica e técnica, eleitos pelos seus pares. Sua responsabilidade é discutir e apontar possíveis soluções para problemas que se apresentam no cotidiano do curso. As reuniões são marcadas pelo coordenador.

ele se encontra, com falta de carga horária mínima (800h) para os componentes curriculares do núcleo básico, e sobra de carga horária para os componentes curriculares da área técnica. Diante da falta de consenso em pontos polêmicos, foi decidido pela retomada das discussões no ano seguinte (2014).

3.2.4 Entrevistas

A opção pela entrevista semiestruturada tem o propósito de criar maior liberdade e propiciar uma relação de diálogo e interação entre o entrevistado e o pesquisador. Assim, ela pode permitir “(...) correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34). Yin (2005, p. 97) nos alerta que:

Ao entrevistar pessoas-chave, você deve trabalhar em conformidade com o horário e a disponibilidade do entrevistado, e não com o seu horário de disponibilidade. A natureza da entrevista é muito mais aberta, e o entrevistado pode não cooperar integralmente ao responder as questões. (YIN, 2005, p. 97)

As entrevistas foram uma importante ferramenta para orientar a formulação de questões de maior relevância no contexto da análise da implementação do currículo integrado, bem como auxiliar na construção das diretrizes da observação participante. Aliado a isso, o uso de um diário de campo, no decorrer do período de observação e coleta de informações, foi um importante mecanismo de registro e controle, no sentido de garantir melhor qualidade na alocação e interpretação dos dados levantados, a fim de garantir uma produção textual adequada e mais próxima possível da realidade observada.

3.2.5 A Observação Participante

A escolha da observação participante como técnica de pesquisa foi importante porque me permitiu analisar como está sendo desenvolvida a implementação do currículo integrado na prática pedagógica e a relação existente entre o que está proposto na regulamentação vigente e o que se consegue operacionalizar de forma prática no contexto do Curso Técnico em Agropecuária.

As observações participantes ocorreram durante todo o ano letivo de 2013 e foram classificadas de duas formas: a primeira, envolvendo o cotidiano dos alunos e

seus posicionamentos sobre o que seria um currículo integrado, e a segunda a partir das posições assumidas nas reuniões pedagógicas, nos encontros informais nas salas dos professores, pelos docentes e técnicos em assuntos educacionais – pedagogos, acerca das possibilidades de implementação de um currículo que atenda a uma proposta de integração.

As considerações relacionadas à observação participante como técnica de pesquisa viabilizaram uma análise de como está se desenvolvendo, na prática pedagógica, o processo de integração curricular e a relação existente entre o que prevê a legislação e o real.

Por meio da relação direta com o ambiente, pude perceber o quão complexa são as relações entre as pessoas envolvidas nos processos educacionais, seus interesses individuais e suas relações com o coletivo. Vale destacar que os professores mostram-se conservadores diante de propostas de mudanças, de modo que há uma tendência a se mexer o mínimo possível no sentido da manutenção do sistema. Algo que chamou a atenção foi a falta de reuniões pedagógicas e, com a ausência delas, um descompasso na construção coletiva do processo de educar, pois muitos professores são transferidos, tiram licença dos mais variados tipos e, diante do respaldo legal, a vaga é provida por um professor substituto que normalmente é bacharel e sem experiência na docência. Muito embora nos casos observados a formação inicial não tenha sido o diferencial em relação às boas práticas pedagógicas, uma vez que podemos encontrá-las no fazer cotidiano tanto no grupo de professores licenciados como também no de bacharéis.

A partir das constatações acima, parece-me que a adoção de uma política dirigida para a formação continuada com professores poderia auxiliar no cultivo do espírito de equipe e, junto a ele, desenvolver um trabalho de preservação da face institucional.

Ao longo do período em que as observações foram feitas, o Núcleo Pedagógico mostrou-se quase que neutralizado em relação a sua atuação junto aos professores por questões que não são pertinentes, quando levada em conta a proposta deste trabalho. Muito mais importante que esta constatação é o reconhecimento não só da gestão como também dos professores da importância do papel do pedagogo nos contextos de aprendizagem e, em contrapartida, que a postura desse profissional venha ao encontro das expectativas do grupo de trabalho, quanto ao encaminhamento maduro de soluções que possam garantir melhores

condições de trabalho para a coletividade, permitindo nos aproximarmos mais da qualidade a qual tanto almejamos.

A observação oportunizou que se pudesse constatar grande heterogeneidade tanto em âmbito discente quanto docente. Os dois grupos são formados em sua ampla maioria por integrantes oriundos de fora de Rio do Sul.

No caso dos alunos, mais de 50% têm sua origem em comunidades rurais e pequenas propriedades. Ao chegar à Instituição, levam um grande choque diante da realidade que se apresenta: um regime de turno integral, com o dobro dos componentes curriculares que até então estavam acostumados, a vida em alojamentos coletivos, a rotina rígida para a alimentação e, em muitos casos, opções de alimentos diferentes daqueles oferecidos em suas casas.

Tais mudanças impactam especialmente os primeiros anos. São os que mais fortemente vivenciam o processo de adaptação e são os que se tornam mais suscetíveis à desistência diante das barreiras que se impõem a cada dia. Para alguns, o choro motivado pela insegurança e pelo sentimento de abandono é frequente. Some-se a isso, a localização em local ermo com fracos sinais de comunicação, seja pela internet que nem sempre funciona, ou seja pelo celular sem área de cobertura que só funciona em determinados locais onde o sinal consegue chegar.

Para outros, estar ali não é sofrido, se considerarmos apenas o alívio sentido quando se libertam dos trabalhos domésticos e de campo que a pequena propriedade impõe aos integrantes de uma família que dela depende para sobreviver. No entanto, não ir para casa aos finais de semana, quando a maioria de seus colegas o faz, nem sempre é fácil!

As escutas informais que fiz com os alunos me permitiram saber que, em muitos casos, os jovens são utilizados em trabalhos pesados desde muito pequenos, sofrem juntos com os pais e que estes, por sua vez, vislumbram a Instituição e, em especial, o curso Técnico em Agropecuária, como uma *tábua de salvação para os filhos*, uma vez que essa é a chance para construção de uma trajetória de vida que não esteja vinculada aos sofrimentos e aos riscos de produção na pequena propriedade.

Há também alunos que são “depositados” na escola pela família por vários motivos, entre eles, encontramos limitações financeiras, brigas e separações

familiares e, em alguns casos, uma tentativa de *empurrar a responsabilidade* de educar para o estado, visto que é uma escola pública.

Junto a todos esses casos aqui colocados, há também alunos muito bem assistidos pelas famílias e que trazem consigo uma formação prévia e um preparo consistente que se configuram neste cenário como importantes ferramentas para o enfrentamento dos desafios do cotidiano, muitos deles, servindo de apoio para aqueles que se sentem mais fragilizados, seja por questões de cunho emocional ou pelas lacunas deixadas na formação precária do ensino fundamental.

Quanto aos professores, a observação permitiu identificar que as diferentes trajetórias de formação e também a origem do profissional determinam a constituição de um grupo muito heterogêneo. Essa característica poderia ser explorada de forma positiva, se houvesse uma política institucional de formação continuada no sentido da construção de uma identidade de equipe harmônica com a configuração das necessidades do processo educativo local.

Junto a isso, a atuação do professor no curso técnico de nível médio em concomitância com os cursos superiores demanda que ele tenha discernimento das especificidades de cada um dos campos de atuação, o que nem sempre acontece, uma vez que atividades do curso técnico são reaproveitadas no curso superior e vice-versa, o que determina desequilíbrios didáticos metodológicos que necessitam ser combatidos, em ambos os graus.

Outro aspecto que merece atenção é a possibilidade de engajamento remunerado dos servidores em programas nacionais como o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, ao Programa Mulheres Mil, entre outros, que, na maior parte das vezes, são oferecidos em cidades do Alto Vale e, com isso, exigem o deslocamento do servidor, tomando-lhe tempo. Nesse contexto, como já destacado anteriormente na caracterização da Instituição, a mesma conta com duas unidades de ensino: uma na serra e outra no centro, a distância entre elas é de cerca de 9 Km, lembrando que a primeira tem um acesso dificultado pela estrada, logo, criam-se pequenos desgastes entre os servidores, pois para alguns deles, trabalhar no centro é um privilégio. Esse fato, embora não tendo um realce significativo por acontecer de maneira fragmentada e diluída nas relações entre colegas, influencia negativamente na busca da valorização institucional através do coletivo.

Cabe destacar que existe uma política institucional de concessão de licença com liberação de 50% da carga horária, “sem prejuízo pedagógico”²¹, para que o servidor possa estudar em cursos de capacitação reconhecidos oficialmente. O que ocorre é que, com todas as demandas aqui colocadas e, junto a isso, o incentivo a capacitações externas, se verifica, pela falta de tempo, o cultivo de um “fazer sozinho”, pois cada profissional configura sua trajetória, alheio às discussões e às formações necessárias para operacionalização de uma proposta integrada de currículo e da preocupação constante com o alcance da qualidade.

3.2.6 A Análise Textual Discursiva

Conforme já explicitado anteriormente, para realização deste estudo, fiz uso da Análise Textual Discursiva que “é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES & GALIAZZI, 2006, p.118)

Importa destacar que durante todo o processo o pesquisador é “desafiado a reconstruir seus entendimentos de ciência e de pesquisa, no mesmo movimento em que reconstrói e torna mais complexas suas compreensões dos fenômenos que investiga”. (Ib, p.126). Moraes e Galiazzi organizam a Análise Textual Discursiva em torno de quatro focos, sendo que os três primeiros compõem um Ciclo de Análise:

Unitarização:

Envolve decompor o texto para examiná-lo em seus detalhes.

