



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ROSEANY CARLA DANTAS DE MENEZES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA CURRICULAR DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO AVALIATIVO**

FORTALEZA

2012

ROSEANY CARLA DANTAS DE MENEZES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA CURRICULAR DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO AVALIATIVO**

Dissertação apresentada à Banca Avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará, como exigência final para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Helena Carvalho Holanda

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

M513p Menezes, Roseany Carla Dantas de.

A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado : um estudo avaliativo / Roseany Carla Dantas de Menezes. – 2012.

113 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

Área de Concentração: Educação.

Orientação: Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda.

1. Ensino profissional – Avaliação – Belém(PA) – Currículos. 2. Ensino técnico – Avaliação – Belém(PA) – Currículos. 3. Ensino agrícola – Avaliação – Belém(PA) – Currículos. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Belém(PA). 5. Prática de ensino – Belém(PA). 6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. I. Título.

CDD 373.246098115

ROSEANY CARLA DANTAS DE MENEZES**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: UM ESTUDO AVALIATIVO**

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira como parte dos requisitos necessários para obtenção do Grau de Mestre em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e encontra-se disponível na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

Defesa em: 16/08/2012

BANCA AVALIADORA

Profª Drª Patrícia Helena Carvalho Holanda (Presidente)

Profª Drª Meirecele Calíope Leitinho

Profª Drª Maria Socorro Lucena Lima

Dedico esse trabalho
Aos meus pais Francisco e Marli,
Os meus maiores incentivadores nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelas inúmeras bênçãos a mim concedidas;

A minha mãe, Marli, exemplo de educadora, mãe e mulher, por sempre ter acreditado em mim e compreendido os momentos de ausência;

Ao meu pai, Francisco, pelo apoio e carinho em suas palavras e ações;

A Amanda, irmã e parceira, pelos gestos concretos de fraternidade;

Aos meus irmãos, Dani e Toni, pela certeza do apoio constante;

A Willen, pelas palavras de incentivo e pelo apoio em todas as horas;

Às primas Roselourdes, Rosilândia e Hilmária, pela amizade e pelo acolhimento, fundamentais na concretização deste sonho;

A professora Patrícia, pela paciência e por suas contribuições na elaboração deste trabalho;

Aos colegas da UFC, em especial Haroldo, Lourdes e Maria, pelas experiências compartilhadas ao longo deste Curso;

Aos colegas da turma de Mestrado 2010 – MINTER UFC/IFPA, em especial à Yvonete, Marilene, Diselma, Marta e João Canto;

Ao Grupo de Pesquisa Avaliação Curricular, pelos riquíssimos momentos de aprendizagem;

Aos professores, alunos e servidores do Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, pela disponibilidade e solicitude para realização desta pesquisa;

Às professoras Meirecele e Maria Socorro, que contribuíram na qualificação desta pesquisa;

À UFC, aos seus docentes e aos seus servidores de modo geral, que acolheram de modo afetuoso a mim e a todos do MINTER – IFPA.

RESUMO

Apesar de instaurado o Decreto nº 5.154/2004, que prevê a articulação de forma integrada entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, ainda são vivenciadas práticas pedagógicas desconexas, fragmentadas e duais: de um lado, as disciplinas do ensino técnico, e de outro, as disciplinas do ensino médio. Por vezes, estas não dialogam entre si e, quando o fazem, esse diálogo ocorre de forma isolada e tímida, através de ações que reúnem alguns professores, não se caracterizando em um trabalho coletivo da comunidade escolar – docentes, discentes e equipe pedagógica. Tendo em vista essa problemática, o presente estudo traz como objeto de investigação a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal. Inserida na Linha de Avaliação Educacional e vinculada ao Eixo de Avaliação Curricular, esta pesquisa de cunho avaliativo tem por finalidade investigar se a prática pedagógica do referido curso encontra-se condizente com os pressupostos presentes nos instrumentos legais que regulamentam o ensino integrado, a saber, o Decreto 5.154/2004 e o Documento Base para o Ensino Médio Integrado. Neste estudo, objetivou-se avaliar, através dos níveis prescritivo e perceptivo do currículo, a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no sentido de compreender se está norteadada por uma concepção de formação integrada. No tocante ao percurso metodológico, adotou-se a pesquisa de natureza qualitativa numa abordagem fenomenológica. Enquanto instrumento de coleta e análise dos dados utilizou-se a entrevista reflexiva proposta por Szinwanski (2002), estabelecendo-se como sujeitos desta pesquisa os docentes, discentes e a equipe pedagógica do referido curso. Os aportes teóricos deste estudo basearam-se em Frigotto et. al (2005), Kuenzer (2007), Silva (2009), Sacristan (2000) e outros autores do campo do currículo, da avaliação curricular, do ensino médio integrado e da prática pedagógica. Os achados da pesquisa demonstram que, apesar de esforços no sentido de efetivação de uma prática pedagógica integrada, há incongruências entre o que está previsto nos instrumentos reguladores e a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, evidenciando a necessidade de formação dos docentes para trabalhar na perspectiva da integração curricular, a importância do comprometimento coletivo que se dá através do trabalho em conjunto da equipe pedagógica, docentes e discentes para efetivação do ensino integrado, assim como a necessidade de se desenvolver uma sistemática de avaliação contínua desse currículo, a fim de ajustá-lo à proposta almejada.

Palavras-Chave: Avaliação curricular. Ensino médio integrado. Prática pedagógica. Educação profissional.

ABSTRACT

Although restored the Decree 5.154/2004 that to predict articulation integrated between course technological and high school. The pedagogical practice is unconnection and fragmented. Sometimes there is not dialogue between school subject and general formation. When the dialogue happen their occur through isolated actions a few teachers but is not a colletive work of the teachers, students and pedagogical team. This study research the pedagogical practice of Technological Course in Agriculture integrated the high school of Federal Institute of Education, Science and Technology of Para – Castanhal Campus. This study aim to research if the pedagogical practical of the Course is the same present in the legal documents that regulate the integrated teaching, namely, Decree 5.154/2004 and Base Document to High School integrated. Through the prescriptive and perceptual levels of curriculum this study aim to evaluate if the pedagogical practice is guided by a concept integrated education. Regarding the method used the qualitative research in a phenomenological approach. In the collection and analysis of the information used the reflexive interview proposed by Szinwanski (2002), establishing as subjects of research the teachers, students and pedagogical team of that course. The research is based in Frigotto et. al (2005), Kuenzer (2007), Silva (2009), Sacristan (2000) and other authors of curriculum, curriculum evaluation, integrated high school and pedagogical practice. The research show that despite efforts there are divergences between legal documents and the pedagogical practice of the Technical Course Agriculture integrated the High School. The study point out the importance training for teachers in the perspective of integrated curriculum, the collective commitment through the teamwork of pedagogical team, teaching, students, as well as to develop a system continuous evaluation of curriculum, order to adjust the desired proposal.

Key words: Curriculum evaluation. High School integrated. Pedagogical practice. Vocational education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 – PRÉDIO ADMINISTRATIVO DO IFPA – CAMPUS CASTANHAL

Figura 2 – ESCOLA DE INICIAÇÃO AGRÍCOLA MANOEL BARATA – OUTEIRO/PARÁ

Quadros

Quadro 1 – CURSOS OFERTADOS PELO IFPA – CAMPUS CASTANHAL E OS SEUS RESPECTIVOS NÍVEIS/MODALIDADE DE ENSINO

Quadro 2 – QUANTITATIVO DE DOCENTES DO IFPA – CAMPUS CASTANHAL POR TITULAÇÃO

Quadro 3 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFPA – CAMPUS CASTANHAL

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CTAIEM – Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAFIC – Escola Agrotécnica Federal de Castanhal

EMI – Ensino Médio Integrado

GPAC – Grupo de Pesquisa Avaliação Curricular

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SRE – Setor de Registros Escolares

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFC – Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO.....12

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....20

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A REALIDADE DO IFPA –
CAMPUS CASTANHAL.....28

1.1 – Breve percurso histórico da Educação Profissional no Brasil.....28

1.2 - 90 Anos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus
Castanhal: de uma educação meramente assistencialista aos desafios de uma formação
integral.....36

CAPÍTULO 2

O CURRÍCULO INTEGRADO, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS MEANDROS DA
AVALIAÇÃO CURRICULAR.....43

2.1 - As teorias do currículo e suas concepções.....43

2.2 - A especificidade do currículo integrado e seus reflexos na prática pedagógica.....53

2.3 – Os meandros da avaliação curricular.....60

CAPÍTULO 3

AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO IFPA – CAMPUS CASTANHAL: CONFRONTANDO O
CURRÍCULO PRESCRITO E O
VIVIDO.....64

3.1 - O que revela o projeto político pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio?.....64

3.2 – Como se efetiva o currículo? A prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal.....70

CAPÍTULO 4

4.1 – CONTRIBUTOS DO MODELO DE AVALIAÇÃO DE STUFFLEBEAN PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA AVALIATIVA PARA O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.....

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CONVITE À REFLEXÃO.....

REFERÊNCIAS.....

ANEXOS.....

INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa, vinculada à Linha de Avaliação Educacional e ao eixo de Avaliação Curricular do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC, traz como objeto de investigação a prática pedagógica¹² do Curso Técnico em Agropecuária³ Integrado ao Ensino Médio (CTAIEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Castanhal.

O objetivo deste estudo é investigar se a prática pedagógica do referido curso está condizente com os pressupostos norteadores do Ensino Médio Integrado (EMI) presentes nos documentos legais que o regulamentam, a citar o Decreto 5.154/2004 e o Documento Base do Ensino Integrado.

Componente da educação básica, ao ensino médio cabe uma dupla tarefa: formar para o mundo do trabalho e dar condições para o indivíduo ingressar no nível superior, tal como explicita, em seu artigo 22, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Essa dupla tarefa gera indefinições quanto à efetiva função do ensino médio e se, de fato, é possível assegurar que não haja o privilegiamento de alguma dessas finalidades, em detrimento de outras, ou seja, há de se questionar se de fato está sendo priorizado o ensino técnico voltado para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, ou se está sendo garantida a formação ampla e a preparação para o exercício da cidadania.

¹ De acordo com Veiga (1992), entende-se prática pedagógica enquanto dimensão da prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos.

² Pimenta (2004) distingue os conceitos de prática pedagógica e ação pedagógica, tendo a primeira um caráter individual e a outra, coletivo. A ação pedagógica “refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo [...]”. A prática pedagógica, por sua vez, está relacionada às “formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições” (p. 41-42).

³ Refere-se ao curso que engloba conhecimentos das áreas de agricultura e pecuária.

Diante do impasse acerca da identidade e do papel do ensino médio, gerado não apenas por indefinições de ordem pedagógica, mas especialmente de caráter político, diante das novas relações estabelecidas entre trabalho e educação, o que se observa é a instauração de uma dualidade estrutural, que diferencia a formação de acordo com os papéis sociais a serem desempenhados pelos indivíduos na sociedade (KUENZER, 2007).

Historicamente observou-se a desvalorização do trabalho manual e, por conseguinte, de uma educação voltada ao ensino de ofícios, de artes manuais, uma vez que estas atividades eram associadas aos indivíduos pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade, que precisavam exercê-las para prover seu sustento. Em determinados períodos históricos, conforme poderemos observar ao longo de nossos aprofundamentos teóricos, destinava-se aos órfãos e desvalidos o aprendizado de artes e ofícios, no intuito de garantir que eles tivessem uma ocupação que os afastassem da marginalidade.

Se por um lado as camadas menos favorecidas obtinham a educação dos ofícios, para outros segmentos da sociedade, era destinado um ensino propedêutico, visando o seu ingresso nos cursos superiores, nos quais iriam adquirir as competências necessárias à ocupação dos postos mais elevados, formando-os para uma classe dirigente.

Resquícios dessa diferenciação de papéis e seus reflexos na formação podem ser observados ainda hoje, especialmente no discurso que privilegia o ensino profissionalizante como um atalho para entrada no mercado de trabalho, atraindo os jovens de baixa renda que precisam desde muito cedo contribuir com o sustento familiar.

A legislação regulamentadora teve um papel de destaque na criação de uma dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e a formação técnica. O Decreto 2.208/97, ao regulamentar o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, fragmentou a formação, coibindo qualquer possibilidade de integração a nível de educação profissional, conforme podemos observar no Art. 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Até a revogação deste decreto, a educação profissional mostrou-se desarticulada com um projeto de formação integrada, priorizando meramente os saberes técnicos.

A instauração do Decreto nº 2.208/97 representou um retrocesso em termos de formação, uma vez que a própria LDB já preconizava em seu Capítulo III, no artigo 40, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, conforme podemos observar: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

Após apelos da sociedade organizada (FRIGOTTO *et al*, 2005), foi promulgado, em julho de 2004, o Decreto 5.154, que preconizava o rompimento dessa dualidade – educação geral *versus* educação profissional, gerada pelo decreto anterior, no sentido de garantir a formação integral do educando.

Deve-se considerar, todavia, que a instauração de um instrumento regulador de um projeto de integração, apesar de representar avanços, não é a panaceia de todos os males. Para efetivação do ensino integrado, faz-se necessária uma reorganização estrutural a nível curricular, que perpassa pela formação docente, compreendendo que os educadores, na maioria das vezes, não trazem em sua bagagem o preparo para lidar com as especificidades inerentes à integração curricular.

Além disso, é fundamental o trabalho conjunto da comunidade escolar, pois sem a co-participação dos sujeitos que dela fazem parte (equipe pedagógica, docentes, discentes, pais e gestores) a prática pedagógica permanece desconexa e os conhecimentos, fragmentados.

Portanto, a questão central que norteia esta pesquisa é:

A prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal está condizente com os pressupostos estabelecidos nos documentos legais que regulamentam o ensino médio integrado?

Este estudo pretende captar dos sujeitos responsáveis pela efetivação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (docentes, discentes e equipe pedagógica), assim como dos documentos que prescrevem o currículo do referido curso (projeto político pedagógico do curso), elementos que possibilitem avaliar se a prática pedagógica vivenciada em sala de aula pauta-se na integração dos saberes técnicos e os saberes da formação geral.

Elencamos alguns questionamentos que subsidiarão este estudo: como os sujeitos responsáveis pela efetivação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio percebem a integração entre o saber técnico e os de formação geral? Em seu fazer cotidiano, como os docentes e a equipe pedagógica buscam implementar o ensino integrado? Que entraves dificultam a efetivação do ensino médio integrado?

Tendo em vista o problema referido anteriormente, eis os objetivos desta investigação avaliativa:

- Compreender a prática pedagógica estabelecida no currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal, a partir da investigação avaliativa dos aspectos prescritivos e perceptivos do currículo, no sentido de verificar se essa prática pedagógica encontra-se condizente com os pressupostos estabelecidos na legislação regulamentadora do ensino médio integrado, a fim de contribuir para a avaliação e, por conseguinte, para o desenvolvimento do referido curso;
- Analisar, a partir da percepção dos docentes, discentes e da equipe pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal as concepções desses sujeitos e as ações pedagógicas implementadas dentro da perspectiva do currículo integrado;
- Desvelar os entraves da adoção de uma prática pedagógica coerente com a proposta de integração entre o saber técnico e a formação geral;
- Identificar elementos que possam subsidiar a avaliação do currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal;

O despertar para esta investigação tem suas raízes na minha formação e na atuação como servidora do IFPA – Campus Castanhal. Licenciada em Educação Física, defrontei-me com a discussão acerca do currículo no qual fui formada, e que, naquele momento, passava por uma avaliação, no intuito de ajustá-lo aos objetivos propostos em termos de formação do perfil do educador físico. Posteriormente, fiz o Curso de Especialização em Filosofia da Educação, desenvolvendo como projeto de pesquisa a avaliação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Pará - UFPA, do qual era recém-formada. Meu objetivo primordial naquele

momento foi investigar se o educador físico possuía as competências necessárias para trabalhar com a avaliação do ensino-aprendizagem. Nesse desafio de avaliar minha formação, defrontei-me pela primeira vez com as incongruências entre o que estava proposto no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física e o que de fato eu havia vivenciado ao longo de minha formação.

Essa constatação trouxe-me a certeza de que para se compreender a realidade de um curso, não basta recorrer aos documentos prescritivos que tratam de orientações e objetivos. Devemos associar fundamentalmente o estudo desses documentos à escuta dos sujeitos envolvidos no processo, pois eles são os principais atores que poderão contribuir com a avaliação curricular.

No ano de 2006, ingressei, através de concurso público, na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal - EAFC, atualmente denominada IFPA – Campus Castanhal⁴, ocupando o cargo de Assistente em Administração. Lotada no Setor de Registros Escolares - SRE, responsável pela expedição das documentações dos alunos, pude acompanhar as mudanças curriculares que ocorriam naquele ano. A instituição ensaiava os primeiros passos, realizando reuniões e discussões para tratar da implantação do Ensino Médio Integrado no Curso Técnico em Agropecuária que, até então, era ofertado de forma concomitante⁵.

Em termos de documentação, o que observei foi que os históricos escolares, ao invés de certificarem individualmente o ensino médio e o técnico, utilizando uma lauda para cada um, traziam agora duas laudas num mesmo documento, apresentando uma justaposição de disciplinas. Nesse sentido, passei a me questionar se era apenas a certificação que não havia sofrido grandes mudanças, ou se a prática pedagógica do curso também estava desconexa, incoerente com a proposta de adoção de um currículo integrado.

⁴ O IFPA – Campus Castanhal era anteriormente denominado Escola Agrotécnica Federal de Castanhal até que em 29/12/2008, por força do Decreto 11.892, passou à condição de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal.

⁵ De acordo com Porto (2009, p. 36), “concomitância é a possibilidade de cursar a educação profissional paralela ao ensino médio, neste caso estuda-se a educação em um turno e o ensino médio em outro”. A concomitância pode ser: concomitância interna, em que os currículos do ensino médio e o técnico são cursados na mesma instituição, e a concomitância externa, em que os alunos cumprem os currículos em instituições diferentes.

Em contato com professores e alunos, pude ouvir desabaços sobre a dificuldade de implantar o ensino integrado. Alegavam que era simples teorizar sobre a importância de integrar, mas que, na prática, cada um desenvolvia somente as atividades referentes às suas disciplinas. As falas desses sujeitos revelaram para mim o distanciamento entre o currículo prescrito e o vivenciado na prática pedagógica.

Ao ingressar no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, vinculei-me ao Grupo de Pesquisa Avaliação Curricular (GPAC), onde se realizam estudos sobre as metodologias a serem aplicadas na avaliação dos currículos, e discutem-se os desafios inerentes ao processo avaliativo.

As disciplinas que cursei ao longo de todo o Mestrado em Educação permitiram-me compreender os meandros da história da educação e as especificidades de cada teoria educativa; no entanto, foi na disciplina Avaliação Curricular, que consegui delinear meu objeto de estudo e confrontei-me pela primeira vez com a condição de pesquisadora e os desafios que isso representava.

Com o intuito de investigar os elementos formativos do currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, defini em meu estudo exploratório que os docentes seriam os sujeitos da pesquisa, enfatizando a avaliação do currículo em seu aspecto perceptivo. Uma das conclusões a que pude chegar ao longo da pesquisa exploratória foi necessidade de delimitação de meu objeto de estudo, de forma que eu pudesse explicitar qual seria o objeto de investigação. Foi então que redefini meu estudo sobre os elementos formativos e estabeleci como foco a prática pedagógica, movida pela inquietude de compreender a efetividade da relação que deve se estabelecer entre prática pedagógica e currículo prescrito.

Neste trabalho, trago uma contribuição para a produção científica na área da Educação Profissional, assim como da Avaliação Curricular, a qual foi abordada em trabalho apresentado no V Congresso Internacional de Avaliação Educacional, e foi resultante de um levantamento do “estado da arte”, com o título: “Ensino Médio Integrado e produção científica: um levantamento das abordagens acerca da temática ‘ensino médio

integrado’ presentes nos principais periódicos científicos nacionais e bancos de teses e dissertações”⁶.

Pretende-se ainda através desta pesquisa possibilitar aos sujeitos responsáveis pela efetivação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio a problematização do fazer pedagógico, no intuito de contribuir para o desenvolvimento da proposta de integração curricular.

Para analisar os dados, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: a) Educação Profissional – discutida a partir do enfoque histórico de Manfredi; b) Currículo Integrado – abordado a partir de Frigotto et. al, adotando-se concepções de currículo de Tomás Tadeu da Silva e Sacristan; e c) Prática Pedagógica – a partir de Sacristan, que pontua a inter-relação entre a currículo como prática e o currículo prescrito.

Este trabalho estruturou-se em quatro capítulos, que buscaram delinear o objeto de estudo, os aprofundamentos teóricos e os achados da pesquisa, conforme pontuaremos na sequência.

No I Capítulo – *A Educação Profissional no Brasil e a realidade do IFPA – Campus Castanhal*, discorremos sobre a Educação Profissional no Brasil, traçando um breve percurso histórico que evidencia as especificidades dessa modalidade de ensino, trazendo por fim a história do IFPA – Campus Castanhal e o perfil desta instituição que é referência no nordeste paraense em termos de formação agropecuária, e que busca ajustar-se aos desafios atuais em termos de formação integral, adotando o currículo do ensino médio integrado.

No II Capítulo – *O currículo integrado, a prática pedagógica e os meandros da avaliação curricular*, discutimos questões de concepção curricular, da legislação regulamentadora e das especificidades do currículo do ensino médio integrado. Ademais, é abordada nesse capítulo a avaliação curricular, seus objetivos e os desafios inerentes à ação de avaliar.

⁶ MENEZES, Roseany Carla Dantas de Menezes; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. **Ensino Médio Integrado e produção científica: um levantamento das abordagens acerca da temática “ensino médio integrado” presentes nos principais periódicos científicos nacionais e bancos de teses e dissertações.** V Congresso Internacional em Avaliação Educacional: UFC, 2010.

Na sequência, o Capítulo III – *O currículo do ensino médio integrado e a prática pedagógica no IFPA – Campus Castanhal: confrontando o currículo prescrito e o vivido*, traz os achados da pesquisa, a partir do confronto entre o currículo prescrito no Plano de Curso do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal, assim como no Documento Base do Ensino Médio Integrado e as falas dos sujeitos envolvidos diretamente na consecução do currículo (docentes, discentes e equipe pedagógica).

Por fim, o Capítulo IV – *Contributos do modelo de avaliação de Stufflebean para construção de uma proposta avaliativa para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino*, apresenta alguns subsídios para construção de uma sistemática de avaliação para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a partir do estudo da proposta avaliativa de Stufflebean.

Nas considerações finais, pretendemos não estabelecer conclusões, mas instigar e provocar reflexões que desencadeiem novos olhares acerca da temática do ensino médio integrado.

A seguir, detalharemos o percurso metodológico desta pesquisa, justificando a nossa escolha pelo caráter qualitativo, pelo método adotado neste estudo e pelos instrumentos de coleta e análise dos dados.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao buscar conceituar a pesquisa científica, Ciribelli (2003, p. 49) inicialmente diferencia os sentidos *Lato* e *Stricto* de pesquisa. Deste modo, em seu sentido *Lato*, “pesquisa é todo trabalho de investigação para o esclarecimento de um fato ou fenômeno desconhecido ou mal conhecido” (Ciribelli, 2003, p. 49). Conforme a autora, a ideia de pesquisa, neste caso, é ampla, admitindo-se então que todos os alunos, desde as séries iniciais, podem fazer pesquisa.

Em seu sentido *Stricto*, “a pesquisa investiga uma situação-problema, com a finalidade de ampliar o conhecimento humano, desenvolver novas teorias, caracterizar novos princípios” (Ciribelli, 2003, p. 49), observando-se, neste caso, elementos que permitem considerá-la uma pesquisa científica.

No intuito de desenvolver uma pesquisa científica e tomando-se a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio enquanto objeto de investigação, este estudo é de natureza qualitativa, baseando-se na concepção e características da pesquisa qualitativa apontadas por Esteban (2010) e Bogdan & Biklen (1994).

De acordo com Esteban (2010):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários sócioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Nas pesquisas educacionais, a pesquisa qualitativa tem grandes contribuições, uma vez que valoriza os sujeitos e o contexto em que estão inseridos, possibilitando ao pesquisador um maior contato com o objeto de estudo.

Vale ressaltar aqui as cinco características da pesquisa qualitativa elencadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), pois elas justificam e reforçam a escolha deste tipo de pesquisa, apresentando-se como a mais adequada ao objeto de investigação deste estudo.

A primeira característica, de acordo com os autores, refere-se à necessidade do “contato direto” do investigador com o lócus da pesquisa, ou seja, para se pensar uma

investigação qualitativa, é fundamental considerar-se o contexto do seu objeto de estudo, o que só será possível a partir da experiência concreta com esse objeto. Conforme os autores, “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48).

Enquanto servidora da instituição na qual foi desenvolvida esta pesquisa, desfruto do fácil acesso aos documentos do curso investigado, assim como estabeleço uma relação amistosa com os sujeitos entrevistados, o que viabiliza a pesquisa.

A segunda característica da abordagem qualitativa que é pontuada por Bogdan e Biklen (1994) trata da descrição fiel dos dados coletados, sejam estes falas ou imagens, a fim de se preservar ao máximo as impressões e expressões dos sujeitos da pesquisa, elementos de riqueza inigualável para a investigação:

Na sua busca do conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48).

Nesse sentido, considero que a preocupação com os dados coletados inicia-se desde a escolha dos instrumentos mais adequados para coleta dos dados. A nossa escolha pela entrevista semiestruturada enquanto instrumento de coleta de dados revela a preocupação em ouvir os sujeitos que fazem o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e captar suas expressões e reações.

Valorizar o processo da investigação, e não apenas os resultados ou o produto desta, é também uma das características da pesquisa qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (1994). É nesse sentido que o pesquisador deve estar atento às entrelinhas nas falas dos sujeitos da pesquisa, às atitudes observadas ao longo da pesquisa, que muitas vezes são incoerentes com os discursos presentes nos dados coletados, enfim, deve-se ter claro o quão significativo é para a pesquisa a descrição de todas as impressões do processo investigativo.

A quarta característica da abordagem qualitativa refere-se à “teoria fundamentada” (Glaser e Strauss apud Bogdan e Biklen), ou seja, não se pretende neste tipo de pesquisa

apenas comprovar as hipóteses elencadas no início da investigação, mas sim utilizar-se dos elementos que vão surgindo ao longo do processo para se formular as teorias: “Uma teoria desenvolvida deste modo procede de ‘baixo para cima’ (em vez de ‘cima para baixo’), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 50).

Por fim, dentro de uma investigação qualitativa, deve-se estar atento ao “olhar” dos sujeitos da pesquisa, aos sentidos e significados que atribuem às coisas:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 51).

Após as considerações feitas sobre pesquisa qualitativa, discorreremos acerca da abordagem fenomenológica adotada neste estudo. A utilização dos pressupostos da fenomenologia baseia-se no entendimento de que estudar o fenômeno é buscar apreender a sua essência, desvelando “o que está por trás das formas por meio das quais as pessoas descrevem sua experiência a partir das estruturas que as conformam” (ESTEBAN, 2010, p. 156).

De acordo com Esteban (2010), o estudo fenomenológico requer que o pesquisador coloque em suspensão julgamentos e ideias preconcebidas acerca do fenômeno pesquisado “para compreendê-lo por intermédio das vozes dos informantes” (p. 157). Nesse sentido, compreendemos que somente “ouvindo” os sujeitos que vivenciam o currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é que podemos realizar um estudo avaliativo desse currículo.

A fenomenologia, de acordo com Giorgi (2008, p. 389), “[...] analisa as intuições ou presenças, não em seu sentido objetivo, mas precisamente sob o ângulo do sentido que esses fenômenos têm para os sujeitos que os vivem”. Deste modo, é de suma importância ressaltar que, ao investigarmos os sujeitos envolvidos com o CTAIEM, e sua percepção no que tange à adequação da prática pedagógica à proposta de integração curricular, o que iremos captar será influenciado sobremaneira pelos sentidos e significados que estes

sujeitos atribuem ao ensino integrado, o que pode ocasionar pontos de vista diferentes acerca de uma mesma questão.

Convém detalhar ainda os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa. Esta foi realizada junto ao Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal, em dois momentos:

- 1º Momento (Maio de 2011) – foi realizado um estudo exploratório junto aos docentes do referido curso, como parte da disciplina de Avaliação Educacional II (Avaliação Curricular). Nesta pesquisa exploratória, nos propusemos a realizar um estudo avaliativo da prática pedagógica no CTAIEM, a partir de um recorte da pesquisa, que, naquele momento, apresentava como objeto de investigação os elementos formativos do referido curso. Ao concluir esta pesquisa, pudemos observar a necessidade premente de delimitação do estudo, definindo a prática pedagógica como objeto de fato deste trabalho dissertativo, e ampliando os sujeitos informantes (foram incluídos os discentes e membros da equipe pedagógica).
- 2º Momento (segundo semestre de 2011) – foi dado prosseguimento à pesquisa, a partir das entrevistas junto aos discentes do CTAIEM e membros da equipe pedagógica. As dificuldades encontradas nesta fase foram visíveis, uma vez que a instituição passou por um período de paralisação das atividades dos professores (greve), que reivindicavam aumento salarial, dentre outras melhorias nas condições de trabalho. Nessa fase, a pesquisa ficou comprometida, pois tínhamos receio dos sujeitos que estavam envolvidos em suas lutas trabalhistas, trazerem suas reivindicações para as entrevistas. Os alunos também estavam muito preocupados com a possível perda do ano letivo e alguns manifestavam sua frustração com o curso e o ensino ministrado na Instituição. Diante disso, optamos por aguardar o momento propício para realização das entrevistas, o que ocorreu após o retorno das aulas, ao final do semestre de 2011.