A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados. (MORAES, 2003, p.196)

O processo de unitarização cria as condições de possibilidade para que se possa fazer a categorização.

Categorização:

Para que se possa realizar a categorização, é necessário estabelecer relações que possibilitem reunir o que era semelhante. “Na construção de conjuntos de categorias é importante que a organização se dê a partir de um único critério. O

²¹ Na expressão “sem prejuízo pedagógico” entende-se pela não redução de carga horária de sala de aula.

uso de uma única dimensão na classificação dos materiais conduz a categorias homogêneas. Homogeneidade que deve ser aplicada a cada nível de categorização.” (2011, p. 83).

Captando o novo emergente:

Aqui é o momento em que se faz uma imersão total nos textos, o que permite alcançar novas compreensões.

O processo descrito nas etapas anteriores é expresso através de um metatexto, última etapa do ciclo, que focaliza a compreensão do todo. Para Moraes (2003, p. 2013) esse “é um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados”.

Um processo auto-organizado

O ciclo de análise pode ser compreendido como um processo auto-organizado que possibilita novas compreensões para o fenômeno analisado. Para tanto, é vital o esforço de preparação e impregnação do pesquisador para que possa haver a emergência do novo, uma vez que:

a qualidade e originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais da análise, dependendo ainda dos pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador assume ao longo de seu trabalho” (MORAES, 2003, p. 210).

Tendo como referência as análises feitas a partir do processo de unitarização das entrevistas com Professores e Técnicos em Assuntos Educacionais (Grupo Um) e com os Estudantes (Grupo Dois), emergiram as seguintes categorias:

Grupo Um Professores e Técnicos	Grupo Dois Alunos
Perspectivas Interdisciplinares	Juventude e Escolarização
Articulação Teoria Prática	Integração de Saberes
Enfretamento aos Desafios da Docência	Projeto de Vida e Futuro

4 O CURRÍCULO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DOS QUE DELE PARTICIPAM: PROFESSORES, EQUIPE PEDAGÓGICA E ALUNOS

Grupo Um

Os Professores e Técnicos em Assuntos Educacionais são os profissionais que se mostram com o maior potencial para a articulação de práticas que venham ao encontro de uma proposta interdisciplinar, no sentido da implementação de um currículo integrado. O grupo foi composto por professores efetivos, com mais de um ano de trabalho no curso, e técnicos em assuntos educacionais – pedagogos, também efetivos, que integram o Núcleo Pedagógico da Instituição.

A primeira categoria tratou de investigar as perspectivas interdisciplinares e, através delas, qual conceito de currículo integrado transita entre os professores.

Dessa forma, o professor 01, fazendo a ressalva de que em sua resposta não havia apoio em nenhuma base teórica ou leitura sobre o assunto, assim definiu:

É um esforço no sentido de buscar articular os conhecimentos específicos das diferentes disciplinas em torno de temas concretos da realidade do dia a dia do aluno, envolvendo situações problema que reflitam nas experiências diárias deles, mas que dificilmente, aqui dentro, são trabalhadas nessa perspectiva integral. A gente acaba se especializando nos solos, outros se especializando na fertilidade dos solos, na física dos solos, na fisiologia da planta, na reprodução da planta, nos insetos que atacam as plantas e, às vezes, a gente acaba esquecendo de ver a planta como um todo articulado. Então, eu vejo essa discussão do currículo integrado como um esforço, assim, da gente articular os conhecimentos específicos das diferentes disciplinas em torno da resolução de situações problemas. Esse é o caminho que eu vejo... (Entrevista realizada em 04/06/2013)

A fala do docente vem ao encontro das proposições de Santomé (1998) e também de Gadotti & Barcelos (1993), quando defendem, no caso do primeiro autor, que a interdisciplinaridade é uma ação pedagógica com meta na construção global, e do segundo autor, que essa construção se inicia dentro do próprio componente curricular, quando o professor, no âmbito da sua especialidade, consegue alcançar, no decorrer do processo de aprendizagem, o maior significado possível daquele saber para o mundo do discente, de modo a possibilitar sua melhora de condições para os inerentes desafios da vida e do trabalho.

O professor 02, que na data da entrevista era o coordenador do curso, fez a seguinte definição: “(...) seria que as duas grandes áreas (básico e técnico) uma

complementasse a outra, sem haver sobreposições de uma sobre a outra” (Entrevista em 19/06/2013).

A fala colabora muito para a necessidade de estarmos atentos para a não hierarquização de saberes, de modo que as áreas possam fortalecer-se e não concorrerem entre si, caracterizando um fazer individual.

O professor 03 defendeu que o currículo precisa ser construído de modo que possa articular a formação técnica à atuação cidadã do futuro profissional, destacando que, na sua concepção, “o currículo integrado seria, não digo algo ideal, mas seria o mais próximo do que, no meu entendimento, deveria ser o currículo de um curso técnico de nível médio.” (Entrevista realizada em 04/06/2013)

Na sua fala, chama atenção para o importante papel da formação humana na construção da pessoa e da profissionalização do futuro técnico em agropecuária. No entanto, cabe um questionamento: como articular as duas grandes áreas do saber, básica e técnica, se os professores raramente se reúnem para discussões e sem uma política institucionalizada de formação com professores, dada a grande heterogeneidade do grupo de trabalho como já explicitado anteriormente? Essa é uma questão que necessita ser pensada, pois suas respostas podem alicerçar o sucesso de qualquer prática educativa que tenha por base o trabalho coletivo.

Na concepção do professor 05, ressaltando que não era um especialista no assunto, declarou que:

estamos começando agora a estudar, mas eu entendo por currículo integrado, uma integração entre as diferentes disciplinas da grade curricular em que professores conversem entre si, das diversas áreas e que de uma maneira ou de outra encontre um jeito de integrar a sua matéria, matemática com português, português com as matérias técnicas, mas para isso tem que haver uma conversa entre os professores e para que haja também um currículo integrado é necessário que todos queiram fazer isso, que a escola queira; que os professores queiram. Currículo integrado nada mais é do que você conseguir fazer com que todas as disciplinas andem de uma maneira junta, ou seja, puxando para um lado só. (Entrevista realizada em 05/06/2013).

Na mesma direção, foi o posicionamento do professor 06, para ele seria uma postura em que:

[...] os professores das disciplinas não visem uma terminalidade na sua disciplina, mas sim uma continuação das demais disciplinas ministradas no curso, seja da formação geral ou da formação específica. Considero que um currículo precisa buscar a formação do educando em conhecimento, habilidade e atitude. (Entrevista realizada em 04/06/2013).

Nas falas, novamente, identifica-se a grande dificuldade em articular um trabalho integrado sem a presença e o diálogo constante entre os professores em favor de necessidades coletivas, envolvendo construções conjuntas e entrelaçadas das diferentes áreas do saber. Como executar tarefas de tamanha complexidade com exiguidade de tempo e com reduzido número de encontros?

O educador 08 definiu currículo integrado e interdisciplinaridade como:

sinônimo de união de ideias, possibilidades na qualidade do ensino, o conjunto de várias disciplinas buscando o foco que é a qualidade do ensino, [...] perseguindo a qualidade de forma conjunta, eu consigo fazer com que a educação tenha significado e um significado muito profundo. (Entrevista realizada em 04/06/2013).

Analisando os depoimentos dos professores e considerando que a integração [curricular] “exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122), pode-se depreender que todos os entrevistados, em maior ou menor grau, têm noção dos caminhos a serem percorridos para a implementação do currículo integrado. Em destaque aparecem ideias relacionadas à multidisciplinaridade e à interdisciplinaridade, de modo que os diferentes componentes curriculares possam fortalecer-se entre si no sentido de oportunizar ao aluno a compreensão das relações que existem entre as diferentes disciplinas. Na última entrevista observou-se a preocupação com o significado daquilo que se ensina para o mundo de quem aprende. Penso que talvez esse seja outro grande foco que deve nortear uma proposta de integração curricular.

Na segunda categoria, que trata da articulação teoria e prática, aparecem falas importantes de quatro entrevistados que destacam o componente curricular de Iniciação Científica como um relevante instrumento de articulação entre áreas do saber. Além dele, a FETEC – Feira do Conhecimento Tecnológico, que acontece uma vez por ano na Instituição, com exposição de trabalhos das mais diversas áreas do saber que, de uma forma ou de outra, se interligam, formando elos entre as áreas do saber e entre a teoria e a prática, uma vez que muitos desses trabalhos se pautam por experimentos, visitas técnicas a propriedades ou instituições de pesquisa, contato com produtores rurais, de modo que os conhecimentos ali alocados têm como foco o trabalho e não a área do saber.

Quando perguntado ao professor 01 se havia projetos institucionais que abarcassem diferentes áreas do conhecimento, envolvendo alunos e professores, obtive a seguinte resposta:

Temos, muitos deles ligados à disciplina de Iniciação Científica, os quais posteriormente são expostos na FETEC, outros de extensão, outros de eventos. (Entrevista realizada em 04/06/2013).

A mesma pergunta foi feita aos demais e as respostas confirmaram-se, pois, para o professor 03:

Talvez a proposta da Iniciação Científica leve para esse caminho e é uma das condições que nós estamos trabalhando para se aproximar e utilizar as ferramentas que hoje estão colocadas como disciplina de Iniciação Científica, que ela contribua para discussão e que a gente use ela como uma ferramenta para construir, quem sabe, o currículo integrado. Ou que ela se insira melhor dentro do currículo integrado do que ela é hoje, então eu acredito que tem um projeto, eu participo, sou o professor que ministra aula de Iniciação Científica, porém ela tem algumas deficiências que necessitam ser superadas por envolver vários professores não só em sala de aula como também extraclasse [...] (Entrevista realizada em 04/06/2013).