Explicitados alguns percalços desta pesquisa, devemos caracterizar os sujeitos informantes. No primeiro momento, foram entrevistados 06 docentes, sendo que 03

docentes ministravam aulas de disciplinas técnicas (era esta a denominação recebida no currículo anterior, e referiam-se às disciplinas da educação profissional, também conhecidas como “módulos”, pois ocorriam durante um período restrito no ano, diferentes das disciplinas da educação básica – Português, Matemática, Biologia, etc., que são ministradas ao longo de todo ano). Também foram entrevistados 03 docentes das disciplinas de formação geral. O objetivo desta escolha de docentes responsáveis por diferentes disciplinas foi garantir a diversidade na formação profissional, uma vez que alguns desses professores eram oriundos de cursos de licenciatura e tinham uma formação pedagógica inicial, enquanto outros cursaram apenas bacharelado e mestrado em suas áreas específicas de atuação.

Também foi considerado na escolha dos sujeitos / docentes o tempo de atuação no IFPA – Campus Castanhal, tendo em vista que teria um papel fundamental na percepção desses professores a vivência com os dois currículos: o concomitante e o integrado. Os docentes da amostra exerciam a sua função desde o currículo anterior.

Além dos docentes, foram definidos como sujeitos informantes 04 discentes do CTAIEM. Estes pertenciam às turmas de terceiro anos (3^a A, B e C), ou seja, eram discentes concluintes no ano de 2011, período em que foi realizada a pesquisa. Essa opção por alunos em fase de conclusão do curso pauta-se na compreensão de que os mesmos estão mais capacitados para avaliar o currículo na qual estão sendo formados se comparados aos alunos que ainda estão em processo de formação inicial.

Além dos discentes e docentes, foram escolhidos 03 membros da equipe pedagógica do CTAIEM como sujeitos informantes de nossa pesquisa. Convém ressaltar que além de fazerem parte da equipe pedagógica, 02 desses membros ocupam cargos de gestão e todos eles atuam na instituição desde o período em que o currículo do curso baseava-se na concomitância.

Reunir docentes, discentes e a equipe pedagógica do curso em nossa pesquisa revela a preocupação que tivemos em captar a diversidade de percepções sobre a integração curricular efetivada no nível da prática pedagógica no CTAIEM, o que, a nosso ver, somente foi possível a partir do discurso dos sujeitos envolvidos na efetivação desse currículo.

Enquanto instrumento de coleta de dados, foi definida a entrevista que, de acordo com Severino (2007) trata-se de uma:

“Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área de Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazer e argumentam.

Diante do objeto de estudo, não poderíamos nos reduzir ao uso de questionários ou outro instrumento fechado, que não permitisse a abertura necessária aos sujeitos para que pudessem expor seus pontos de vista.

Dentre os diversos tipos de entrevista, adotamos a semi-estruturada que, conforme Triviños (1987), “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (p. 146). O valor da entrevista semi-estruturada reside no fato de que, ao abranger perguntas fechadas e abertas, possibilita ao pesquisador a formulação de novos questionamentos, esclarecendo dúvidas que porventura surjam ao longo da entrevista. Garante-se, deste modo, a riqueza de informações possível de ser captada no contato com os sujeitos informantes. Convém esclarecer que os roteiros de entrevista utilizados junto aos docentes, discentes e membros da equipe pedagógica encontram-se nos Anexos deste trabalho.

Os envolvidos na entrevista foram informados quanto à garantia de anonimato, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa. Solicitamos autorização para gravação das falas que, posteriormente, foram transcritas para análise dos dados. Nesse momento de realização das entrevistas não apenas as falas foram captadas, mas as reações, expressões e emoções dos sujeitos. Cabe ressaltar que um de nossos entrevistados, no momento em que pontuava as dificuldades vivenciadas como docente do CTAIEM, manifestou a preocupação em como suas respostas seriam avaliadas pelos gestores, revelando assim o temor de represálias.

A realização das entrevistas ocorreu de acordo com a disponibilidade dos sujeitos informantes, antecedendo-se a sua realização um breve esclarecimento acerca do estudo que ora estávamos desenvolvendo, assim como de seus objetivos.

Os dados coletados foram analisados à luz da proposta de entrevista reflexiva de Szimanski (2002). Esta autora pondera que “a análise de dados implica a compreensão da

maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte” (p. 72). Consideram-se dados, além das falas, as percepções e impressões surgidas no contato do pesquisador com o pesquisado. Respeitando o proposto por Szymanski (2002), foi realizada a transcrição, que também se constitui num momento de análise, de acordo com a autora, seguida pela elaboração do texto de referência, que deverá ser articulado com as categorias estabelecidas.

Além da entrevista, utilizou-se neste estudo a pesquisa bibliográfica e a documental para subsidiar a coleta dos dados. A pesquisa bibliográfica atuou conferindo suporte teórico e elucidando as categorias estabelecidas neste estudo. Comungamos do pensamento de Lakatos (2010) a respeito da sua finalidade: “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p.166). Nesse sentido, é imprescindível ressaltar a importância dos autores que contribuíram na fundamentação teórica deste trabalho: Frigotto et. al. (2005), Sacristán (2000) e Tomás Tadeu da Silva (2009), dentre outros.

Tal como mencionado anteriormente, a pesquisa documental também foi um dos instrumentos de coleta dos dados deste estudo. Segundo Lakatos (2010), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (p. 157). Foram analisados os documentos referentes ao CTAIEM disponibilizados pela coordenação pedagógica, assim como a legislação regulamentadora que estabelece as diretrizes para o ensino médio integrado.

Esclarecemos que havia o interesse em incluir em nosso estudo a observação enquanto instrumento de coleta de dados. No entanto, após a paralisação dos professores durante o segundo semestre de 2011, que se encerrou somente ao final do ano, consideramos que havia sido comprometido o período letivo e o planejamento das aulas sofreriam ajustes de forma a garantir o cumprimento dos dias letivos estipulados pelo calendário escolar. As atividades integradas planejadas para ocorrerem ao longo do ano precisaram ser repensadas de forma a se garantir as quatro avaliações anuais. Optamos, nesse sentido, por restringir nossos instrumentos de coleta de dados à pesquisa documental e à entrevista, reconhecendo, no entanto, que a observação poderia enriquecer sobremaneira o nosso estudo. Deste modo, consideramos tarefa a ser cumprida em estudos

posteriores a inserção de dados a partir da observação do cotidiano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Após o delineamento do percurso metodológico deste estudo, faremos uma breve incursão na história da educação profissional, trazendo na sequência aspectos históricos do IFPA – Campus Castanhal.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DAS ESCOLAS DE ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: A REALIDADE DO IFPA – CAMPUS CASTANHAL

A finalidade deste Capítulo é apresentar um breve percurso histórico da educação profissional no Brasil para, na sequência, apresentar o enfoque na história do IFPA – Campus Castanhal, destacando especialmente as mudanças curriculares evidenciadas ao longo de sua história.

1.1 Um breve percurso histórico da Educação Profissional no Brasil

Permeando as origens da Educação Profissional reside uma concepção de educação diferenciada, voltada às massas, cuja finalidade consistia basicamente em formar indivíduos para lidar com os trabalhos manuais, tão desprestigiados devido à sua associação ao trabalho escravocrata, conforme pontua Manfredi (2002):

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um ‘trabalho desqualificado’ (2002, p. 71).

Podemos observar reflexos desse pensamento quando da dicotomia educação profissional *versus* educação propedêutica, sendo esta destinada especialmente a uma parcela da sociedade que ocupará profissões de maior prestígio social, exigindo-se para isso o prosseguimento dos estudos. Os estudantes que buscam a educação profissional são movidos, na maioria das vezes, pela necessidade de se buscar um atalho para o mercado de trabalho, adiando o projeto de realização de um curso universitário para contribuir desde cedo com o sustento familiar.

No Brasil Colônia, as práticas educativas existentes eram informais e se davam nos engenhos. Estavam estreitamente ligadas ao cultivo da cana-de-açúcar e à produção do açúcar (MANFREDI, 2002, p.67).

Com a expansão da agroindústria açucareira, núcleos urbanos foram formados, o que provocou o surgimento de um mercado consumidor para os produtos artesanais. Nesse sentido, os jesuítas tiveram um papel primordial, uma vez que coube a eles a criação dos primeiros núcleos de formação profissional, os quais seriam responsáveis por formar indivíduos para trabalhar nas atividades artesanais.

Recorrendo à Manfredi (2002), pudemos constatar que há vestígios de uma educação profissional desde o período jesuítico, baseada essencialmente no ensino de ofícios ligados à carpintaria, à ferraria e à construção de vários objetos, dentre os quais embarcações, tal como a autora pondera: “Assim, os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial” (p.68).

Quando a Corte Portuguesa foi transferida para o Rio de Janeiro ocorreram intensas transformações econômicas e políticas, com destaque para a constituição do aparelho educacional, que havia sofrido grande abalo com a expulsão dos jesuítas, em 1759. Estes foram responsáveis durante o período colonial pela manutenção do sistema escolar, através de suas residências, missões, colégios e seminários.

Com a chegada da Corte Portuguesa, foram fundadas as primeiras instituições de ensino superior, com o objetivo de qualificar pessoas para trabalhar no Exército e na administração do Estado. Dentre as instituições criadas, encontram-se a Academia de Marinha, a Academia Real Militar e a Academia de Artes (MANFREDI, 2002, p. 74).

Vale ressaltar que o ensino secundário era ministrado em poucos estabelecimentos e tinha como finalidade o ingresso no ensino superior. O acesso ao ensino primário, por sua vez, apesar de garantido pela Constituição de 1824, ainda estava bastante limitado.

Foi no Brasil Imperial que ficou evidenciada pela primeira vez a intenção do Estado em diferenciar o ensino da elite e a educação das massas, tal como afirma Manfredi:

Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (2002, p. 75).

Deste modo, aos órfãos e desvalidos, parcela da sociedade marginalizada, era atribuído o ensino com vistas à instrumentalização da força de trabalho. É importante ressaltar a existência, nesse período, de instituições que promoviam o ensino de ofícios mantidas pelo Estado, a exemplo das casas de educando artífices, e mantidos por entidades civis, a citar os liceus de artes e ofícios.

Sobre as casas de educandos artífices, Manfredi (2002, p. 76) pontua:

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio.

A educação recebida pelas crianças e jovens apresentava-se com um caráter assistencialista, como uma obra de caridade do Estado para com indivíduos marginalizados da sociedade, ao passo que vinha atender também aos anseios de mão-de-obra qualificada para trabalhar nos empreendimentos manufatureiros.

Criados a partir de iniciativas de entidades da sociedade civil, os liceus de artes e ofícios, diferentemente das casas de educandos artífices, eram mantidos por meio de doações de seus benfeitores e dos sócios, os quais na maioria das vezes, eram fazendeiros, comerciantes e nobres. Devemos frisar que, de acordo com Manfredi (2002, p. 78), o acesso aos cursos dos liceus de artes e ofícios era livre, proibindo-se apenas o acesso de escravos.

Analisando os dois espaços de educação profissional que marcaram o período imperial - casas de educando artífices e liceu de artes e ofícios - pode-se observar a preocupação da época em se utilizar o viés educativo para legitimar a ordem vigente, tal como nos afirma Manfredi (2002):

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza (p. 78).

Profundas mudanças socioeconômicas marcaram os últimos anos do Período Imperial e início do Período Republicano, decorrentes do fim da escravatura e da expansão industrial (MANFREDI, 2002, p. 79). Reflexos dessas mudanças foram observados no campo educacional, ampliando-se a oferta do ensino profissional para além do atendimento aos pobres, mas englobando todos aqueles que poderiam atuar como mão-de-obra para a indústria em ascensão.

Deve-se ressaltar que o desenvolvimento industrial e a conseqüente organização dos trabalhadores impulsionaram as lutas trabalhistas e os movimentos grevistas, levando as classes dirigentes a buscarem no ensino profissional um método para conter os ânimos dos trabalhadores e “fazer frente ao avanço do movimento operário” (MANFREDI, 2002, p. 82).

Em 23 de setembro de 1909, através do Decreto 7.566 assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, foram criadas 19 escolas nas unidades federativas, com exceção do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Em termos políticos, estas escolas de aprendizes artífices objetivavam demarcar a força do governo federal e, em termos educacionais, de acordo com Manfredi (2002), possuíam a seguinte finalidade:

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais (p. 83).

Acerca da separação entre trabalho manual e intelectual, de acordo com Manfredi (2002, p. 95), foi na política educacional do Estado Novo que se buscou reproduzir no sistema educacional a divisão social do trabalho, atribuindo o ensino secundário às elites e destinando a educação profissional às classes menos favorecidas. Ainda neste período histórico, legitimou-se o “ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes” (MANFREDI, 2002, p. 98).

Há que se ressaltar o papel das leis orgânicas instituídas a partir de 1942, com a Reforma de Gustavo Capanema, então Ministro do governo getulista. Foram estes os decretos-lei instituídos neste período, conforme detalha Romanelli (2008, p. 154):

- a) *Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial;*
- b) *Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942 - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;*
- c) *Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário;*
- d) *Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943 - Lei Orgânica do Ensino Comercial*

De acordo com Romanelli (idem), no período em que se seguiu à queda de Vargas, o Governo Provisório, ao assumir o poder, baixou outros decretos-lei:

- a) *Decreto-lei 8.259, de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário;*
- b) *Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal;*
- c) *Decretos-lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946 - Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial;*
- d) *Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola;*

Dentre os citados, enfatizamos o decreto-lei nº 4.244 que promulgou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 9 de abril de 1942. Além de uma preocupação em desenvolver um sentimento patriótico e nacionalista, conforme Romanelli (2008, p. 157) “[...] a lei nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático”.

Destaquemos ainda o decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, responsável pela promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, uma vez que está estreitamente relacionada à instituição em que realizamos nosso estudo, a qual possui uma tradição no ensino agrícola no nordeste paraense. De acordo com a referida Lei:

O ensino agrícola tem, igualmente, sua organização baseada em dois ciclos: o básico agrícola de quatro anos e o de mestría, de dois anos, no primeiro ciclo, e vários cursos técnicos de três anos, no segundo ciclo, como o de agricultura, horticultura, zootécnica, prática veterinária,

indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Previa a lei ainda a existência de três tipos de cursos pedagógicos: o de economia rural doméstica, de dois anos; o de didática de ensino agrícola e o de administração de ensino agrícola, ambos de um ano (ROMANELLI, 2008, p. 156).

Conforme Manfredi (2002), o período que se sucedeu veio consolidar a dualidade já presente no sistema educacional, reforçando as concepções e práticas escolares que, de um lado, trazia uma “educação acadêmico-generalista”, pautada em conhecimentos amplos que capacitavam ao prosseguimento dos estudos; e de outro, a Educação Profissional, baseadas em conhecimentos específicos, sem aprofundamentos teóricos e científicos, nem tampouco perspectivas para estudos posteriores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e o Decreto Federal 2.208/97, segundo Manfredi (2002, p. 113) instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil. Embora a LDB tenha garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, não foi capaz de superar a dualidade estrutural historicamente construída.

O Decreto 2.208/97 veio regulamentar o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394 /96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecendo como objetivos da educação profissional:

- I – Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II – Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III – Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV – Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Considerado um instrumento regulamentador que reforçou a dualidade entre educação básica e educação profissional, o Decreto 2.208/97 prevê em seu Artigo 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Deste modo, este Decreto Federal coibiu a possibilidade de integração dos conhecimentos acadêmico-científicos da educação geral com a formação técnica inerente à Educação Profissional. Acerca disso, Frigotto et. al (2008, p. 13) pondera que:

A regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto 2.208/97. Como efeito, este decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs).

Contrapondo-se a essa dualidade estrutural, é aprovado, em julho de 2004, o Decreto nº 5.154, que traz em seu bojo a integração entre os currículos do ensino médio e o técnico, conforme § 1º do Artigo 4:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

O Decreto nº 5.154/2004 representa um avanço em termos de educação profissional, pois além de possibilitar que o aluno consiga realizar na mesma instituição, e a partir de um mesmo currículo, a sua formação a nível médio, também instiga o debate para a necessidade de não se priorizar apenas o ensino da técnica no currículo do ensino profissional, mas abranger conhecimentos humanísticos e científicos, a partir da compreensão de que a formação profissional é multidimensional.

No intuito de definir e explicitar os princípios e diretrizes da formação integrada, o Documento Base do Ensino Integrado, promulgado em dezembro de 2007, estabelece o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como categorias indissociáveis da formação humana.

Relacionado diretamente à produção da existência da vida humana, responsável por distinguir o homem dos animais, o trabalho é tomado como princípio educativo, sendo considerado “o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (BRASIL, 2007).

A ciência, por sua vez, adquire um papel crucial na formação humana, tendo em vista que ela reúne conceitos e métodos capazes de formular novas teorias, compreender e modificar fenômenos, o que a possibilita uma constante produção de conhecimento.

Considerada uma “extensão das capacidades humanas”, a tecnologia está intrinsecamente ligada à ciência, sendo a responsável por transformar os avanços científicos em desenvolvimento produtivo. De acordo com Brasil (2007, p. 44), “podemos definir a tecnologia, então, como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção do real).

A cultura é incluída no rol das categorias indissociáveis da formação humana por se constituir no modo de vida de uma determinada sociedade, pautado nas representações e comportamentos dos seus indivíduos. Possibilitar aos sujeitos a capacidade de refletirem criticamente acerca dos padrões culturais, que refletem a diversidade tão comum em nossa sociedade, é tão importante quanto à difusão de conhecimentos científicos, e se constitui um dever de uma educação integrada.

Traçado esse breve percurso ao longo da história da Educação Profissional, observamos fatos históricos que se refletem ainda hoje na concepção e organização curricular dessa modalidade de ensino, seja reforçando “velhos” estigmas ou mesmo apontando novas perspectivas para o desenvolvimento da educação profissional.

Na sequência, iremos caracterizar o IFPA – Campus Castanhal, através do detalhamento de seu quadro funcional, de suas dependências físicas e, principalmente, de sua história que retrata a trajetória desta instituição no compromisso com a educação profissional

1.2 90 anos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal: de uma educação assistencialista aos desafios da formação integrada

Figura 1 – PRÉDIO ADMINISTRATIVO DO IFPA – CAMPUS CASTANHAL



Fonte: www.castanhal.ifpa.edu.br

Situado às margens da Rodovia BR – 316, no km 61, no município de Castanhal, estado do Pará, o IFPA – Campus Castanhal é popularmente conhecido como Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. Esta foi sua denominação desde 1979, até ser instituído o Decreto 11.992/2008, que formou os Institutos Federais, transformando a antiga Escola Agrotécnica em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal.

Consagrada como instituição referência na formação agrícola do nordeste paraense, o IFPA – Campus Castanhal avançou ao longo de sua história, ampliando a oferta de seus cursos para além da formação técnica de nível médio. Conforme podemos observar na ilustração abaixo, além do curso técnico de nível médio integrado ao ensino médio e dos

cursos subsequentes, a instituição ofertou/oferta vagas de graduação, especialização e, atualmente, teve aprovado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) o Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares. Vale ressaltar que este é o primeiro Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* ofertado pelo IFPA, o que confere destaque ao Campus Castanhal, e reflete a sua importância para o sistema educacional no Pará, especialmente no que se refere à educação profissional.

Abaixo, trazemos o Quadro I que detalha os cursos ofertados pelo IFPA – Campus Castanhal, juntamente com os seus níveis de ensino e suas modalidades respectivas:

Quadro I - CURSOS OFERTADOS PELO IFPA – CAMPUS CASTANHAL E OS SEUS RESPECTIVOS NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

Curso	Nível / Modalidade
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio
Técnico em Agroindústria	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente
Técnico em Redes de Computadores	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente
Técnico em Meio Ambiente	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente
Técnico em Florestas	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente
Técnico em Agropecuária	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente
Agronomia	Bacharel
Tecnologia em Aquicultura	Tecnólogo
Educação Para Relações Étnico-Raciais	Especialização (Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>)
Especialização em Educação do Campo, Agricultura	Especialização (Pós-Graduação <i>Lato</i>

Familiar e Sustentabilidade na Amazônia	<i>Senso)</i>
Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares	Mestrado (Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>)

FONTE: Coordenação Geral de Ensino do IFPA – Campus Castanhal

O aumento na oferta dos cursos gerou a necessidade de se ampliar o quadro docente da instituição, assim como o número de servidores técnico-administrativos lotados nos diversos setores do Campus. Atualmente, o IFPA – Campus Castanhal possui, de acordo com dados fornecidos pela Coordenação Geral de Recursos Humanos da instituição, 183 servidores em seu quadro funcional, sendo que 110 (cento e dez) são técnicos e 73 (setenta e três) são docentes.

Dos 73 docentes, 63 pertencem ao quadro efetivo da instituição, e 10 são temporários. No Quadro II, ilustramos o quantitativo de docentes lotados no IFPA – Campus Castanhal, de acordo com o nível de escolaridade:

Quadro II – QUANTITATIVO DE DOCENTES DO IFPA – CAMPUS CASTANHAL POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	Nº DE DOCENTES
Graduação	5
Especialização	22
Aperfeiçoamento	2
Mestrado	29
Doutorado	15

FONTE: Coordenação Geral de Recursos Humanos do IFPA – Campus Castanhal

No ano de 2012, o número de alunos matriculados nos cursos técnicos de nível médio integrado e subsequentes do IFPA – Campus Castanhal, de acordo com dados do

Setor de Registros Escolares é de 857 (oitocentos e cinquenta e sete). Estes alunos estão assim distribuídos pelos cursos:

Quadro II – QUANTITATIVO DE DISCENTES DO IFPA – CAMPUS CASTANHAL POR CURSO

CURSOS	Nº DE DISCENTES
Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	412
Técnico em Agropecuária de Nível Subsequente	186
Técnico em Agroindústria de Nível Subsequente	88
Técnico em Florestas de Nível Subsequente	62
Técnico em Redes de Computadores de Nível Subsequente	68
Técnico em Meio Ambiente de Nível Subsequente	41

FONTE: Setor de Registros Escolares do IFPA – Campus Castanhal

Em relação ao perfil dos discentes dos cursos do IFPA – Campus Castanhal, em especial do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, um dado vale ressaltar: os seus locais de origem. Vindos das mais diversas regiões: sul do Pará, nordeste paraense, região das ilhas, região metropolitana de Belém, dentre outras, estes alunos anseiam por uma formação que os possibilitem trabalhar posteriormente com a produção animal e vegetal em seus municípios, mas também que os capacitem para o ingresso em cursos superiores. Um número considerável destes alunos, ao longo do curso, identifica-se com a área agropecuária e prosseguem nos estudos, optando por cursos em áreas afins (Agronomia, Medicina Veterinária, Engenharia de Pesca, dentre outros).

A credibilidade do IFPA – Campus Castanhal enquanto instituição de ensino federal, que apresenta em seu quadro docente mestres e doutores, atrai discentes que objetivam tão somente a formação técnica, como também aqueles que buscam apenas uma educação propedêutica, capaz de prepará-los para as concorridas universidades públicas. A proposta de uma educação integrada, na maioria das vezes, só é compreendida ao longo do curso.

Convém ressaltar que o ingresso nos cursos do IFPA – Campus Castanhal se dá através de processo seletivo, que consiste em duas etapas: uma prova objetiva, contendo questões de Português, Matemática e conhecimentos gerais, e uma redação vocacional.

Dispondo de alojamentos masculinos e femininos em suas dependências, o IFPA – Campus Castanhal realiza uma seleção para ocupação das vagas de residentes e semi-residentes pelos discentes dos diversos cursos. Os estudantes contemplados podem residir na própria instituição sem que para isso precise pagar qualquer taxa. Além da residência, há subsídios para alimentação dos estudantes. Aos alunos que desejam fazer suas refeições no Campus, é cobrada uma taxa de um real pelo almoço e jantar, e cinquenta centavos pelo café da manhã.

Em relação ao espaço físico, o IFPA – Campus Castanhal dispõe das seguintes dependências, de acordo com o Censo Escolar 2011: 29 salas de aula, diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura.

Após essa caracterização do IFPA – Campus Castanhal, abordaremos aspectos históricos desta instituição, que são fundamentais para compreensão da sua atual organização curricular.

Recém-completados 90 anos de fundação, o IFPA – Campus Castanhal recebeu várias denominações ao longo de sua existência: Patronato Agrícola Manoel Barata, Escola de Mestria Agrícola Manoel Barata, Escola de Iniciação Agrícola Manoel Barata, Colégio Agrícola Manoel Barata, Ginásio Agrícola Manoel Barata, Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e, por fim, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal (OLIVEIRA, 2007).

Fundado em 1º de Dezembro de 1921, na ilha de Caratateua, às margens do Rio Maguari, no município de Belém, o Patronato Agrícola Manoel Barata recebeu essa denominação devido à homenagem prestada ao político abolicionista Manoel de Mello Cardoso Barata. Os patronatos agrícolas fundados entre os anos 1918 e 1926 em diversas localidades brasileiras tinham o objetivo de oferecer formação aos órfãos e desvalidos que estavam às margens da sociedade.

Acerca da fundação do Patronato Agrícola Manoel Barata, Oliveira (2007) afirma:

A criação desta instituição (Patronato Agrícola Manoel Barata) foi resultado de um conjunto de eventos que se configuravam nos aspectos sociais, políticos e econômicos, dos quais podemos destacar a decadência

de uma economia pautada no extrativismo da borracha e a preocupação do poder público com alternativas de educação como instrumento para o progresso e a civilização, especialmente voltado para o ensino agrícola (p.2).

Figura 2 – ESCOLA DE INICIAÇÃO AGRÍCOLA MANOEL BARATA – OUTEIRO/PARÁ



Fonte: www.castanhal.ifpa.edu.br

Conforme pondera Oliveira (2007), ocorreu uma série de mudanças no processo de formação no âmbito da instituição, decorrentes da necessidade de adequação aos projetos e concepções de educação estabelecidos pelas políticas do governo. A exemplo disso, a autora pontua que inicialmente o Patronato tinha o objetivo de ensinar um ofício, a leitura e a escrita, com foco na disciplinarização e regeneração, sem qualquer preocupação com o ensino propedêutico (não havia possibilidade de prosseguir os estudos, pois o ensino agrícola era desvinculado das outras modalidades de ensino).

Após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola N° 9613, de 20 de agosto de 1946, houve a articulação do curso com outras modalidades de ensino, permitindo que os alunos cursassem posteriormente o ensino superior, desde que fosse na mesma área (OLIVEIRA, 2007).

Mais tarde, a Lei Nº 5692/71 Parecer Nº 45/1972/Sistema Escola Fazenda, centrou a formação dos técnicos agrícolas de acordo com os padrões da agricultura industrializada, utilizando-se do Sistema Escola-Fazenda.

Quando foram instituídas as Escolas Agrotécnicas Federais, em acordo com a Lei 9.394/96 e o Decreto 2.208/97, houve a divisão dos conteúdos e disciplinas em cultura geral e cultura técnica, permanecendo com esta estrutura até a promulgação do Decreto Nº 5.154/2004 que revoga o decreto anterior e traz a possibilidade de uma formação integrada.

O Decreto Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, transformou as Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais, surgindo a partir desta data o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal, cuja formação pretendida está em acordo com a perspectiva de integração entre o ensino técnico e formação geral.

Além de adequar-se às necessidades de uma formação integrada, o IFPA – Campus Castanhal vem paulatinamente ampliando o ensino para além da educação profissional de nível médio, ofertando cursos de nível superior tecnológico e bacharelado, e de pós-graduação *Stricto e Lato Sensu*, mantendo uma posição de destaque no cenário educacional do nordeste paraense.

CAPÍTULO 2

O CURRÍCULO INTEGRADO E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO CURRICULAR

Neste capítulo, iremos inicialmente apresentar a concepção de currículo que será adotada neste estudo, abordando as teorias curriculares à luz dos estudos de Silva (2009), a partir de sua obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Na sequência, abordaremos as especificidades do currículo integrado e de como estas se refletem na prática pedagógica, trazendo por fim algumas reflexões teóricas acerca da avaliação curricular.

2.1 As teorias do currículo e suas concepções

Adentrar na discussão em torno das teorias curriculares pressupõe esclarecimentos preliminares acerca da concepção de currículo que será adotada neste estudo, revelando que, na condição de pesquisadores, não apenas somos influenciados pelas teorias existentes, mas também somos capazes de exercer determinada influência, tendo em vista que dialogamos com a realidade dialeticamente. O entendimento disto é fundamental no estudo do currículo, especialmente em se tratando do exercício da avaliação curricular, uma vez que esta possibilita ao avaliador o desvelamento das “entrelinhas” do currículo e, por conseguinte, a oportunidade de contribuir com o seu desenvolvimento.

Devemos compreender inicialmente que, assim como a educação de modo geral, o currículo constitui um espaço político onde não cabe neutralidade. Por trazer em seu cerne uma concepção de educação e de formação humana, ele também pode ser um instrumento a serviço de interesses. Nesse sentido, Freire (1996, p. 98) respalda nossas colocações ao considerar a educação como “uma forma de intervenção no mundo”. Considerando-se a não-neutralidade da educação, e, por conseguinte, do currículo, comungamos do posicionamento de Silva (2009), o qual pondera que:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o

currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (p. 7-8).