O professor 04 também cita a Iniciação Científica:

Pelo que sei temos a disciplina de Iniciação Científica que acaba envolvendo em seus projetos diferentes áreas do conhecimento e envolve professores e alunos [...] (Entrevista realizada em 04/06/2013).

Para o professor 05:

O único movimento que eu vejo que integra disciplinas, porém nem todas, seriam os trabalhos produzidos na disciplina de Iniciação Científica e a nossa FETEC, onde os alunos apresentam os seus projetos, suas experiências, suas pesquisas, mas diretamente eu não participo, nem ao menos, até hoje, foi solicitado qualquer correção textual. (Entrevista realizada em 04/06/2013).

E, por último, o professor 06 que, além de confirmar os posicionamentos anteriores, referiu que o estágio também oportuniza condições de aprendizagem que envolvem as diferentes áreas do saber. Para ele:

Os projetos de iniciação científica que, embora particularmente eu tenha ressalvas quanto à forma que vem sendo conduzido, entendo que, de maneira geral, para boa parte dos alunos abarca diferentes áreas do conhecimento e envolve alunos e professores. Outro projeto que considero envolvido neste contexto é o estágio curricular, do qual participo mais ativamente, principalmente na orientação de alunos. (Entrevista realizada em 04/06/2013).

No entanto, no entendimento dos entrevistados 07 e 08, que são Técnicos em Assuntos Educacionais – Pedagogos, não existem projetos institucionais que abarquem as diferentes áreas do saber. Nas palavras do professor 07, encontramos:

Não existe na instituição, o que se tem é essa perspectiva de tentar entender o que é currículo integrado, mas é por força da necessidade que tem havido que o próprio currículo existente aponta, mas não existe uma iniciativa institucional nesta perspectiva, isso não existe. (Entrevista realizada em 27/05/2013).

O professor 08 confirma tal posicionamento, porém faz a ressalva de que existem professores mais sensíveis ao processo de integração e já buscam, mesmo que de forma individualizada, sua implementação:

Não, no momento é algo que está em estudo, mas percebo que ainda há um distanciamento muito grande. Têm profissionais que já buscam, mas se fazem necessários mais encontros reflexivos para que isso se internalize, não basta apenas juntar conteúdos sem entendermos o processo, porque, na verdade, se não alcançamos o significado disso, não vamos conseguir realizar. Não é simplesmente juntar conteúdos é juntar propostas de qualidade! (Entrevista realizada em 27/05/2013).

Aqui cabe uma consideração: na visão da maioria dos docentes o componente de Iniciação Científica, bem como a FETEC aparecem nas entrevistas como importantes mecanismos facilitadores da integração de saberes. Tais mecanismos não são reconhecidos pelos entrevistados em questão, o que confirma novamente a falta de diálogo e de entendimento entre os educadores que atuam dentro e fora da sala de aula acerca dos caminhos que devem ser percorridos, a fim de que se consiga alcançar os objetivos propostos no que tange a integração curricular.

Ainda nessa categoria, o professor 01 trouxe importantes contribuições acerca do foco da investigação, principalmente porque exemplifica na prática o que Gadotti & Barcelos (1993, p.31) querem dizer quando afirmam que a interdisciplinaridade está no âmago de cada disciplina:

eu vejo que existem vários espaços ou fóruns informais onde essa busca de integração dos diferentes conhecimentos disciplinares acontecem. Alguns deles, que não deixam de ser formais, seriam as próprias disciplinas que estão previstas na grade curricular dos cursos, quem sabe possa parecer um pouco contraditório falar em currículo integrado e depois puxarmos para disciplina, mas dentro de cada uma das disciplinas existe a possibilidade e existem vários exemplos onde as pessoas responsáveis pela condução delas têm buscado desenvolver atividades que relacionem o seu conhecimento específico com o conhecimento ministrado em outras áreas. Claro que isso fica mais evidente em algumas disciplinas e menos em outras, mas existem trabalhos nesse sentido sim, quem sabe, ainda muito isolados, talvez personalizados pelas pessoas que ministram a disciplina sem uma integração maior com mais pessoas em volta disso. A título de exemplificação, como a gente já falava, numa disciplina técnica de administração rural, naturalmente você acaba envolvendo conhecimentos de matemática que representa uma integração de conteúdos também. (Entrevista realizada em 04/06/2013).

O entrevistado em questão busca, através de exemplos cotidianos, elucidar seu posicionamento na medida em que, na sua concepção:

trabalhando administração, além da matemática, você envolve conhecimentos técnicos de mecânica, dimensionamento de máquinas, equipamentos, você envolve conhecimentos de biologia na escolha de uma variedade de planta, de um híbrido que eu vou plantar, levando em conta o porquê da escolha entre um e outro. Além disso, insetos, doenças que podem atacar, então, eu acho que existem vários exemplos onde isso acontece. Ao pensar em dimensionar, planejar uma atividade de extensão rural, de interação do aluno, futuro técnico com os agricultores, naturalmente essas ações elas acabam exigindo, demandando uma integração de conteúdos que extrapola, às vezes, a questão específica de como organizar de como preparar uma reunião. Na interação com os agricultores vem toda uma parte de sociabilidade, de diálogo, de valores a serem trabalhados, a serem trazidos na apresentação dos conhecimentos também, na divulgação de uma técnica, articulando ela com os conhecimentos empíricos que o agricultor possa ter, fazendo a integração do conhecimento técnico do aluno com o fazer do dia a dia, são atividades que ainda são pontuais, ou nem sempre são exploradas com o potencial que elas poderiam ter, mas eu entendo que existem, não tem um caráter formal propriamente dito, mas que eu vejo acontecer no dia a dia. (Entrevista realizada em 04/06/2013).

Acredito que a implementação de um currículo integrado não seja algo que pode ser feito num “passe de mágica”. Como bem sinaliza o excerto acima, há muitos pontos e práticas docentes dentro do currículo que se prestam para o cultivo de tal postura. Necessitamos dar realce aos exemplos que confirmam as possibilidades de operacionalizar tais ideias de integração, de modo que, aos poucos, se desconstruam as singularidades e os vícios da individualidade e do fazer sozinho, nocivos para a aprendizagem significativa, e, ao mesmo tempo, possa se fortalecer a pluralidade e a coletividade em favor de um saber mais sólido e ampliado.

Na próxima categoria, que trata dos Enfrentamentos aos Desafios da Docência, aparece, de forma bastante evidente, a necessidade de uma política institucionalizada de formação continuada e, na esteira disso, que a gestão oportunize momentos de encontro entre professores para troca de experiências e de possibilidades de compartilhamento de ansiedades decorrentes dos desafios cotidianos da profissionalidade docente. Além disso, pude observar na fala dos entrevistados, referências com relação à necessidade de o docente também dispor de uma formação inicial adequada ao profissional que lida com jovens e atua na formação básica, como bem prevê a lei. Os argumentos teóricos e legais já foram, em certa medida, explorados entre as páginas 50 e 55 deste trabalho. As escutas corroboram com as problemáticas anteriormente levantadas.

O Professor 02 trouxe, a título de exemplo, sua experiência pessoal:

Eu tomo como exemplo a mim mesmo. Eu, antes de fazer licenciatura, como profissional “tecnificado”, tinha dificuldade na atuação pedagógica, procurando uma formação nessa área, isso me ajudou bastante, não somente na parte teórica numa visão das diferentes linhas de pensamento e diferentes sistemas pedagógicos que me auxiliaram muito nesse sentido, como também alargou minha maneira de articular a prática em si, contudo a formação deveria ser continuada, não somente naquele momento, pois as técnicas e as situações do mundo e mesmo dos jovens sofrem muitas modificações.

Na escuta, pude perceber que a formação inicial pode abrir caminhos para um processo de formação continuada mais significativo para o docente. Através dela oportuniza-se maior segurança para o profissional no desempenho de suas atividades pedagógicas. Parece-me um tanto equivocado falar em formação continuada sem um ancoramento teórico e prático inicial, o qual os cursos de licenciatura têm o compromisso de oferecer.

Para o Professor 01:

O compartilhamento de iniciativas e a ampliação delas para o grupo é fundamental, no sentido de puxar temáticas, de discutir, de construir referenciais conjuntos de atuação, isso também não significa que todos têm que trabalhar na mesma linha, com as mesmas ações e iniciativas, mas é importante termos algumas premissas básicas, claras e consistentes de atuação no sentido de atender tal proposta curricular de integração dos conhecimentos.

Aqui, temos a evidência de que para atendermos adequadamente às demandas da docência, a qual foi caracterizada por Tardif & Lessard (2005, p. 31) como de alta complexidade, na medida em que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”, é mister que iniciativas exitosas e boas práticas de ensino sejam compartilhadas, de modo que, mediado pelos coordenadores, os encontros possam auxiliar no processo de formação continuada que aparece como tão necessário nas falas dos professores e pedagogos entrevistados. Isso pode ser verificado na escuta ao professor 03:

No meu entendimento, eu acho que uma política de formação continuada dos professores é de extrema necessidade, pois nós temos um certo “status” de universidade e a forma como a Instituição seleciona seus servidores acaba por atrair profissionais que não tiveram uma formação pedagógica ou que tiveram uma formação pedagógica deficitária [...], pois, hoje, nas instituições formadoras de profissionais, há poucos cursos com uma formação pedagógica adequada para trabalhar com ensino técnico nos Institutos Federais. Então, eu penso ser de extrema importância ter um processo de formação continuada em âmbito institucional.

E, por último, para o Professor 05:

[...] o pessoal da área técnica, por exemplo, muitos deles nunca tiveram nada pedagógico, alguns sentem dificuldade, outros não, de estar numa sala de aula. Eu vi o depoimento de um professor falando isso outro dia: ele já está quase terminando seu doutorado em engenharia, mas ele nunca atuou como engenheiro e muito menos como professor, ele foi aprovado em concurso público e depois de tomar posse, na segunda-feira, quando chegou, já começou dentro de uma sala de aula, isso foi muito difícil para ele, então mais uma vez se percebe que se precisa de experiência aliada a uma orientação pedagógica. Repito, não são todos que não conseguem, temos professores da área técnica que são ótimos professores em sala de aula, conseguem lidar com o aluno, mas temos, por outro lado, outros que não conseguem.

A fala do último entrevistado reafirma a heterogeneidade do grupo de trabalho. Essa característica pode ser positiva, na medida em que as diferenças forem entendidas como riquezas e não como falhas. Para que as práticas pedagógicas alcancem significado, é necessário que o docente tenha grande conhecimento na sua especialidade, porém somente isso não basta, faz-se imperioso que ele compreenda e internalize a sua mudança de campo profissional. Ao levarmos em conta o exemplo do engenheiro, podemos perceber claramente a necessidade de respaldo por parte da Instituição através dos seus diretores, coordenadores e pedagogos, além dos colegas, para que aquele profissional que se tornou professor do ensino básico ao ser aprovado em um concurso público tenha oportunidade de conhecer de forma mais profunda as especificidades do campo da educação, de modo que ele possa deslocar-se do senso comum, marcado pela reprodução do que outrora viveu com seus professores em favor do alargamento da sua visão como educador e, assim, potencializar sua atuação no sentido de construir maior significado para suas práticas pedagógicas, nos diferentes ambientes de aprendizagem que integram uma instituição de ensino.

Grupo Dois

Jovens Alunos pertencentes ao 3º Ano do curso investigado; por serem 03 turmas, o grupo foi composto aleatoriamente por dois representantes de cada turma, totalizando 06 entrevistados.

De acordo com a proposta inicial, passaremos a analisar as categorias do quadro 02, com base nas entrevistas dos alunos, das quais emergiram as seguintes categorias: Juventude e Escolarização, Integração de Saberes e Projetos de Vida e Futuro. Na primeira delas, procurei entender quais os motivos que os levaram a sair de casa e matricularem-se num curso de turno integral com regime de internato. Os alunos 05 e 06 explicaram, respectivamente:

Lá na minha cidade, a formação que eles dão nas escolas estaduais, eu acho até meio fraco, eu optei pelo ensino médio ser aqui, como dizem, de qualidade e também pelo curso técnico que eles oferecem, a escola lá é bem conhecida em Ituporanga, até pela cidade ser bem da área agrícola que é conhecida como capital nacional da cebola. (Entrevista realizada em 27/05/2013)

[...] meu irmão estudava aqui porque lá na minha cidade o ensino médio é fraco, então a gente sai para estudar e com bastante influência dos nossos pais porque além de fazer o ensino médio a gente pode sair com uma profissão. [...] É que eu quero seguir nesse ramo, eu quero medicina veterinária, daí como eu tinha um primo que estudava aqui, ele me aconselhou a fazer o curso aqui que seria um aprendizado a mais para a hora que eu fosse cursar veterinária. (Entrevista realizada em 27/05/2013)

Porém, para o aluno 04, o curso técnico não era seu foco, mas um ensino médio de melhor qualidade do que o oferecido na sua pequena cidade de origem.

Eu não tinha interesse de nada técnico, eu vim pra cá pelo ensino médio que comparado com o da minha cidade é bem superior, isso que a visão que eles têm hoje é da antiga Escola Agrotécnica que o pessoal vem pra cá para aprontar, mas eu vim pra cá pra buscar um ensino médio mais qualificado do que o da minha cidade. (Entrevista realizada em 27/05/2013)

A partir das escutas, pude perceber que o movimento de vinda para a escola envolve, na grande maioria dos alunos, uma busca por um ensino médio que possa oportunizar melhores condições de acesso para o ensino superior já que em suas respectivas cidades de origem as chances de “mudar de vida” são mínimas.

Aqui, cabe uma reflexão: se, nas entrevistas, os alunos manifestaram que a busca pela Instituição está pautada por um ensino básico de nível médio de qualidade, algo que, segundo eles, não é oferecido nas escolas das suas respectivas cidades de origem, urge que direcionemos nossa atenção à problemática da matriz curricular do curso que, como já foi evidenciado nas páginas 70 e 71, apresenta lacunas, principalmente nos componentes que integram a área de ciências humanas, sendo o caso mais grave História, oferecida somente no terceiro ano, e a área de ciências da natureza, na qual seus componentes de química, física e biologia, embora tendo grande aderência com a área técnica por se tratar de um curso pertencente ao eixo de recursos naturais, também aparecem somente em dois anos dos três que compõem o curso. Dessa maneira, a integração renunciada no PPC do curso fica comprometida e, além disso, o curso distancia-se do atendimento às expectativas dos seus discentes.

Na categoria que trata da Integração de Saberes, foram exploradas questões ligadas à interdisciplinaridade, experiências com boas práticas pedagógicas e a

preocupação do professor como principal agente na valorização de uma proposta de currículo integrado. Os alunos identificam a integração de saberes como um potencial subsídio para a construção de aprendizagens consistentes que projetem significado e preparo para a vida. O aluno 03 ressalta que, para ele, integrar saberes significa:

juntar as experiências que tu teve, conseguir ligar a matemática com a topografia, a biologia com a agricultura, essa parte de ligar as diversas áreas do conhecimento que a gente tem aqui dentro[...] O trabalho dos professores em conjunto, falando sobre os mesmo assuntos nas disciplinas como a defesa sanitária animal que a gente tem no terceiro ano e a zootecnia III, que é bovinocultura de leite, a gente trata até mesmo em algumas aulas os mesmos assuntos nas duas disciplinas [...] sem integração não existe praticamente nada de fixação de conhecimento. O aluno, ele tem muito mais facilidade de adquirir conhecimento se ele ligar com a prática, com o que ele gosta e com o dia a dia dele. (Entrevista realizada em 27/05/2013)

Confirmando a posição do grupo de professores entrevistados, o aluno reconhece a importância da integração de saberes e percebe que ela está presente em alguns componentes, dependendo das suas especificidades e também do perfil do professor.

Quando falamos acerca da relação existente entre os conhecimentos básicos e os conhecimentos técnicos, o aluno 01 nos explica:

Eu vejo bastante relação, na matemática a gente aprende a fazer uma conta, mas não sabe para que serve aquela conta, aqui tu já aprende, por exemplo, a gente aprendeu a fazer regra de três que a gente vai ocupar muito na agricultura, no planejamento de uma lavoura de milho, a gente sempre usa regra de três, então tem muita relação entre a matemática e a agricultura. (Entrevista realizada em 27/05/2013)

Porém, para o aluno 06, nem todos os professores têm a mesma postura de valorização da interdisciplinaridade, assim como, também alguns componentes curriculares são mais adaptáveis a essa prática: “Alguns pensam mais aberto, outros focam mais na própria matéria.” (Entrevista realizada em 27/05/2013)

Importa lembrar que cada professor tem seu modo de trabalhar, porém devido à ausência de formação pedagógica inicial para alguns e de uma política institucional de formação continuada direcionada à totalidade do grupo, aliadas à falta de momentos de diálogo que possam valorizar mais o fazer coletivo do que o fazer sozinho, a preocupação com a interdisciplinaridade fica caracterizada somente no trabalho de alguns e, com isso, perde a expressão e a qualidade que poderia ter, caso houvesse maior valorização do trabalho ancorado no coletivo.

Essa postura do professor, mesmo que individualizada ou em pequenos grupos, preocupada com a contextualização, favorece os processos de aprendizagem por parte do discente, conforme nos coloca o aluno 03:

[...] a preocupação do professor com esse ponto é fundamental porque o aluno, ele querendo ou não, ele tem uma única vida, tudo o que ele tá aprendendo, ele é obrigado a fazer uma ligação com a vida pessoal dele, então se os professores começarem a juntar todo o conhecimento como se fosse uma rede, o aluno não vai parar para estudar matemática, física, química, ele vai estudar sempre o contexto geral, pois uma disciplina vai puxar a outra e ele vai entender o todo e não uma disciplina como isolada. (Entrevista realizada em 27/05/2013)

O aluno 04 corrobora com o aluno 03, quando identifica a interdisciplinaridade no trabalho docente:

As áreas das exatas, tipo quando tu vai aprender topografia, tu lembra toda a parte da matemática, tu vai aprender química, mistura muito com disciplina de solos e também a parte de agricultura, tu vai estudar zootecnia, hormônio, puxa muito a parte da biologia, fica muito mais fácil de assimilar, tipo o professor faz referência, vocês lembram quando estudaram isso, pois é, tem relação com aquilo.... Hoje, no caso, a aula de zootecnia, a professora estava falando da fisiologia vegetal que remeteu à biologia, por isso que o ruminante faz isso e a gente vai assimilando, fica mais fácil.