Determinados elementos vêm à tona a partir dessa definição de currículo. Em primeiro lugar, vemos a superação do entendimento de currículo restrito a procedimentos, técnicas, ou mesmo ao conjunto de disciplinas escolares. De acordo com Silva (2009), a concepção de currículo supera uma visão tradicional e restrita, partindo para uma concepção crítica, que denuncia a categoria *poder* imbricada na organização curricular, de tal forma que não se podem ignorar as funções do currículo de moldar perfis e produzir identidades. Assim como não é possível compreender o currículo sem considerar os diversos contextos em que se encontra inserido, pois estes são determinantes na organização curricular.

Reforçando a definição acima, e acrescentando novos elementos à discussão, Sacristán (2000) ressalta o ajustamento do currículo de acordo com as funções a que se destina:

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. O currículo do ensino obrigatório não tem a mesma função que o de uma especialidade universitária, ou o de uma modalidade de ensino profissional, e isso se traduz em conteúdos, formas e esquemas de racionalização interna diferentes, porque é diferente a função social de cada nível e peculiar a realidade social e pedagógica que se criou historicamente em torno dos mesmos (p. 15).

Convém destacar as ponderações de Sacristán (2000) uma vez que vem ao encontro de nosso estudo, o qual, ao avaliar o currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (CTAIEM) do IFPA – Campus Castanhal, levanta a problemática em torno da adequação da prática pedagógica do referido curso às especificidades de um currículo que se apresenta dentro de uma perspectiva de educação integral, contrapondo-se à dualidade educação profissional versus educação básica. O desafio de adotar o ensino integrado, nesse sentido, requer o ajustamento das ações desenvolvidas no âmbito do CTAIEM, de modo que atenda à formação do perfil desejado do técnico em agropecuária.

Em se tratando de prática pedagógica, Sacristán (2000) considera que:

“O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. [...] É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.(p. 15-16)”.

A prática pedagógica reflete o modelo de educação e formação que se deseja adotar em determinado curso. Nesse sentido, concordamos com Sacristán (2000) quando afirma que “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (p.16). Investigar a prática pode nos revelar elementos que estão obscuros, por exemplo, nos documentos prescritivos do currículo. É no fazer pedagógico cotidiano que estão refletidas as concepções de mundo, de sociedade e de educação, tantas vezes reprimidas, de modo consciente ou não, na fala ou nos escritos.

Explicitadas as concepções de currículo que orientam este estudo, faremos um breve esboço das teorias curriculares, à luz da obra *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*, de Tomáz Tadeu da Silva (2009).

Inicialmente, Silva (2009), nos traz esclarecimentos em torno da noção de “teoria”, problematizando os seus aspectos conceituais. De acordo com o autor, a ideia de teoria pressupõe uma realidade preexistente e independente desta, a qual caberia àquela descrevê-la, explicá-la, enfim, teorizá-la (p.11).

Ainda segundo o autor, é pertinente substituir o uso do termo “teoria” pela noção de “discurso”, tendo em vista que este se encontra intimamente vinculado à realidade por ele produzida, de forma que não é possível concebê-los separadamente. Apesar de considerar mais coerente o conceito de “discurso”, Silva (2009) reconhece que o uso de “teoria” está difundido de tal modo que é inevitável não utilizar-se deste termo, observando obviamente as suas limitações.

Compreendido isto, faremos os desdobramentos deste tópico trazendo as origens dos estudos do currículo e as diversas teorias curriculares, à luz das contribuições de Silva (2009). Conforme recorda o autor, o livro *Curriculum* de Bobbit, publicado em 1920, foi

pioneiro, trazendo essencialmente a concepção taylorista, que influenciava sobremaneira a educação naquele período histórico. A inserção da concepção taylorista no universo da educação gerou a idéia de escola como fábrica, a qual deveria ser administrada sob objetivos claros e precisos, mensurando-se os resultados.

O caráter histórico inerente ao currículo é evidente no estudo das teorias curriculares, que tiveram ênfase em diferentes períodos históricos, responsáveis pelo estabelecimento de um corpo de conhecimentos intrinsecamente vinculados aos conceitos que as definem.

Silva (2009) distingue três teorias do currículo: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Cada uma dessas teorias “carrega” sua identidade e estabelece o conhecimento a ser integrado ao currículo. Em relação a essa seleção de conhecimentos, que nada mais é do que uma “questão de poder”, pois valida determinados conhecimentos, em detrimento de outros, moldando, desta forma, os sujeitos que serão formados ou “deformados” a partir de suas escolhas, Silva (2009) afirma:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida” podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (p. 15).

Compreendido o papel formador e identitário das diferentes teorias, vamos apontar alguns elementos que distinguem uma teoria da outra. Iniciemos pela teoria tradicional, que está associada ao surgimento da compreensão de currículo enquanto campo especializado de estudos. Tem como marco o livro de Bobbit, *The curriculum*, escrito em 1918, que retrata um momento singular em que “diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões” (SILVA, 2009, p. 22).

O surgimento da teoria tradicional está ligado, pois, a um momento histórico de grandes questionamentos acerca de quais habilidades deveriam ser desenvolvidas, qual corpo de conhecimentos deveria orientar a formação e quais fontes de conhecimento a

serem utilizadas. De acordo com Bobbit, o sistema educacional deveria funcionar tal qual uma fábrica ou empresa comercial, com objetivos claros, formas precisas de mensuração do alcance dos objetivos e a busca incessante pela eficiência.

Compreende-se, deste modo, por que a teoria tradicional está arraigada a determinados conceitos, tais como: planejamento, eficiência, objetivos, metodologia, ensino, dentre outros. Há que se observar a permanência de vários destes conceitos ainda hoje permeando as concepções e estudos curriculares, pautando-se meramente nas formas de organização e elaboração do currículo.

Na década de 60, no entanto, diante de mudanças e agitações no campo social, político e econômico que afetavam todo o mundo, inclusive o Brasil, a preocupação restrita em como fazer o currículo deu lugar à desconfiança em torno do papel da educação e, por conseguinte, do currículo, na manutenção do *status quo*. Segundo Silva (2009), “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (p. 30).

Estão associados à teoria crítica do currículo os conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, currículo oculto, dentre outros. Portanto, começa-se a fazer a crítica ao modelo tradicional, no sentido de que ele não dava conta dos aspectos sociais, políticos e ideológicos inerentes à educação. Não era mais suficiente estruturar o currículo de forma a atender ao desenvolvimento das habilidades necessárias para o indivíduo ocupar seu lugar na sociedade. Passou-se a questionar qual é o projeto de sociedade que a escola deseja construir, que poderes estão imbricados no “chão” da sala de aula, enfim, reformulou-se a teoria do currículo de forma a estabelecer as relações da escola com o Estado, com o sistema vigente e com as relações de produção.

Os mecanismos utilizados para impor uma ideologia a serviço de um poder hegemônico são inúmeros e, na maioria das vezes, estão velados, tal como nos afirma Silva (2009):

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a

favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (p. 33)

Fica-nos evidente a mudança de postura entre as teorias tradicional e crítica, o que reforça a definição estabelecida por Moreira e Silva (2009) que discutimos anteriormente, na qual se define o currículo enquanto artefato cultural, histórico, pois é somente conhecendo o contexto político, econômico e social em que está inserida determinada teoria, que iremos compreender suas dimensões, avanços e limitações.

Contra-pondo-se à teoria tradicional do currículo, surgiu também um movimento organizado que, influenciado pelas idéias emergentes na época – fenomenologia, marxismo, hermenêutica, teoria crítica, defendiam a superação da concepção técnica de currículo. Os defensores deste movimento, denominados “reconceptualistas” consideravam que “aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava ser questionado e criticado” (SILVA, 2009, p. 37).

O movimento dos reconceptualistas não era homogêneo, observando-se duas fortes influências: a perspectiva fenomenológica e as análises marxistas. De acordo com a primeira, para se compreender a “essência” do currículo e da educação, deveriam ser postas “em parênteses” as categorias das perspectivas tradicionais, quais sejam, os “objetivos”, a “aprendizagem”, “avaliação”, “metodologia”, pois “são conceitos de segunda ordem, que aprisionam a experiência pedagógica e educacional do mundo vivido de docentes e estudantes” (SILVA, 2009, p. 41).

Em conformidade com o marxismo, uma vertente dos reconceptualistas defendia a ideia de que a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa, inerente à concepção técnica do currículo, reflete a dominação do capitalismo sobre o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe (SILVA, 2009, p. 38).

Destacando-se como forte crítico das teorias tradicionais do currículo, Michael Apple utilizou-se dos estudos de Althusser e Bourdieu para realizar uma análise crítica do currículo, tal como expressa Silva (2009): “Contra-pondo-se às perspectivas tradicionais sobre currículo, Apple vê o currículo em termos estruturais e relacionais. O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não

é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (p. 46).

Ao enfatizar o papel ideológico do currículo, Apple defendia, a partir do conceito de “hegemonia”, a constante ação dos grupos dominantes no sentido de obter o convencimento ideológico capaz de sustentar a sua dominação. Não se tratava de uma mera reprodução no âmbito da educação dos reflexos das estruturas econômicas, mas da utilização da ideologia para legitimação do *status quo*.

Em um período posterior aos estudos de Apple, surge mais um crítico das concepções técnicas de currículo, que centra sua atenção na defesa do caráter ético, político e histórico do conhecimento, elementos que não eram considerados pela racionalidade técnica inerente às teorias tradicionais curriculares. Henry Giroux encontra no conceito de resistência as bases para desenvolver uma teorização crítica sobre o currículo, buscando superar o pessimismo inerente às teorias reprodutivistas.

Para Giroux, “a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social (SILVA, 2009, p. 55). É importante destacar que, assim como Apple, Giroux também não se identificava com a rigidez economicista de certos enfoques marxistas. Influenciado pelos teóricos da Escola de Frankfurt, Giroux faz a crítica à racionalidade técnica e utilitária, bem como à visão positivista que permeava as concepções tradicionais do currículo.

Ao incluir Paulo Freire nas discussões sobre currículo, Silva (2009) esclarece que não se encontra uma teorização específica sobre currículo nas obras de Freire, mas se podem pontuar as suas críticas ao modelo curricular pautado numa “educação bancária”, no qual o aluno é visto como mero receptor do conhecimento, e o professor atua como o agente, aquele que transmite o conhecimento. Ao propor uma “educação problematizadora”, Freire traz à tona a idéia de um currículo construído a partir da experiência dos sujeitos. A elaboração do currículo se dá através da participação ativa dos educandos e da valorização de suas vivências.

Prosseguindo com as teorias críticas do currículo, Silva (2009) destaca o movimento oriundo da Inglaterra denominado “Nova Sociologia da Educação”, responsável por fazer a crítica à antiga sociologia por esta não questionar a natureza do conhecimento escolar ou o papel do currículo na produção do fracasso escolar. Tendo

como um de seus precursores Michael Young, a “Nova Sociologia da Educação” propunha a desnaturalização das categorias curriculares, evidenciando seu caráter histórico, social e arbitrário. De acordo com esse movimento, o conhecimento escolar e o currículo são “invenções sociais”, decorrentes de conflitos e disputas, evidenciando-se, deste modo, a intrínseca relação entre currículo e poder.

Ainda no contexto da sociologia crítica da educação, destaca-se Basil Bernstein com a sua obra *Class, codes and control*, na qual evidencia a preocupação com “as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo” (SILVA, 2009, p. 71). Segundo Bernstein, importa saber como está estruturalmente organizado o currículo, ou ainda como os diferentes tipos de organização do currículo estão de acordo com os princípios diferentes de poder e controle.

Convém ressaltar os dois tipos de organização fundamentais do currículo, tomando como referência Bernstein. Segundo ele, há o currículo tipo coleção e o currículo integrado. O que diferencia ambos os currículos é a interação entre as áreas do conhecimento. No currículo tipo coleção, há um isolamento entre as diferentes áreas, não sendo observada interação, diferentemente do currículo tipo integrado, no qual não é muito nítida a distinção entre os campos do conhecimento.

Por fim, Silva (2009) situa dentro das discussões das teorias críticas a questão referente ao currículo oculto, o qual, apesar de não se constituir em uma teoria curricular, esteve presente em diversos estudos dos teóricos críticos. De acordo com Silva (2009):

Currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...] Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionalismo, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (p. 78-79).

A partir da definição do autor, é possível compreender a inclusão do currículo oculto enquanto categoria inerente à teoria crítica do currículo, que não se apresenta isolada, mas associada às demais categorias dessa teoria, a saber, a reprodução cultural e social, o poder, a ideologia, dentre outras.

Situando suas discussões em torno dos conceitos de identidade, subjetividade, cultura, multiculturalismo, gênero, dentre outros, as teorias pós-críticas revelam a preocupação de estabelecer os nexos cultura-poder e saber-poder, a exemplo do multiculturalismo, movimento de reivindicação de grupos culturais dominados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional (SILVA, 2009).

No currículo, o reflexo dessa crítica se deu através dos grupos sociais subordinados – as mulheres, os negros, os homossexuais, que criticavam o currículo universitário tradicional por concebê-lo como uma “expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual” (SILVA, 2009, p. 88). Esses grupos marginalizados defendiam a inserção das contribuições das diversas culturas na constituição do currículo.

Ao tratar das teorias pós-críticas, também denominadas pós-modernas, Silva (2009) alerta para o paradoxo em relação aos meios de comunicação de massa, um reconhecido instrumento de homogeneização cultural, que ao mesmo tempo em que dar maior visibilidade à diversidade cultural, busca difundir a homogeneidade, valorizando as produções culturais de determinada parcela da sociedade.

Em meio à discussão sobre multiculturalismo, é importante ter claro que além deste ser um movimento de reivindicação dos direitos de valorização das formas culturais de grupos historicamente subjugados, “o multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante” (SILVA, 2009, p. 85). Deste modo, não se pode desvincular a compreensão do multiculturalismo da categoria poder, pois esta se reflete na luta destes grupos culturais marginalizados.

Ao questionar a restrição da perspectiva crítica às desigualdades de classe social, a teoria pós-crítica do currículo levanta a discussão acerca das relações de gênero e das questões de raça, que estão no cerne do processo de produção e reprodução de desigualdades.

A teoria pós-crítica do currículo contrapõe-se à idéia de currículo e de educação pautada na divisão por gênero, uma vez que esta vem reforçar os estereótipos existentes, dificultando o acesso de mulheres, por exemplo, às profissões de maior prestígio social. O currículo, muitas vezes, é construído para atender estritamente aos interesses masculinos, fato observável desde a elaboração dos materiais didáticos, os quais trazem o olhar de uma

sociedade patriarcal, que distingue as carreiras a serem seguidas por homens e mulheres não por suas competências e méritos, mas por questões de gênero.