[...] primeiro: ter domínio de conteúdo e mostrar para o aluno que ele tem, aí o segundo: vem ele conseguir cativar os alunos porque não adianta ser aquele professor durão que vai lá na frente, dar aquela aula em que todo mundo fica quieto e a metade dos alunos estão dormindo, ele fala para as paredes e ainda pergunta se todo mundo entendeu, todo mundo fala que sim pra se livrar dele, mas ninguém assimilou nada. Tem que ser aquele professor dinâmico que chama atenção, que leva o aluno para o quadro, que traz coisas novas, ou até mesmo sai da sala de aula pra fazer alguma coisa diferente, dá proposta de trabalho em grupo, não deixa escolher o grupo, porque além de trabalhar o lado profissional pra formação ele também tá preocupado em trabalhar o lado pessoal, isto é, a vida da gente como pessoa humana. Essas coisas, eu acho que são bem mais importantes para nós do que a titulação do professor. (Entrevista realizada em 27/05/2013)

A posição dos alunos nos faz refletir sobre os desafios do ser docente. Nela encontramos questões já exploradas nesse trabalho, tais como: a importância do professor conhecer profundamente sua área específica, a afetividade que deve ser cultivada nas relações de ensino e aprendizagem, uma vez que pode ser um detonador de capacidades e, principalmente, o professor estar sensível às necessidades do seu aluno, de modo a auxiliá-lo no fortalecimento também do seu lado pessoal. Para os entrevistados, as boas práticas de ensino e aprendizagem através da contextualização e da interdisciplinaridade no sentido da integração de

saberes são muito mais significativas e facilitam muito os processos de aprendizagem por haver uma aproximação entre a teoria e a prática.

Com base nisso, percebo que a teoria só ganha sentido para o discente quando inserida no contexto de aprendizagem pelo viés da prática, pautada em elementos por ele conhecidos que podem assessorá-lo no trânsito do senso comum para o mundo erudito da ciência.

[...] quando está tudo interligado, seu cérebro consegue captar melhor as coisas, tipo tu está pensando naquela matéria que tu tá fazendo e está relacionado com outras, fica bem mais fácil de tu aprender. Porém tem professores que dão aquela matéria isolada, ele chega, senta, dá a matéria dele e ele não faz nenhuma ligação com outras disciplinas e dessa forma fica muito vago, sem amarração. Quando o professor contextualiza, o trabalho ganha mais significado e a gente se interessa mais... Quando eles puxam, tem bastante gente interessada na área das agrárias, tipo fazer uma faculdade e o professor chamou atenção para aquele assunto, o aluno na hora foca atenção para o professor. (Entrevista realizada em 27/05/2013)

O aluno 04 concorda com o posicionamento anterior e sinaliza para a preocupação dele e também dos colegas para os conhecimentos que podem auxiliar na continuidade da sua formação, logo o acesso à verticalidade do ensino também é uma preocupação do discente que quer continuar seus estudos após a conclusão do curso técnico. Dessa forma, um currículo construído através do diálogo, harmonizado com a construção de um saber amplo, caracterizado pela colaboração recíproca entre os principais articuladores da sua prática, que são os professores, com suas respectivas formações, parece ser um importante caminho para oportunizar ao jovem, além da boa formação técnica, a possibilidade de continuidade dos seus estudos.

Outro ponto que merece ser aqui abordado e também vem ao encontro das entrevistas com os professores é o papel do componente curricular de Iniciação Científica. Através dele se identifica a integração de saberes pelo viés da interdisciplinaridade. Como exemplo, o aluno 04 nos traz um trabalho que tratava do controle de crescimento dos bezerros e a relação disso com a produção de leite:

A gente criou uma função matemática para ter a curva de lactação ideal e a curva de crescimento ideal e daí obter o modelo matemático através dos dados coletados no campo. (Entrevista realizada em 27/05/2013)

Observa-se que, para a execução do trabalho, muitas áreas do saber necessitaram ser mobilizadas, a fim de que o mesmo pudesse ser concluído. Como o foco era a bovinocultura de leite, conhecimentos de zootecnia, biologia, língua

portuguesa, além do contato com o produtor e as rotinas práticas da produção podem agregar sobremaneira a formação do discente na perspectiva da integração.

Assim, outros trabalhos também foram citados como o estudo do comportamento das bromélias em áreas degradadas e a influência da adubação no crescimento e produção da cebola. De acordo com a visão dos entrevistados, os trabalhos serviram como uma importante ferramenta para que as áreas do conhecimento, representadas pelos componentes curriculares, pudessem, de forma harmoniosa e significativa para a aprendizagem, arranjar-se entre si e o objeto de pesquisa em favor da construção de um saber mais generalizado, mais próximo às suas vivências que extrapola os ambientes escolares.

A última categoria que emergiu das entrevistas com os discentes tratava do Projeto de Vida e Futuro. A partir dela, procurei entender qual o papel da escola na construção dos projetos de vida dos seus jovens alunos. Ao que parece, no contexto investigado, os alunos entrevistados referiram-se à Instituição como um acesso ao crescimento pessoal e profissional. Na fala do aluno 03, encontro:

Como eu vim pra cá, eu abri minha visão, eu vi que Salete não é a única coisa que existe no mundo, então minha visão abriu e agora eu quero aumentar mais, pretendo fazer engenharia civil que é uma área totalmente diferente do ramo agrícola. (Entrevista realizada em 27/05/2013)

Ao que parece, a Instituição e, especialmente, o curso investigado, tem sido uma oportunidade de crescimento para o jovem que vive nas pequenas cidades que compõem o Alto Vale do Rio Itajaí, principalmente aqueles que são filhos de famílias que se sustentam com os poucos recursos oriundos da produção na pequena propriedade. A moradia e a alimentação garantida pelo sistema de internato tem sido de grande importância para a manutenção desse jovem nos bancos escolares e uma segurança para os pais quando o filho(a) sai de casa para estudar.

A possibilidade de viver fora de casa, administrando seu tempo diante de uma quantidade de demandas, convivendo com pessoas e realidades diferentes através dos professores e colegas, bem como possíveis visitas técnicas a propriedades produtivas ou instituições de pesquisa entre outras formas de acesso à informação e, junto a isso, o compartilhamento de espaços nos alojamentos e refeitórios oferece ao jovem vivências que se traduzem em inúmeras experiências as quais são muito importantes para a vida em sociedade e no mundo do trabalho. O “abrir a cabeça”,

na visão do aluno entrevistado, significa enxergar o novo! Talvez esse seja um dos grandes papéis da escola.

Nesse sentido, a fala do aluno 04 corrobora com a do aluno 03, na medida em que o acesso ao curso investigado e com ele os contextos os quais o discente passam a vivenciar, criam novas formas de ler o mundo através da oportunidade de ampliar o conhecimento e, a partir disso, novas perspectivas se criam em relação ao futuro.

antes de eu entrar aqui, todo mundo dizia que eu tinha que fazer direito porque eu sou mandona e eu tenho jeito de juíza, daí eu entrei aqui dentro, as agrárias eu me empenhava, tirava notas boas, mas eu nunca tinha o interesse por nenhuma disciplina, via zootecnia I, agri I, mas eu não tinha interesse. Quando conheci [...] a topografia, nossa! É o meu futuro!!! Na semana de estudos especiais²², trouxeram o novo invento da topografia, o RPK, meu Deus! Vi aquilo e pensei, é isso. Vou fazer. É o que eu quero pra minha vida, acabou minha procura. (Entrevista realizada em 27/05/2013)

Nessa entrevista, podemos identificar claramente que o papel do curso investigado é muito mais complexo e ampliado do que formar técnicos em agropecuária. Ele pode abrir possibilidades, anunciar sonhos e servir como um território de passagem para novas conquistas tanto em âmbito pessoal quanto profissional.

As entrevistas, de modo geral, apontaram para a necessidade de maior estímulo à formação continuada como fator que poderá auxiliar na construção da qualidade dos processos educacionais, através do compartilhamento de dificuldades e do cultivo do espírito de equipe, pois o professor é o principal agente viabilizador de uma educação engajada na perspectiva da integração curricular. Embora professores e alunos entrevistados percebam esse movimento, levando em conta sua complexidade e limitações, ele pode ser potencializado no sentido de se buscar maior significado do aprender para todos os envolvidos nos processos.

Os dados obtidos nesta investigação foram analisados durante o período em que as informações foram coletadas. Isso foi feito dentro de um processo contínuo identificando dimensões, categorias e os seus significados, seguindo as orientações de Alves-Mazzotti & Gewandszjnder (2004).

A análise e a interpretação dos conteúdos fizeram parte do passo a passo do processo de investigação, assim como a contextualização se constituiu num

²² Semana de estudos especiais congrega-se num período de 4 a 5 dias, nos quais são oportunizadas palestras, oficinas, entre outras modalidades de ensino, com objetivo de apresentar ao aluno novas formas de construção da aprendizagem.

verdadeiro “[...] pano de fundo no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados”. (FRANCO, 2005, p. 25).

Os dados coletados nas diversas fontes e instrumentos foram triangulados a partir das teorias de referência, levando em conta a análise documental, as informações alocadas nas entrevistas e as observações realizadas. Esse trabalho tomou como referência as questões relacionadas à interdisciplinaridade; ao planejamento participativo; à articulação entre disciplinas; à tomada de decisões em conjunto; à relação estabelecida entre as modalidades de currículos; à concepção de currículo integrado; às possibilidades de integração entre o Ensino Básico e o Ensino Profissional; às percepções dos professores, dos pedagogos e dos estudantes; às dificuldades da integração curricular.

5 CONSIDERAÇÕES QUE SE PRESTAM A PENSAR

O campo de pesquisa da educação é demasiadamente amplo, principalmente por trazer no seu bojo as subjetividades, as fortalezas e as fragilidades humanas, num contexto também complexo de demandas partícipes de modelos políticos, econômicos, sociais, culturais, tecnológicos e religiosos que criam paradigmas os quais acabam se exaurindo pelas suas próprias contradições diante do dinâmico e agitado trâmite da vida moderna.

Com base nisso é que, ao finalizar um trabalho, não se pode ter a pretensão de concluir, muito distante disso, tendo consciência das nossas limitações diante das demandas, o que se pode oferecer é mais uma perspectiva de olhar sobre tais problemas que podem auxiliar na busca de respostas e clarificação de conceitos.

Este trabalho teve como principais referências teóricas as concepções de Bernstein (1996); Cunha (2005); Frigotto Ciavatta & Ramos (2005); Kuenzer (1991, 2005 e 2006); Sacristán (2000); Goodson (1995); Machado (1982); Pacheco (2005); Rodrigues (1998); Saviani (2007); Santomé (1998); Silva (1999); entre outros, que orientaram a compreensão do currículo integrado e, partindo disso, possíveis formas de sua implementação, fazendo uma análise entre o que a legislação nos apresenta e suas possibilidades na prática.

Os procedimentos metodológicos, por sua vez, foram orientados por Alves-Mazzotti & Gewandszjder (2004), André, (2008); Gatti, (2007); Lüdke & André (2013); Malheiros, (2011); Moraes & Galiazzi (2013); Stake, (1998) e Yin (2005).

Face às características e especificidades do objeto pesquisado, optou-se pela abordagem qualitativa e pelo estudo de caso tipo etnográfico, por meio de análise documental, entrevistas, observação participante e análise de conteúdo.

O contexto pedagógico analisado foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Campus Rio do Sul Curso de Técnico em Agropecuária, Integrado ao Ensino Médio. Nossos interlocutores foram instigados a pensar acerca do que entendem por currículo integrado e quais os caminhos poderiam viabilizá-lo. Além disso, a pensar em quais são suas limitações e se sua operacionalidade pode ter significado consistente nos processos de aprendizagem.

Vale lembrar que este trabalho é um estudo de caso e, como tal, embora tendo relevância para a compreensão dos contextos educacionais que nos propomos a estudar, guarda em si especificidades que não podem ser

generalizadas. Contudo, seu estudo pode servir de auxílio na compreensão de outros contextos que a ele se assemelhem.

Esclarecidas as ressalvas metodológicas do trabalho e levando em conta o problema e as questões de pesquisa, chegamos à conclusão que, embora o Decreto 5154 tenha sido aprovado em 2004, regulamentando a integração entre o Ensino Básico e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sua repercussão na prática ainda é muito tímida, pois não alcançou ainda a superação das diferenças entre as duas modalidades de ensino.

Pensar na integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio é pensar em uma gestão democrática e participativa na qual a colaboração de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo tenha oportunidade de contribuir para sua construção, organização ou reorganização, de modo que o currículo guarde consigo uma identificação com seus atores e se projete como um caminho a ser percorrido no processo educacional, conferindo ganhos a todos os envolvidos.

Deixando um pouco de lado as questões que envolvem a infraestrutura e, levando em conta aspectos relacionados ao planejamento pedagógico, que está previsto em lei, é mister que se tenha uma planificação técnico-metodológica que deve acompanhar/auxiliar nos processos de construção dos conhecimentos, articulando estratégias capazes de promover o encontro de professores e dos demais profissionais da educação, com objetivo de refletir sobre os desafios da realidade institucional diante das demandas apresentadas e, a partir disso, construir propostas e encaminhamentos práticos e inovadores.

Com base nisso, vale ressaltar que identificamos no setor pedagógico, o qual recebe na Instituição o nome de NuPe, a existência de profissionais em licença, afastados das atividades do setor e as duas profissionais que lá restaram, uma orientadora educacional e outra supervisora pedagógica, tentam atender as demandas em meio a uma série de desgastes, os quais não são foco de análise deste trabalho. O que aqui importa é que o Núcleo Pedagógico está muito aquém das necessidades Institucionais e da forma como está configurado pouco auxilia na construção de uma proposta de currículo integrado.

Isso posto, há um incentivo para o fazer sozinho, cada um de um jeito, e, além disso, uma forte tendência à hierarquização de saberes que vem de encontro

à construção de uma sinergia necessária para a formação de um necessário espírito de equipe.

Através de conversas informais, identificamos que em torno de 85% das aulas são planejadas de forma individualizada, sem a devida e necessária socialização dos planos de ensino para que, a partir deles, se possam criar estratégias de integração, levando em conta as atividades já previstas.

A ruptura desse individualismo é uma questão a ser superada entre os professores no planejamento curricular. Desse modo, os conteúdos, as atividades e as metodologias a serem trabalhadas poderão se efetivar com maior eficácia na prática do currículo real. De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 211-212):

[...] a preparação das aulas constituem uma tarefa importante e regular dos professores. Ela corresponde a várias atividades: o planejamento de longo, médio e curto prazo de aprendizagens, efetivação de uma sequência de conteúdos, adaptação da matéria em função das preocupações afetivas dos alunos, de seus interesses, de sua idade, de seus conhecimentos anteriores, a escolha dos exemplos, a preparação dos exercícios e do material pedagógico, etc.

O planejamento é definido pelos autores como um processo contínuo, responsável pela organização e preparo de várias atividades de ação pedagógica e extremamente importante para a efetivação da integração curricular do curso investigado, bem como uma ação imprescindível para a superação da dualidade estrutural da educação tão severamente combatida por Gramsci e que é uma tradicional característica dessa modalidade de ensino. Para Sacristán (2000), isso deve ser realizado na tentativa de encontrar melhor caminho para a organização dos conhecimentos que estão inseridos nos processos de aprendizagem. Junto a isso, o autor ainda aponta para a necessidade de perseguir a operacionalidade dos valores de um currículo unitário e direciona a discussão para a organização dos conteúdos dentro da integralidade e da superação da fragmentação do conhecimento.

No decorrer da investigação, foi possível perceber evidências de que a integração está em um processo, ao que me parece, bastante tensionado e com pouca adesão dos professores em favor das leituras e reflexões teóricas que podem iluminar posturas e práticas. Dessa forma:

antes de mais nada, se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. (SACRISTÁN, 2005, p. 167).

Não queremos prescrever condutas, mas é necessário apontar que as novas propostas curriculares e as ações pedagógicas dos professores precisam priorizar o plano de trabalho a partir da articulação da prática-teoria-prática e ter como finalidade a superação das barreiras de delimitação entre um conhecimento e outro, os quais foram tradicionalmente configurados pelo cartesianismo, pela dualidade da educação, pela divisão social e técnica do trabalho, bem como da produção flexível.

Vale destacar que a proposta que pode conduzir a ação pedagógica, atendendo a uma perspectiva de integração curricular demanda a superação da alienação do trabalho pedagógico e a superação do ser humano compartimentado e dissociado dos contextos sociais vividos pela “divisão social do trabalho e entre as ações de executar e as ações de pensar, dirigir ou planejar”. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Para Veiga (2003), o planejamento do currículo pedagógico tem como prioridade a superação do conflito entre diversos conhecimentos, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão social e técnica do trabalho. Na esteira disso, Ciavatta (2005) argumenta que o currículo deve ser organizado pelo viés da interdisciplinaridade, de modo a potencializar o processo de integração.

Santomé (1998) nos ensina que a interdisciplinaridade é uma ação pedagógica que tem como meta a construção de uma aprendizagem global, a visão do todo pelas partes, viabilizando a abertura das fronteiras do conhecimento e das disciplinas.

Complementando esse posicionamento, Gadotti e Barcelos (1993, p. 31) afirmam que “[...] a interdisciplinaridade está no âmago de cada disciplina. As disciplinas não são fatias do conhecimento, mas a realização de unidade do saber nas particularidades de cada uma”. Para que se consiga entender a projeção desses conceitos na prática é importante que haja encontros para discussões e, a partir delas, reflexões acerca do entendimento de como essa interdisciplinaridade, intrínseca em cada disciplina, pode ser fortalecida, gerando repercussões positivas na prática.

Embora reconhecendo seu valor, tanto a interdisciplinaridade como a integração curricular para se concretizarem requerem predisposição dos professores em se envolver no processo, contribuindo de forma efetiva. Requer também conhecimento em âmbito teórico e prático e, além de tudo isso, boa formação pedagógica.

Diante da observação, para que possa se criar um ambiente propício para o atendimento a essas demandas, os diretores e coordenadores, aliados à assessoria pedagógica, precisam acreditar na proposta e fazer frente às discussões, do contrário, a chance dos professores organizarem-se sozinhos diante de tarefas tão complexas é algo muito improvável, pois para Santomé (1998, p. 128):

[...] todo o corpo docente, tanto de educação infantil, e do ensino fundamental, como do ensino médio, bacharelado, formações profissionais e universidades, foi socializando-se com o ser professor, foi construindo uma ideia daquilo que significa ser professor ou professora, em uma estrutura e tradição dominadas pelo forte peso das disciplinas; o que viu em sua passagem pelas instituições escolares foram professores e professoras de disciplinas concretas, especialistas em alguma parcela do conhecimento. É lógico que isso favoreça a reprodução de modelos disciplinares.

A partir do esclarecimento de que o professor é o sujeito chave no processo de integração e que em seu trabalho há marcas fortes da sua formação, importa evidenciar que a Instituição precisa oferecer condições de trabalho que possibilitem condições para promoção da interdisciplinaridade através do encontro com seus pares, trabalhos que envolvam a construção coletiva, tudo dentro de uma política institucional de formação continuada, defendida com veemência anteriormente.