Em relação às questões de raça e etnia, também evidenciadas pelas teorias pós-críticas do currículo, inicialmente houve o questionamento em torno do fracasso de crianças e jovens oriundos de grupos minoritários, baseando-se na denúncia aos mecanismos sociais e institucionais responsável por esse fracasso. Faltava, no entanto, a problematização do currículo e a compreensão de que sua construção pode reforçar essas desigualdades sociais, gerando insucessos e perpetuando a marginalização de determinados grupos sociais.

Situado também na teoria pós-crítica do currículo, os Estudos Culturais, por sua vez, constitui em um campo de teorização e investigação, e vem fazer a crítica à idéia de cultura que predominava na Inglaterra. De acordo com Silva (2009, p. 131), “a cultura era identificada, exclusiva e estreitamente, com as chamadas ‘grande obras’ da literatura e das artes em geral. Nessa visão burguesa e elitista, a cultura era intrinsecamente privilégio de um grupo restrito de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia”.

Os Estudos Culturais concebem cultura como um “campo contestado de significação”, o qual é marcado pela luta entre os diferentes grupos sociais, que buscam seus significados à sociedade mais ampla.

Podemos notar que as teorias pós-críticas, apesar de trazerem novos elementos para a teoria do currículo – multiculturalismo, questões de gênero e raça, dentre outros, não se desvinculam das categorias enquadradas na perspectiva crítica, denunciando a intrínseca relação entre poder e currículo.

Após abordarmos as concepções e as teorias do currículo, adentremos nas especificidades do currículo integrado e nas suas manifestações na prática pedagógica, seguida da discussão sobre a avaliação curricular.

2.2 - A especificidade do currículo integrado e seus reflexos na prática pedagógica

Para discorrermos sobre o currículo integrado e de seus reflexos na prática pedagógica, é imprescindível trazermos inicialmente a compreensão do que é integrar. Nesse sentido, Ciavatta (2005) elucida esse conceito:

Remetemos o termo (integrar) ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (p. 84).

Conforme podemos observar, a integração vem de encontro à dualidade que perdurou a educação profissional por um longo período, e que foi reforçada por mecanismos legais, a exemplo do Decreto nº 2.208/98, que coibiu qualquer possibilidade de formação integrada.

Adotar o currículo na perspectiva integrada pressupõe uma concepção de formação que vai para além da mera instrumentalização para o mercado de trabalho ou mesmo da transmissão de conteúdos. Baseia-se no entendimento de que só é possível desenvolver uma postura crítica frente à realidade a partir da compreensão das conexões existentes entre os diferentes campos do conhecimento. Mais do que isso, revela que o conhecimento não é algo estanque, acabado. É fundamental, pois, dominar os seus processos de elaboração e transformação, a fim de que se possa ter clareza de sua concretude.

A perspectiva de uma formação integrada pauta-se numa centralidade na dimensão do ser humano holística, compreendendo-o em sua condição histórica, que se relaciona com o meio e com os demais sujeitos, intervindo, transformando, e sendo transformado a partir das dinâmicas sociais.

Essa concepção de formação integrada é fundamental na educação profissional, no sentido de que se contrapõe à supervalorização do domínio das técnicas dos processos produtivos e concebe o sujeito como um ser multidimensional, que não vai ser meramente instrumentalizado para atender as exigências de um mercado de trabalho, mas também

preparado para assumir uma postura crítica perante a sociedade, exercendo efetivamente sua cidadania. Acerca disso, Ramos (2005) considera que:

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (p.106).

De acordo com autora, o Trabalho, um dos eixos que norteia um projeto de ensino médio integrado, é o mediador da produção da existência humana, sendo uma característica inerente a essa espécie. É através dele que o ser humano se apropria e transforma o real, produzindo conhecimento e cultura. Há ainda a dimensão do trabalho assalariado, no qual o trabalhador vende sua força produtiva, recebendo para isso um valor que o permite satisfazer suas necessidades básicas.

Para se inserir no processo produtivo, é necessário que o trabalhador tenha o domínio de certas capacidades exigidas no desempenho das funções. Nesse sentido, o direito a uma educação básica que possibilite o acesso aos conhecimentos e a uma formação para o trabalho é imprescindível para que esse trabalhador possa ter uma sólida bagagem cultural para cursar níveis superiores, assim como garanta sua inserção no mercado de trabalho.

E como seria a organização do currículo dentro da perspectiva do ensino médio integrado? Segundo Ramos (2005), a organização curricular deve estar de acordo com os seguintes pressupostos:

a) conceba o ser humano como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (p. 105).

Os pressupostos destacados por Ramos (2005) constam no Documento Base do Ensino Médio Integrado, um instrumento regulamentador que explicita os princípios e diretrizes a serem observados pelas instituições de ensino que promovem a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, devendo, portanto, orientar a consecução do currículo numa perspectiva integrada.

Conceber o ser humano como ser histórico-social refere-se à compreensão de que o sujeito está inserido em um determinado contexto e, por conseguinte, traz as “marcas” de seu meio social para o universo da escola. Considerar e respeitar as peculiaridades apresentadas pelos alunos é tarefa de todo e qualquer currículo, pois somente assim poderá se construir uma prática pedagógica mais significativa para os educandos. Não se pode propor uma organização curricular distanciada do universo dos sujeitos que se pretende formar, especialmente quando se trata de uma perspectiva de formação integrada, na qual é fundamental contextualizar os conhecimentos das diversas áreas, trazê-los para o cotidiano daqueles que já estão inseridos nas relações de trabalho, ou mesmo dos que almejam a sua inserção.

Ao considerar a formação humana como uma síntese de formação básica e formação para o trabalho, a organização curricular explicita a necessidade da educação profissional romper com a dualidade educação geral versus ensino técnico, de modo que não haja o privilegiamento de uma preparação para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação multidimensional.

O trabalho é elevado à condição de princípio educativo, de categoria fundante, tendo em vista que somente a partir dele é possível compreender todos os aspectos da vida humana. Através do trabalho, o homem produz sua própria existência, diferenciando-se, deste modo, dos demais seres.

Ao colocar como pressuposto a unidade de conhecimentos gerais e específicos, fica evidente que não há mais espaço para a fragmentação do conhecimento em áreas que não dialogam, especialmente quando se trata de educação profissional a nível médio, a qual muitas vezes é marcada pela formação de “ilhas”: de um lado, professores das disciplinas ditas técnicas (saberes técnicos); de outro, professores de formação geral (português, matemática, história, etc.). Almeja-se o trabalho conjunto dos docentes, no sentido de se

vivenciar na prática pedagógica a intrínseca relação entre os conhecimentos gerais e os específicos e entre o saber técnico e a formação humanística.

Diante do pressuposto da unidade dos conhecimentos, é possível compreender que as suas construções estão interligadas. Os conhecimentos gerais conferem suporte à construção de conhecimentos específicos, e estes, por sua vez, dão significado concreto aos primeiros. Deste modo, ambos são necessários para uma formação humana.

Por fim, apresenta-se como pressuposto da organização curricular a centralidade nos fundamentos das diferentes técnicas do processo do trabalho, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, denotando assim que não há uma supervalorização da instrumentalização para o mercado de trabalho, mas o entendimento de que é necessária na educação profissional a apropriação dos saberes produzidos historicamente, assegurando assim uma formação integrada.

Diante do exposto acerca da concepção do currículo integrado e dos pressupostos da organização curricular, é inevitável alguns questionamentos: De que modo a integração entre a educação profissional e a formação geral é vivenciada na prática pedagógica? Como adequar a ação pedagógica à formação integrada prevista nos documentos regulamentadores do currículo?

Conforme Veiga (1992), a prática pedagógica é uma dimensão da prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Não se trata de uma ação neutra, pois se insere no contexto educacional, o qual é marcado por fatores determinantes de ordem econômica, política, social e cultural.

As múltiplas dimensões da prática pedagógica – professor, aluno, metodologia, avaliação - são influenciadas diretamente por estes elementos que orientam, por exemplo, a organização curricular e, por conseguinte, a ação pedagógica desenvolvida no âmbito da sala de aula.

No que tange à intrínseca relação entre currículo e prática pedagógica, trazemos a contribuição de Sacristán (2000):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da

função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a **prática pedagógica** desenvolvida em instituições escolares, que comumente chamamos ensino (p. 15-16, grifo nosso).

De acordo com o autor, a prática pedagógica é o currículo em ação, a forma como ele se manifesta nas instituições de ensino. No entanto, há de se considerar que o currículo não é constituído apenas da prática pedagógica de ensino, mas de múltiplas práticas de ordem política, administrativa, de avaliação, dentre outras, que incidem diretamente na ação pedagógica. A exemplo disso, podemos citar a opção de uma instituição de ensino por adotar uma organização curricular pautada na integração entre a educação profissional e a educação geral. Essa postura revela uma ação político-administrativa, decorrente da necessidade de se adequar a um instrumento regulamentador (neste caso, o Decreto Nº 5.154/2004), assim como representa o interesse institucional em moldar uma identidade condizente com a perspectiva de formação integrada.

Sobre a prática pedagógica na perspectiva integrada, no Documento Base fica explícito o papel do professor, o qual se contrapõe às concepções tradicionais de ensino:

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrílicos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (BRASIL, 2007).

Adotando concepções freirianas, o Documento Base do Ensino Integrado apresenta a compreensão de ensino para além da mera transmissão de conteúdos, e ainda revela a postura que deve ser adotada pelo docente, pautada na responsabilidade social, na criticidade, na problematização e mediação do processo ensino-aprendizagem.

Para poder adotar uma prática pedagógica coerente com o modelo de formação integrada, o docente necessita de uma formação que o prepare para tal tarefa. Nesse sentido, deve-se estimular a formação continuada através da promoção de cursos de pós-graduação, assim como o fomento à pesquisa e à constituição de grupos de estudos acerca do tema, ações que serão fundamentais para consolidação de um projeto de educação profissional integrada.

Na perspectiva de integração da educação básica com a educação profissional, convém ressaltar a peculiaridade do processo de conhecimento que deve ser norteado a partir da compreensão da totalidade, ou seja, na ênfase às relações existentes entre os fatos e conceitos. Acerca disso, no Documento Base do Ensino Integrado consta:

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que os objetos a serem conhecidos revelem-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

No ensino médio integrado, não há espaço para a fragmentação e compartimentalização do conhecimento. Os professores de Matemática e Português, por exemplo, precisam trabalhar em conjunto com os professores das disciplinas denominadas específicas. Esse trabalho conjunto deve ocorrer ao longo de todo o processo, iniciando-se desde o momento de planejar as ações que serão desenvolvidas, as metodologias a serem adotadas e os instrumentos de avaliação que serão utilizados. O trabalho coletivo é item essencial para uma prática pedagógica integrada.

Em uma prática pedagógica dentro da perspectiva de ensino integrado, a pesquisa é tomada como princípio educativo. É, pois, tarefa da ação pedagógica desenvolver a autonomia dos alunos, de modo que eles busquem, através da pesquisa, as soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores, tendo a consciência de que devem atuar sobre a natureza como verdadeiros sujeitos cidadãos, modificando-a em prol do bem social.

Há ainda no Documento Base do Ensino Integrado indicativos para o trato com o conhecimento dentro uma prática pedagógica integrada, ponderando a necessidade de se trabalhar conhecimentos contemporâneos, a partir da realidade atual. Nesse sentido,

[...] é a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência no seu desenvolvimento histórico. Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida para o processo pedagógico.

Evidencia-se, a partir do exposto, a importância de introduzir no âmbito do processo ensino-aprendizagem conhecimentos significativos, que demonstrem a evolução

da ciência e da tecnologia, de modo que se construa uma educação profissional contextualizada e coerente, que não se atenha somente à transmissão de conteúdos “prontos” e “acabados”. É imprescindível que o aluno apreenda os conhecimentos gerais a partir de problemas concretos, percebendo, deste modo, as origens, o desenvolvimento e a aplicabilidade deste conhecimento.

A partir de questões específicas sobre a área profissional em que estão sendo preparados, os alunos recorrerão aos conhecimentos gerais que dão suporte à construção da solução destes problemas, em um processo a ser desenvolvidos pelos docentes das diversas áreas. Deste modo, “os conceitos ‘pontos-de-partida’ para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas” (BRASIL, 2007).

Conforme podemos observar, as disciplinas não são desenvolvidas isoladamente; pode-se dizer que há um esforço coletivo dos docentes de trabalhar conhecimentos significativos, através das contribuições de cada área do conhecimento, garantindo, deste modo, uma formação integrada.

O Documento Base explicita ainda o papel da interdisciplinaridade no contexto da educação profissional integrada, ressaltando que não há prejuízos para a identidade das disciplinas, conforme podemos observar:

A interdisciplinaridade aparece aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. Isso, por sua vez, não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar (BRASIL, 2007, p. 52).

Nesse sentido, não se preconiza a perda da identidade disciplinar, nem tampouco se desconsidera a relevância de cada disciplina para a formação dos educandos; ao contrário, o que se apregoa é uma prática pedagógica coletiva e solidária, “cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro” (BRASIL, 2007).

Após abordarmos as especificidades do currículo integrado e de como se reflete na prática pedagógica, adentraremos na discussão acerca da avaliação curricular, tratando dos conceitos, das características e dos desafios do ato de avaliar.

2.3 – Os meandros da avaliação curricular

A ação de avaliar, conforme Estrela (1999), pressupõe um ato investigativo, o qual não apresenta um caráter desinteressado e neutro, tendo em vista a sua natureza política, marcado pelo exercício do poder de avaliar e pelo jogo de interesses que estabelece o que avaliar, como avaliar e para que avaliar. Acerca disso, Rodrigues (1999) reforça:

Se se conceber o mundo social como constituído por indivíduos e grupos em interação e confronto a partir de perspectivas, interesses e posições diferentes e opostas, a avaliação enquanto prática social requer a análise e consideração de sua função e utilização inserida em estratégias de luta pelo poder e em processos institucionalizados de gestão de conflitos e de assuntos sociais. A avaliação revela, assim, uma faceta eminentemente política (p. 46).

Nesse sentido, a avaliação pode ser um instrumento utilizado para desvelar as entrelinhas do currículo de determinado curso, por exemplo, denunciando os mecanismos que moldam a formação preterida. Ou mesmo, a avaliação pode simplesmente ser uma das ferramentas manipuladas, no sentido de justificar, por exemplo, a perpetuação de determinada organização curricular por estar de acordo com os interesses de quem propõe e desenvolve a ação de avaliar.

São diversos os elementos submetidos à avaliação no campo educacional, tal como nos coloca Rodrigues (1999): alunos, professores, ensino, métodos, equipamentos escolares, manuais escolares, estabelecimentos de ensino, programas, reformas educativas. O currículo é um destes elementos, tendo sofrido influência da avaliação desenvolvida em outros ramos, ocorrendo o que Rodrigues (1999) denomina de “transposição para a avaliação curricular de práticas e conceitos produzidos noutros terrenos” (p. 18).

No que se refere ao campo do currículo, a avaliação apresenta um papel crucial. Conforme nos coloca Sacristán (2000, p. 311): “a avaliação atua como pressão modeladora da prática curricular”. Através de uma avaliação permanente, é possível compreender se determinado currículo está atendendo ao previsto, ou se é necessário implementar mudanças em sua organização. Ao revelar as limitações e avanços de uma organização curricular, a avaliação possibilita que coletivamente possam ser pensadas as estratégias necessárias para o seu aperfeiçoamento.

Além disso, a avaliação tem a capacidade de denunciar se a organização curricular reflete os interesses de determinado grupo, ou se representa os anseios de uma coletividade. É somente avaliando que se determinam os avanços e as limitações do currículo. Acerca disso, Sacristán (2000) esclarece:

É difícil que o currículo que não se avalia, ou o que faz somente através da avaliação dos professores, entre numa dinâmica de aperfeiçoamento constante. Sem informação sobre o funcionamento qualitativo do sistema escolar e curricular, os programas de inovação ou reformas podem ficar na expressão de um puro voluntarismo ou em submissão a iniciativas que poderiam não responder a necessidades reais do sistema escolar, dos alunos e dos professores (p. 313).

Cabe, nesse sentido, frisar a importância de se utilizar a avaliação para fins de aprimoramento, não reduzindo o seu caráter ao mero diagnóstico. Esta será apenas uma das etapas da avaliação. É necessário que haja, de fato, a utilização das informações obtidas através da avaliação, de modo a subsidiar as ações de gestores, docentes e demais envolvidos na consecução do currículo.

Sobre os elementos a serem avaliados, vale ressaltar que avaliação curricular deve abranger os diversos aspectos constitutivos do currículo, não se reduzindo à avaliação dos professores. A prática pedagógica é um item que merece especial atenção, uma vez que a avaliação pode detectar se há uma coerência entre o que está prescrito no currículo e o que, de fato, é vivenciado em sala de aula.

Deste modo, trazer a discussão acerca da avaliação do currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal baseia-se na compreensão de que somente através da ação de avaliar poderemos buscar a qualidade desejada para o referido curso. Esta qualidade está atrelada a uma promoção efetiva de um ensino integrado, o qual não pode se resumir ao mero discurso, ou mesmo às diretrizes de um documento regulamentador. É imprescindível que a prática pedagógica seja coerente com a organização curricular preconizada, tornando-se necessária a avaliação não somente do aspecto prescritivo do currículo, mas também da vivência curricular, do fazer pedagógico que se dá no chão da sala de aula. Sacristán (2000) corrobora com a idéia de se desvelar as implicações do currículo:

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma

determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (p. 17).

Ao avaliar o currículo, é preciso compreender que este apresenta uma gama de valores e de concepções, elementos que serão determinantes na compreensão dos perfis a serem formados a partir desse currículo.

Ao se tratar de avaliação curricular, não se pode ignorar o conceito de avaliação emancipatória, proposto por Saul (1995) em sua obra *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. De acordo com a autora:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la [...]. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1995, p. 61).

Pautando-se em conceitos como *emancipação*, *decisão democrática*, *transformação* e *crítica educativa*, a avaliação proposta por Saul (1995) atribui ao sujeito o poder de decidir e transformar sua realidade, a partir da consciência crítica acerca dos condicionamentos sociais existentes e da busca pela sua emancipação. De acordo com Saul, a idéia de *emancipação* está atrelada a essa consciência da realidade, pois só a partir dela, o sujeito busca alternativas de solução, engajando-se em uma “luta transformadora”.

O conceito de *decisão democrática*, por sua vez, pressupõe o trabalho coletivo no processo decisório. Todos os envolvidos devem participar ativamente dos rumos da avaliação, garantindo-se uma participação ampla e diversificada.

A *transformação*, preconizada no modelo de avaliação emancipatória de Saul, trata das alterações produzidas a partir do trabalho coletivo de todos os envolvidos. Essa transformação se dará a partir da análise crítica do programa educacional, e estará de acordo com os compromissos sociais e políticos dos sujeitos participantes.

Por fim, a *crítica educativa* propõe que os sujeitos realizem uma análise valorativa do programa educacional, avaliando prioritariamente o processo, mas não desconsiderando o produto. Saul (1995) destaca que a função da crítica é formativa, de forma a contribuir com a reorientação do programa avaliado.

É sabido que, através do seu modelo de avaliação emancipatória, Saul inaugurou um novo pensamento no campo da avaliação curricular, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento de metodologias avaliativas que se contrapõem ao autoritarismo imposto na relação pesquisador-pesquisa, valorizando todos os sujeitos como atores de sua própria história e co-responsáveis pelos rumos dos programas educacionais.

Após este capítulo no qual tratamos do currículo integrado, da prática pedagógica dentro de uma perspectiva integrada e dos meandros da avaliação curricular, traremos, em seguida, os achados de nossa pesquisa, a partir da avaliação da organização curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e da análise das falas dos sujeitos responsáveis diretamente pela consecução do currículo.

CAPÍTULO 3

AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CTAIEM DO IFPA – CAMPUS CASTANHAL: CONFRONTANDO O CURRÍCULO PRESCRITO E O VIVIDO

O estudo avaliativo desenvolvido no âmbito do currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal baseou-se em uma pesquisa documental, na qual foi avaliado o projeto político pedagógico do referido curso, suas concepções e objetivos. Aliado à avaliação do currículo prescrito, associou-se a escuta dos sujeitos envolvidos diretamente com o CTAIEM – discentes, docentes e equipe pedagógica, buscando captar a percepção destes sobre a efetividade da formação integrada.

Iniciemos pela avaliação do currículo prescrito, orientados pela seguinte questão: o que revela o projeto político pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio?

3.1 - O que revela o projeto político pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio?

O projeto político pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal, desenvolvido em 2007, apresenta em seu item **Justificativa** a necessidade da implementação de mudanças na organização curricular dos cursos oferecidos pela instituição, a fim de se ajustar às diretrizes propostas pela Lei 9.394/96 (LDB) e pelo Decreto 5.154/2004, observando-se que este último trata da integração do ensino médio com a educação profissional.

O IFPA – Campus Castanhal possui um papel estratégico na formação de técnicos para atuar nos setores agrícolas no Pará, não apenas por ser a única instituição federal que oferta cursos nessa área, mas por apresentar em sua longa trajetória (90 anos de ensino agrícola) o foco na formação do homem do campo, aliada à sua posição geográfica que

permite atender as demandas dos municípios circunvizinhos à Castanhal. Acerca disso, consta no documento:

Por ter pólos agropecuários em vários municípios explica-se a necessidade de qualificação do homem do campo, bem como dos jovens destas famílias, para que possam utilizar adequadamente técnicas que apontem para um desenvolvimento sustentável e rentável, visando à melhoria da qualidade de vida dos municípios (EAFIC, 2007, p. 3).

Tomando como referência o Documento Base do Ensino Integrado, especificamente em seu item 4, que trata de “alguns fundamentos para a construção de um projeto político pedagógico integrado”, vimos que encontra respaldo a justificativa exposta pelo documento do CTAIEM, onde se evidencia a preocupação em adequar a organização curricular às necessidades locais de formação:

Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Em consequência, é importante considerar os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica sócio-produtiva local, regional, nacional e global (DOCUMENTO BASE DO ENSINO INTEGRADO, 2007).

Ainda no item *justificativa*, o documento nos revela as iniciativas desenvolvidas no âmbito da instituição, referentes à promoção de um ensino integrado:

O ensino voltado à realidade do campo constitui uma das metas da Escola a qual, juntamente com as organizações dos Agricultores Familiares, vem construindo projetos integrados de ensino médio com o técnico em agropecuária, com enfoque agroecológico, valorizando o saber dos agricultores e utilizando metodologias que permitam a formação integral dos educandos (EAFIC, 2007).

Nota-se que, além de considerar a realidade local na organização do currículo, o documento menciona a relação que a instituição estabelece com as comunidades vinculadas ao campo e à agricultura familiar, pressupondo a valorização dos saberes regionais, dos conhecimentos oriundos das experiências cotidianas dos agricultores.

Estão explicitados no Projeto Político Pedagógico, os seguintes **Objetivos** do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio:

Desenvolver os conhecimentos técnico-científicos na área Agropecuária com qualidade de gerenciar projetos agrícolas nos diversos setores inclusive econômicos, visando o desenvolvimento auto-sustentável com baixos custos, garantindo a melhor qualidade de vida humana.

Capacitar o corpo discente através da metodologia de avaliações de problemas propondo mecanismos de maneira eficaz e eficiente para resolver situações inusitadas do nosso cotidiano, relacionadas com a problemática agrícola local.

Construir projetos agrícolas de maneira preventiva para minimizar as situações - problema encontradas “*in locus*”, viabilizando ações concretas para surtir efeito eficiente ao longo prazo, repercutindo na qualidade da Educação Profissional da região.

Elaborar e acompanhar projetos agrícolas, desde o plantio até a comercialização, visando obter resultados quantitativos e qualitativos que possam melhorar a qualidade de vida da população rural, a fim de evitar o deslocamento da população da zona rural para os centros urbanos.

Promover o uso de técnicas adequadas para propiciar a agropecuária auto-sustentável de maneira que permita produções agrícolas economicamente viável, visando à permanência dos agricultores em suas áreas, sem que seja necessário o deslocamento para outras áreas em função da baixa produtividade decorrente do mal uso do solo e manejo inadequado que degrade.

Possibilitar a vivência de novos valores e construir novas relações sociais garantindo equidade e respeito às diferenças de gênero, etnia, geração, religião, de origem cultural, de orientação sexual.

Proporcionar formação Técnico-Científica e Política que permita aos educandos realizar intervenções mais qualificadas na realidade em que vivem, especialmente no que concerne à compreensão do bioma amazônico e ao uso sustentável dos recursos naturais e a contribuição para a organização política e produtiva dos trabalhadores rurais.

Nos objetivos supracitados, é observada a ênfase na formação agrícola, seja na difusão dos conhecimentos técnicos necessários ao processo produtivo, seja na conscientização para o uso sustentável dos recursos naturais. Vale ressaltar que não está explícita em nenhum dos objetivos a formação propedêutica, ou seja, não consta no documento do CTAIEM o objetivo de preparar para o prosseguimento dos estudos, para o ingresso nos cursos superiores. Isso pode revelar o quanto ainda prevalece o ensino técnico, em detrimento de uma educação humanística, resquícios da dualidade - educação profissional *versus* formação geral, que ainda permeiam a organização curricular.

No item **Requisitos de acesso ao curso**, consta a forma de ingresso nos cursos ofertados pela instituição, dentre eles o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Para se matricular em um dos cursos, os alunos precisam ser aprovados no processo seletivo realizado pela instituição, o qual é constituído de duas etapas: a) uma avaliação escrita com questões objetivas elaboradas com base no currículo do Ensino

Básico, abrangendo os assuntos de: Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais, e b) uma redação vocacional.

O item **Perfil profissional de conclusão dos egressos do curso** estabelece qual a identidade do técnico em agropecuária que se deseja formar, a partir da atual organização curricular. Vejamos abaixo o perfil:

- Que domine as técnicas de produção e gestão agropecuária/agroindústria.
- Que identifique os elementos sociais e culturais como estruturantes da sociedade/realidade que está vivendo ou atuando.
- Que articule saberes locais e saberes técnico-científicos para resolução de problemas.
- Que seja capaz de desenvolver ações de auto-sustentabilidade (Empreendedorismo).
- Que seja capaz de realizar leitura crítica das situações e contexto social no qual estão inseridos.
- Que seja capaz de articular ações políticas e comunitárias para o desenvolvimento local de sustentabilidade;
- Que atue no contexto social e profissional com respeito à diversidade do grupo e descubra meios para organizar seu ambiente intra e inter pessoal.

O perfil traçado pelo projeto político pedagógico do CTAIEM é coerente com os objetivos citados no documento, revelando ainda a preocupação de se aprofundar a intrínseca relação escola e comunidade, seja no sentido de oportunizar aos alunos a compreensão da realidade local, com ênfase aos saberes locais que devem ser resgatados em sala de aula, assim como no sentido de desenvolver a consciência de cada um para se buscar melhorias para comunidade.

No item 4, acerca da **Organização curricular do curso**, o documento explicita que os princípios curriculares são fundamentados nos seguintes pilares: aprender a aprender, aprender a saber, aprender a viver com os outros, aprender a ser e aprender a empreender.

A organização curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio se dá a partir de um eixo integrador e eixos temáticos, conforme podemos observar no Quadro III:

Quadro III – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFPA – CAMPUS CASTANHAL

EIXO INTEGRADOR	EIXOS TEMÁTICOS	ESTRATÉGIAS
Desenvolvimento sustentável com base na politecnia e valorização dos saberes dos sujeitos sociais do meio agropecuário e extrativista na Amazônia	Identidade, gênero, raça e etnia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visitas técnicas integrada ➤ Feira Agropecuária de Artes e Ciências
	Sistema de produção, cultura e trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atividades culturais ➤ Trabalho de Conclusão de Curso
	Economia, gestão e organização sócio-espacial	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cine EAFC ➤ Estágios Supervisionados/vivências ➤ Atividades desportivas
	Meio ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Datas cívicas comemorativas
	Poder, políticas públicas e território	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seminários integrados

FONTE: Projeto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

Conforme podemos verificar, o projeto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio apresenta-se estruturado a partir de eixos temáticos oriundos de um grande eixo integrador. Isso nos permite afirmar que esta organização curricular está coerente com a proposta de formação integrada, uma vez que supera a disciplinarização do conhecimento, possibilitando que as diferentes áreas dialoguem entre si.

De acordo com o documento do curso, a integração entre os professores do ensino técnico e ensino médio se dará através da pedagogia de projetos desenvolvida por uma

equipe que ficará responsável por garantir que os professores do curso participem de todas as fases do projeto: planejamento, execução, gestão e avaliação. É através dos projetos que o curso promoverá o trabalho coletivo de docentes das áreas técnicas e da formação geral. Acerca disso, o Documento Base afirma que “a primeira providência para se implantar o ensino médio integrado é a geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas” (2007, p. 54).

Nesse sentido, as ações desenvolvidas a partir dos projetos e dos eixos temáticos são elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma formação integrada, pois ambas trazem como princípio a coletividade, o trabalho em grupo, tão necessário no ensino integrado. Estimular os momentos de integração e planejamento em conjunto entre os professores é primordial para se garantir a sintonia no processo de formação integrada.

No item **Critérios de aproveitamento de conhecimento e experiências anteriores**, o projeto do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio explicita as condições necessárias para solicitação de aproveitamento, o que deve ser feito mediante requerimento e análise de uma banca examinadora.