Verificando o quadro de horários de aulas do Curso Técnico em Agropecuária do IFC – Campus Rio do Sul, mantido na Unidade Sede, constatamos que os professores da área técnica também lecionam no curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, mantido pela instituição, e boa parte dos professores do ensino básico lecionam na Unidade Urbana, nos cursos de licenciatura em Física e Matemática.

O curso investigado é de turno integral, com aulas pela manhã e tarde, perfazendo oito períodos diários, com exceção da sexta-feira em que as aulas são apenas pela manhã, ficando a tarde livre para reuniões. Embora tendo esse espaço, ele não viabiliza a presença de todos os professores já que há compromissos dos profissionais em outros cursos e, aliado a isso, não percebi nenhuma proposta de atividade de formação continuada, a não ser reuniões pontuais com pouco significado pedagógico. E, tudo isso, atrelado à cultura de sexta-feira à tarde, que prenuncia o final de semana, e ao difícil acesso à unidade sede.

A escolha da sexta-feira se deve pelo fato de que em torno de 90% dos alunos moram fora de Rio do Sul e é na sexta-feira à tarde que as prefeituras das suas respectivas cidades de origem encaminham ônibus para vir buscá-los. Aqueles

que não contam com esse tipo de serviço podem se articular durante o dia, a fim de retornarem para casa. Os alunos que permanecem na Instituição, normalmente, são bolsistas ou estão envolvidos com alguma atividade ou experimento. Em casos especiais, sua permanência é autorizada pela Coordenação Geral de Assistência ao Educando, CGAE.

Cabe-nos o reconhecimento das limitações institucionais acerca das dificuldades de mobilização dos profissionais envolvidos, mas, acima disso, é mister que possamos desenvolver mais nossa sensibilidade em favor do coletivo, das demandas institucionais e do gosto pelo saber pedagógico, atrelado aos contextos sociais e ao saber específico.

Identificou-se também que não houve, em âmbito institucional, um preparo adequado dos profissionais que são os articuladores desse viés curricular. Em decorrência disso, a proposta de implementação não foi além de discussões desgastantes e onerosas às quais tendiam para a valorização da hierarquização de saberes e desgastes na busca por maior carga horária.

Aliado a isso, nas discussões iniciais, houve maior participação, porém o estímulo à proposta foi diminuindo ao longo do processo e, em contrapartida, os desgastes aumentando, ocasionando o esvaziamento das reuniões.

Dessa forma, não alcançamos a operacionalidade das recomendações do Decreto 5154/04, mantendo somente práticas pontuais de integração que, nas discussões, em nenhum momento concorreu para a valorização dos profissionais que com elas se preocuparam.

Infere-se, então, que o currículo do Curso Técnico em Agropecuária foi elaborado de forma fragmentada e com exígua participação dos professores, além de que em torno de 60% dos professores que pensaram no seu formato estão afastados das suas atividades laborais por questões relacionadas a licenças ou transferências. Na esteira disso, ainda, grande número de professores substitutos ou mesmo efetivos que chegam sem saber que documentos como o PPC existem e necessitam ser consultados e estudados.

A partir da observação, nas reuniões de professores, alguns pontos sensíveis foram registrados quando o grupo refletia sobre o engessamento da proposta, entre eles, destacam-se: falta de consistência das políticas públicas com relação aos estímulos necessários para a integração curricular, levando em conta as especificidades de um curso técnico de nível médio, isto é, não basta somente

mudar o nome do curso, os professores não conhecem o curso, seu ementário e seus ambientes de aprendizagem, em especial as UEP's e o que se desenvolve nelas; falta formação pedagógica continuada como política institucional; não há estímulo para participação das reuniões, nem a valorização dos professores através da presença dos gestores como mediadores nas reuniões; fraca atuação pedagógica face à desarticulação do Núcleo Pedagógico; o elevado número de componentes curriculares também é um agravante para a implementação de uma proposta curricular integrada.

Embora os profissionais de ensino vinculados à instituição reconheçam a importância da integração de saberes através do currículo, cujo objetivo é a melhora da qualidade, garantindo maior significado aos processos de ensino, não se observou, até o término dessa investigação, mudanças que pudessem ser aqui registradas como positivas, salvo casos pontuais já evidenciados anteriormente que podem iluminar os caminhos da implementação do currículo integrado, se forem reconhecidos por pares e coordenados e, a partir disso, examinados como possibilidade de serem ampliados.

Vale lembrar que, embora com uma boa infraestrutura, os processos de aprendizagem perdem realce diante da falta de articulação dos conteúdos, da adoção de metodologias tradicionais com aulas expositivas e vazias de significado para quem aprende e da falta de objetivos comuns que possam estimular os profissionais a persegui-los. Com isso, há um comprometimento da configuração ideal da face Institucional, fazendo com que as rotinas sejam contaminadas pelo amadorismo, já que alguns professores, por serem bacharéis, declaram não entenderem nada de pedagogia, e pelo continuísmo através do cumprimento raso de obrigações regulamentares.

Na tentativa de minimizar tais problemas, sugere-se a criação de horários em comum para que se viabilizem as discussões necessárias na reorganização das atividades pedagógicas através da participação coletiva para a construção de objetivos comuns, pautados por metodologias e estratégias que, de sorte, possam se desdobrar em bons resultados na consolidação de uma aprendizagem efetiva.

Para que isso aconteça, é imperiosa a participação dos sujeitos da ação pedagógica, inclusive de alunos egressos que possam contribuir com suas vivências, já que temos muitos no curso de Engenharia Agrônômica, mantido pela própria Instituição, pois é a partir do coletivo que podem se estabelecer condições

para implementação de um currículo integrado com base no preparo profissional dos educadores, juntamente com o estímulo otimista e a mediação dos gestores. Quando as ações partem do coletivo, com a consciência da participação de cada um no processo, e, aliado a isso, o respeito às decisões da maioria, a necessidade de regulamentações e decretos que não funcionam, estabelecidos de cima para baixo, diminui e, assim, preserva-se a autonomia da Instituição.

Outro aspecto importante a ser aqui evidenciado trata da carga horária do curso, a qual é considerada inferior à necessidade pelos professores da área técnica e, no caso do curso investigado, com prejuízos visíveis imputados à formação básica.

Quando analisamos o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, percebemos que o Curso de Técnico de Agropecuária é uma fusão entre os cursos Técnicos de Agricultura e Curso Técnico de Zootecnia. O curioso é que os três cursos têm a mesma carga horária, sendo que o curso investigado, com 1200 horas previstas, assim como os outros, tem demandas técnicas de ensino duplicadas. Daí se entende boa parte das razões que sustentam a exiguidade de tempo para a formação técnica, da qual, de forma equivocada, na organização da matriz curricular, impõem-se lacunas na formação básica, deixando-se de valorizar a verticalização do ensino que também é prevista em lei.

Dessa forma, o volume de aulas e de trabalhos, bem como a quantidade de componentes curriculares se avoluma com jornadas compostas por 8 horas diárias de aulas, estudos de dependência, atividades de Iniciação Científica com revisão bibliográfica ou experimentos, além de outras atividades complementares de formação e possíveis tarefas oriundas das aulas assistidas.

Tudo isso se desdobra numa maratona diária, tendo como consequência a falta de um tempo livre para estudos individuais que, sabidamente, consolida as aprendizagens feitas em sala de aula ou em práticas em âmbito coletivo junto com o professor.

Uma das formas de melhorar a qualidade do curso seria, talvez, ampliar sua integralização para quatro anos, fazendo com que haja mais tempo para o atendimento a todas as demandas que ao discente são impostas. Nesse contexto, embora não sendo parte da metodologia do trabalho, porém a título de contextualização, quando o aluno chega ao primeiro ano, tendo estudado em precários colégios, localizados nas pequenas cidades do Alto Vale ou mesmo na

área rural, o que se identifica são lacunas enormes na sua base de formação, fazendo que muitos desistam diante da exigente rotina, e os que ficam, em sua grande maioria, algo em torno de 80%, passa por um período de adaptação muito desgastante por um lado, mas, por outro, floresce um fortalecimento de grande significação para aqueles que os acompanham e os estimulam.

No bojo de todo o exposto, retornamos à inquietude inicial quanto à integração curricular para o Curso Técnico em Agropecuária, defendida neste trabalho. O intento é muito mais complexo que sua regulamentação através do decreto 5154/04, ainda mais que, na própria legislação, é possível encontrar equívocos que geram desgastes na prática, como é o caso da carga horária prevista para o curso investigado, como já foi colocado anteriormente. Daí a necessidade do cultivo de um exercício constante de reflexão entre o que propõe a legislação e as práticas a serem adotadas no sentido de que possamos, pelo bom senso, favorecer a construção de significados efetivos no preparo para a profissão e também para a vida.

A integração curricular deve ser compreendida a partir de um processo de desconstrução da demarcação de fronteiras de cada componente, associada ao combate às ideias que sustentam a dualidade secular da educação no Brasil.

Por todo o exposto, o que se espera é que este estudo de caso possa contribuir para uma reflexão sobre o conceito de currículo integrado e, tão importante quanto isso, o que sua implementação pode oferecer para a qualidade do ensino, na tentativa de se construir uma proposta educacional que guarde maior significado não só para o aluno, mas para todos os sujeitos envolvidos nos processos, de modo que as marcas deixadas pelo cartesianismo como método e pelo Taylorismo e Toyotismo como modelos de produção e suas respectivas repercussões na organização dos currículos, possam ser superadas em favor da humanização através da valorização da completude do homem como ser inteiro, íntegro e protagonista da sua vida presente, vislumbrando a projeção do seu futuro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs) **O Coordenador Pedagógico e Questões da Contemporaneidade**. 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, J. A. GEWANDSZNJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber, 2008.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERNSTEIN, Brasil. **A Estrutura do Discurso Pedagógico**: classe, código e controle. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luiz Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BLASS, Leila Maria da Silva. **Juventude e Trabalho**. In. COSTA, Márcia Regina; SILVA, Elisabeth Murilho da. São Paulo: Educ, 2006.
- BRASIL, **Decreto 5.154** de 23 de jul de 2004. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>
- BRASIL, **Decreto 7566** de 23 de dezembro de 1909 Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>
- _____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96, de 20 de dez de 1996. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>
- _____, **Lei 11.892** de 29/12/2008. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>
- _____, **Lei 12.796** de 04/04/2013. Disponível em <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>
- BRUMER, A. **A problemática dos Jovens Rurais na Pós-modernidade**. Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural, 2006.
- CARNEIRO, Maria José. Juventude Rural: projetos e valores. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Da Crise da Escola ao Escolocentrismo. In: STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto. [orgs.]. **Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise.** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni. **Juventude e Políticas Públicas no Brasil.** http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1485/1/TD_1335.pdf acesso em 10 de outubro de 2013.

ClAVATTA, Maria. **A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino dos ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata.** 2. Ed. São Paulo: UNESP, 2005.

DA MATTA, R. O ofício do etnólogo ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. (org.). **A Aventura Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAYRELL, Juarez. **Família Escola e Juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal.** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

DAUSTER, T. **“Relativização e educação - Usos da antropologia na educação”.** Trabalho apresentado no XIII Encontro Anual da Anpocs, outubro de 1989.

FERNANDES, C. M. B. **Docência Universitária e os Desafios da Formação Pedagógica,** 2001. <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/22.pdf> acesso em 10 de fevereiro de 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. **Teoria e Educação,** nº 05. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo.** 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 1997

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e no Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir; BARCELOS, Eronita Silva. **Construindo a escola Cidadã no Paraná.** Brasília: MEC (Cadernos de Educação Básica), 1993.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Vol. 02.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

IBGE. **Censo**, 2010. <http://censo2010.ibge.gov.br/> acesso em 08 de julho de 2013

IFC. **Pesquisa Institucional**. Data de Referência: 31/07/2013.

IFF. **Proposta norteadora para um entendimento coletivo referente às diretrizes para a construção do currículo integrado no ensino médio do IFFarroupilha**, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IPEA. **Boletim 55**, 2013. http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19649&Itemid=9 acesso em 10 de outubro de 2013

KUENZER, A.Z. **Educação e trabalho no Brasil o estado da questão**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1991.

_____. (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*. Campinas, out/2006.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et all. **Necessidades formativas e formação continuada de professores de redes municipais de ensino**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2013.

LOPES, Alice Cassimiro. **Políticas Curriculares**: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, vol. n. 26, 2004.

_____. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

_____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 2013.

MACHADO, Lucila R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho.** São Paulo: Cortez, 1982.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MATOS, Maria de Carmo; PAIVA, Edil Vasconcelos de. **Currículo Integrado e Formação Docente: entre diferentes concepções e práticas.** Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portaldrepositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>

MCKERMAN, James. **Currículo e Imaginação: Teoria do Processo, pedagogia e pesquisa-ação.** Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. **Currículo e alteridade: a experiência hermenêutica da pesquisa na formação docente.** Revista Poiésis, Tubarão, v. 1, n. 2, p. 134 – 147, Jul./Dez. 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 2ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

_____. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovic. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Concepções do Ensino Médio Integrado,** 2008. <http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2013.

REGUILLO, Rossana. Culturas **Juveniles: formas políticas del desencanto.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, José. **A Educação Politécnica no Brasil.** Niterói; EdUFF, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Shiling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Solange Mary Moreira; DUBOC, Maria José Oliveira. **A profissionalidade e a articulação dos saberes e a autonomia no exercício da profissão docente**. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV Fiocruz, 1989.

_____. **O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias**. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **O Choque Teórico da Politecnia**, 2003.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, J. B. da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre Formação Continuada**. 2002. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPE, Recife.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Omnilateralidade**. 2009. <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html> acesso em 10 de novembro de 2013.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os Jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Trad. Roc Filella. Madrid: Morata, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2003.

_____ **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO CIENTÍFICA**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO CIENTÍFICA**PROTOCOLO DE PESQUISA Nº⁸⁸/2013

Título do Projeto:

Currículo Integrado: uma reflexão entre o legal e o real.

Emerson Bianchini Estivalet (Mestrando)

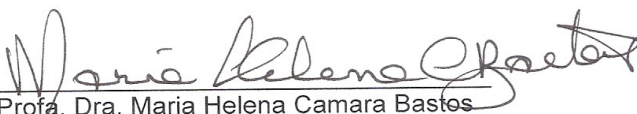
Orientador: Miriam Pires Corrêa de Lacerda

O projeto de pesquisa atende aos requisitos exigidos, apresentando definição do foco, justificativa, problema, objetivos, referencial teórico-metodológico, cronograma. Estão especificados os instrumentos de coleta de informações (entrevistas semiestruturadas). O projeto traz a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa analisa de que forma o currículo integrado pode contribuir como norteador das relações pedagógicas em um curso técnico de ensino médio.

Considerando que não há um perfil invasivo no procedimento com seres humanos, o encaminhamento para o CEP é facultativo, ficando essa deliberação a cargo dos pesquisadores, inclusive com vistas a publicações posteriores.

Porto Alegre, 16 de abril 2013.


Profª. Dra. Maria Helena Camara Bastos
p/Comissão Científica da FACED

ANEXO B – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

C.A. nº 004/2013

A Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no uso das suas atribuições,

Apresenta a Vossa Senhoria o aluno **EMERSON BIANCHINI ESTIVALETE**, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Educação, linha de Pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Miriam Pires Corrêa de Lacerda, que necessita realizar trabalho de pesquisa nesta Instituição, para desenvolvimento de sua Dissertação de Mestrado, intitulada: "Currículo Integrado: uma reflexão entre o legal e o real".

Esperando contar com seu apoio, despeço-me, enviando-lhe cordiais saudações.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho

Coordenadora do Programa
de Pós-Graduação em Educação

Ilmo. Sr.
Prof. Dr. Oscar Emílio Ludke Hartmann
Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense -
Campus Rio do Sul

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 – P. 15 – sala 318 – CEP 90619 900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3620 – Fax (51) 3320 – 3635
E-mail: educacao-pg@pucrs.br
www.pucrs.br/faced/pos

I.F. CATARINENSE - CAMPUS RIO DO SUL	
PROTOCOLADO	
08/05/13 Hora: 08:25	
Ass. <i>gpc</i>	Doc. <i>C.A. 004/13</i>

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a):

Esta pesquisa - **Currículo Integrado: uma análise entre o real e o legal** - será desenvolvida por meio da aplicação de instrumentos de identificação do perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como de observações do contexto institucional, Instituto federal catarinense - Câmpus Rio do Sul. São sujeitos desta pesquisa os alunos do terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária, docentes e técnicos em assuntos educacionais - pedagogos.

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo que tem como objetivo, avaliar os avanços e os entraves enfrentados na implementação do currículo integrado no contexto de um curso técnico de nível médio.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Emerson Bianchini Estivaleta, telefone (47) 84924543, endereço eletrônico: emersonestivaleta@gmail.com.

É garantida aos sujeitos de pesquisa a liberdade da retirada de consentimento e o abandono do estudo a qualquer momento.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado, também, o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisador principal, a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apresentação e objetivo da pesquisa.

Os participantes da pesquisa, docentes, discentes e técnicos administrativos – pedagogos participarão através de entrevistas contendo questões qualitativas semiestruturadas.

Os docentes e técnicos em assuntos educacionais - pedagogos deverão responder acerca de como procedem diante dos desafios do ensino básico de nível técnico dentro de uma perspectiva integrada como prevê o Decreto 5154/04. Os discentes deverão responder acerca de como percebem a sistematização do ensino integrado na prática de sala de aula.

Cabe salientar que a participação na pesquisa não acarretará nenhum dano físico ou moral aos voluntários. Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha (ou do menor sob minha responsabilidade) participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado (a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que serei submetido (a).

Fui, igualmente, informado (a):

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos, vinculados ao presente projeto de pesquisa.

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são:

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Miriam P. Corrêa de Lacerda e-mail: miriam_lacerda@terra.com.br
MESTRANDO: Emerson Bianchini Estivalete e-mail: emersonestivalete@gmail.com
CÔMITE DE ÉTICA DA PUCRS - Tel: (51) 3320 3345.

O presente documento será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

_____ de _____ 2013.

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura dos responsáveis pela pesquisa

Nome e assinatura do Responsável Legal (para menores de 18 anos)

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DISCENTES

1. Qual o principal motivo da sua opção por fazer o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio?
2. Em sua opinião, quais pontos em comum podem ser evidenciados entre o Ensino Básico (propedêutico) e o Ensino Técnico (profissionalizante)?
3. Você participou de algum projeto ou trabalho interdisciplinar desenvolvido ao longo do curso?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES E TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS - PEDAGOGOS

1. O que você entende por currículo integrado?
2. Há projetos institucionais que abarquem diferentes áreas do conhecimento envolvendo alunos e professores? Você participa de algum deles? Por favor, justifique sua resposta.
3. Em sua opinião, quais ferramentas poderiam ser utilizadas na implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária?
4. Da forma como o currículo está organizado, ele concorre para uma educação formadora no sentido do preparo para a vida? Se sim, como? Se não, por quê?
5. Como a formação do professor se projeta nas práticas pedagógicas por ele adotadas?