Ao tratar dos **Critérios de avaliação de aprendizagem aplicados aos alunos do curso**, o referido projeto pontua os instrumentos a ser utilizados para avaliação da aprendizagem dos discentes que podem ser desde atividades individuais até trabalhos de equipe, pesquisas de campo, produções científicas e elaboração de projetos.

Há de se ressaltar a ausência no projeto do referido curso de um trabalho integrado dos docentes no processo de avaliação da aprendizagem. Deve-se ter clara a importância de se garantir em todas as fases do processo ensino-aprendizagem o trabalho coletivo dos docentes, inclusive no momento de avaliar. Uma proposta de ensino integrado não pode conceber um momento avaliativo isolado, onde cada docente, após as ações em conjunto, avalia somente os aspectos pertinentes à sua disciplina. Esse é o momento do diálogo e do trabalho solidário, no qual cada um pode contribuir a partir do seu lugar, para o desenvolvimento profícuo do ensino.

Após avaliação do aspecto prescritivo do currículo, adentremos à escuta dos docentes, discentes e da equipe pedagógica do CTAIEM do IFPA – Campus Castanhal, abordando o aspecto perceptivo do currículo.

3.2 – Como se efetiva o currículo? A prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal

Considerando que é de interesse deste estudo avaliar a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal, no nível prescritivo e perceptivo do currículo, é de suma importância trazer os sujeitos envolvidos diretamente com a consecução do currículo do referido curso: docentes, discentes e equipe pedagógica.

Em nossa pesquisa, foram entrevistados 6 docentes, 4 discentes e 3 membros da equipe pedagógica. Os docentes foram assim distribuídos: 3 docentes ministram disciplinas enquadradas no rol do ensino técnico e 3 docentes são responsáveis por disciplinas da formação geral. Todos os docentes são do quadro permanente da instituição há pelo menos dez (dez) anos, tendo vivenciado o currículo concomitante e o integrado.

Os membros da equipe pedagógica escolhidos apresentam um envolvimento com cargos de gestão (dois membros), e também vivenciaram a organização curricular anterior baseada na concomitância.

Os discentes são alunos concluintes oriundos das turmas de terceiras séries do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, o que possibilita uma melhor análise da prática pedagógica vivenciada ao longo dos três anos de formação no referido curso.

Os achados da pesquisa revelam aproximações e distanciamentos no que se refere às análises feitas por cada sujeito, a partir do lugar de onde cada um fala, seu maior ou menor envolvimento com a organização curricular (entende-se gestão), suas expectativas, sua motivação, enfim, suas falas são “carregadas” de subjetividade, mesmo por detrás de um discurso “neutro”.

Adentremos nesse universo que é a percepção dos sujeitos do currículo do CTAIEM, iniciando pelo questionamento acerca do entendimento de currículo integrado:

Currículo integrado é aquele currículo que promove a integração entre as diferentes áreas do saber. Então ele vem a valorizar com que você possa promover atividade e os projetos em conjunto e aí o professor como o da matemática ele vai trabalhar aquele projeto, aquela ação dentro da área do saber dele, mas dialogando com a disciplina de língua portuguesa, com a disciplina de biologia e etc. (Equipe pedagógica I).

Pra mim, o currículo integrado é a forma como a gente consegue fazer a ligação entre os conhecimentos, como é que a gente consegue trabalhar junto a matemática com a língua portuguesa, como é que a gente consegue também trabalhar pesquisa junto com essas disciplinas. Pra mim, é um desafio você como professor com seu parceiro, outro professor, e tentar fazer esse dialogo entre as áreas do currículo (Equipe pedagógica II).

É que as disciplinas tanto da área técnica como da área comum são dadas integradamente vamos dizer assim são dadas de forma que propicia ao educando vivenciar todos os aspectos da vida produtiva (Equipe pedagógica III).

A integração se dá sob três eixos: eixo de educação básica, eixo de ensino profissionalizante e o eixo cultura, modo de vida. Como é trabalhando numa escola de ensino profissionalizante, a integração se dá em ações práticas, que envolvem esses três elementos, que estão no foco do currículo integrado, não especificamente só conteúdo. E assim, para orientar esse processo foi construído um grande eixo integrador e eixos temáticos dentro da construção do currículo da nossa instituição, principalmente do ensino médio integrado. Currículo integrado não é simplesmente uma integração de conteúdos. Conteúdos, por sinal, vem por último. Quando você trabalha com um eixo integrador, o foco é o eixo. E o planejamento de todas as disciplinas tem de direcionar todo para aquele eixo (Professor I).

Eu acho bom, agora tem uma inconveniência que eu acho é em relação a você compatibilizar o horário dos professores. Os professores vão para reunião e dizem “os alunos estão com dificuldade em área, em cubagem, outro na parte de regra de 3. Aí ele formula (o professor de matemática) e tira dúvida na aula dele (Professor II).

Para nossa instituição é o certo fazer essa integração ensino médio e ensino técnico e não ser que a gente tem 2 escolas. Por mais que a gente tenta defender que fosse feito dessa maneira, as pessoas relutam em fazer o trabalho integrado porque não querem fazer, porque não tem vontade (Professor III).

Ele é um sistema de integração. O que nós temos na escola são ações integradas, diferente de currículo integrado, por exemplo, um professor organiza uma visita técnica. Aí agrupa três, quatro professores até porque é uma condição que o setor que organiza ele praticamente impõe

que esteja três ou quatro professores para participar dessa ação. Então as experiências aqui na escola acontecem nesse sentido, de ações integradas e não currículo integrado (Professor IV).

O currículo integrado vai muito da vontade dos professores de fazer essa integração. Quando entrei aqui na escola, uma das dificuldades que tinha era direcionar o ensino da disciplina para se relacionar com o ensino técnico. Sempre tive essa preocupação de contextualizar, de fazer essa relação com o ensino técnico (Professor V).

O currículo integrado proporciona a gente ampliar mais ainda as nossas áreas de trabalho, de conhecimento. Lá, na Europa, pelo menos na Alemanha, eles buscam muito isso. Então eu vejo que isso é importante aqui pra nós, pra gente começar a ver que tudo está relacionado (Professor VI).

Basicamente a gente precisa associar, por exemplo, a Física, quando a gente estuda Mecanização agrícola, a gente precisa integrar uma disciplina basicamente que tem na Física, que pode ser integrada à Mecanização (Discente I)

A integração que eu vi primeiramente aqui no primeiro ano era que tinha os períodos durante a manhã era técnico e, à tarde, era ensino médio. O que eu fui compreender era que devia relacionar as matérias técnicas com o ensino médio só que foi uma coisa que eu consegui ver poucas vezes aqui. A maior parte não relaciona. Alguns professores tentam relacionar só que na maior parte é separado. Pra mim, eu não vejo que tem essa interatividade entre os dois, entre o técnico com o ensino médio (Discente II.)

Integrar as duas partes, no caso formar profissional enquanto ensino médio também (Discente III).

Integrado o ensino médio porque o ensino médio ia ser de manhã e o curso técnico à tarde. Só que a integração que eles tão querendo envolver é tipo envolver as duas áreas: ensino médio com o técnico. Só que eu não vejo isso, é muito difícil (Discente IV).

Fica evidente nas falas dos membros da equipe pedagógica a concepção de currículo integrado enquanto trabalho coletivo envolvendo docentes de diferentes áreas do conhecimento que juntos buscam garantir uma formação plena, integral, apesar de todos os desafios que isto representa. Acerca disso, o Documento Base pontua que:

[...] a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc. podem tentar pensar sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade (p. 53).

Como podemos notar, adotar uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva curricular de ensino integrado não significa que os docentes deverão ignorar os conhecimentos específicos de suas disciplinas, mas sim reconhecer que esses conhecimentos fazem parte de uma totalidade, podendo contribuir e também receber grandes contribuições dos professores das outras áreas do conhecimento.

O professor I, ao expor seu entendimento de currículo integrado, observa que a forma de estruturação do ensino integrado é através de eixos temáticos, cujo objetivo é nortear o planejamento e o desenvolvimento das atividades dos docentes, de forma que todos tenham um mesmo ponto de partida. Esse trabalho a partir de eixos impulsiona os professores a pensarem suas ações em conjunto com outros professores, uma vez que a estruturação por eixos é diferenciada do trabalho disciplinar. Nessa organização, cada professor terá que compreender o seu papel e a forma como irá contribuir para o desenvolvimento de um determinado eixo. Não é mais o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da sua disciplina, pois o objetivo é comum e supera o caráter disciplinar.

Os docentes deixam explícitos em suas falas sobre o entendimento de currículo integrado a importância que atribuem a essa perspectiva curricular, porém revelam que existem muitos percalços ao longo do caminho. Seja no que se refere à dificuldade de conciliar horários entre os professores, seja na falta de interesse por parte dos docentes em desenvolver uma prática pedagógica integrada, ainda há grandes dificuldades em se garantir um ensino integrado.

Observa-se ainda na fala do Professor IV que os professores são impelidos a desenvolverem atividades em conjunto, pois é uma exigência da instituição que estejam presentes nas viagens técnicas mais de um professor. No entanto, conforme pontua o referido professor, isso não garante que se esteja promovendo uma formação integrada. Para isso, os docentes precisam de um trabalho coletivo que envolve desde o momento do

planejamento, a execução e a avaliação das atividades. Além disso, o professor de português, por exemplo, não deve simplesmente ir para uma viagem técnica avaliar os relatórios que serão elaborados ao final da atividade. Restringir a ação desse docente a uma mera correção de textos é ignorar a potencialidade da sua área de conhecimento.

Sobre o engajamento docente necessário no desenvolvimento de uma prática pedagógica integrada, Frigotto et al (2005) corrobora:

O segundo desafio é a mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. Se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade.

Isso significa que o docente exerce um papel crucial em um projeto de formação integrada, daí a relevância do seu compromisso com o currículo e com a prática pedagógica coerente com a perspectiva curricular de ensino integrado. Se não há interesse por parte dos professores em buscarem formação para qualificarem sua ação pedagógica, nem mesmo estabelecer o diálogo com outros docentes, certamente a formação integrada ficará comprometida.

Nas falas dos discentes, evidencia-se uma compreensão de que o ensino integrado trata-se de uma inter-relação entre as disciplinas do ensino técnico e do ensino médio, porém os discentes II e IV pontuam que essa integração não ocorre na maioria das vezes. Através da fala dos discentes, podemos inferir que, apesar de no nível prescritivo estar explícito uma concepção de formação integrada, as ações pedagógicas ainda não estão de acordo com o ensino integrado.

No intuito de compreender a postura epistemológica acerca do currículo, levantou-se o questionamento acerca das concepções de currículo dos membros da equipe pedagógica:

O currículo pra mim é uma construção de tudo aquilo que você vai fazer uso num processo de ensino-aprendizagem. Ele vai compor um percurso que você faz ao longo de um curso, como é que você vai fazer pra dar conta dos objetivos que propõem neste curso, que metodologia você vai usar, quais são as competências mais importantes as habilidades que você quer que desenvolva nos educandos, como você vai fazer, através de que instrumentos, quem vai participar, qual o período, quais os conteúdos que você quer trabalhar. Então isso tudo pra mim conta. Todo esse emaranhado de coisa que vão dar conta de responder aos teus objetivos de ensino-aprendizagem daquele curso (Equipe pedagógica I).

Eu entendo que o currículo é como se fosse todo um planejamento da ação pedagógica do professor. Pra mim ele abrange tudo que o professor faz com relação ao ato de conhecimento (Equipe pedagógica II).

Currículo são todas as disciplinas, todas as ações que envolvem a formação do aluno aqui dentro da instituição. Pode ser uma disciplina dentro da sala de aula, pode ser uma palestra no auditório ou pode ser outras atividades. Todas essas atividades fazem parte do currículo dele. Pode ser uma atividade que esteja mesmo ligada ao registro, ao conteúdo curricular ou à disciplina da matriz curricular ou não, mas faz parte do currículo (Equipe pedagógica III).

Os membros da equipe pedagógica apresentam em suas falas elementos que denotam o entendimento de currículo vinculado à teoria tradicional – objetivos, metodologias, planejamento, dentre outros. Não é mencionada em suas falas nenhuma categoria de currículo que representasse a teoria crítica, a exemplo de poder e identidade. Deste modo, podemos compreender que a concepção que orienta a equipe pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é uma concepção tradicional. E quais as implicações dessa forma de conceber o currículo? Acreditamos que todos os envolvidos com a organização curricular, especialmente em se tratando de um ensino integrado, devam problematizar cotidianamente a identidade que pretendem formar, quais interesses e ideologias estão imbricados no currículo. Somente assim será possível construir um currículo que não está à mercê de interesses imediatistas de mercado, nem mesmo tem a pretensão de ser “neutro”.

Para compreender como efetivamente é feita a integração entre a formação geral e o ensino técnico, formulamos um questionamento a respeito, direcionando-nos aos membros da equipe pedagógica, discentes e docentes:

Existem algumas iniciativas até porque são coisas discutidas há bastante tempo. No entanto, isso ainda é pontual, a meu ver. Tem professores que fazem planejando tudo integrado dentro do currículo integrado (Equipe Pedagógica I).

É uma integração de territórios por que não tem uma integração plena. Por exemplo, você pega o de agroindústria que tem um desenho curricular. Aí naquele desenho curricular você tem três quatro professores que fazem um trabalho integrado utilizando a pesquisa como princípio educativo e você tem outros que não fazem. Então eu vejo que a distribuição está sempre em territórios curriculares. Você tem no técnico em agropecuária, professores que fazem a integração curricular e professores que não fazem (Equipe pedagógica II).

Se efetiva justamente nessa questão da vivência dos projetos do currículo integrado dentro das disciplinas das séries agora mesmo não é uma coisa fácil..o professor tem de ter disponibilidade pra vivenciar aquilo porque não é simplesmente dar a disciplina dele do jeito que ele costumava dar em outras épocas..ele vai ter..os professores em conjunto utilizar de uma metodologia que permita aos alunos vivenciar essa integração das disciplinas dentro do currículo (Equipe pedagógica III).

Dentre as ações práticas, podemos citar várias ações que, digamos assim, não são isoladas, não são totalmente integradas, mas acontecem várias ações, por exemplo, visitas técnicas. Nas visitas técnicas hoje é necessário que o professor elabore um projeto que integre várias áreas do conhecimento dentro da mesma visita técnica, para evitar aquela visão reducionista de ou visitar a planta ou visitar o animal. Eu vou visitar a planta, o agrônomo, mas eu vou levar um professor da área social para visitar as pessoas e ver essa relação de trabalho. Eu vou levar alguém das ciências naturais para ver mais essa questão ambiental, eu vou levar alguém mais da área de humanas para ver essa questão mais social das humanas, ou seja, não vai visitar mais só a planta. Eu vou para uma propriedade e lá tem pessoas, tem relações sociais, tem associações. Então a visita técnica integrada é uma ação de currículo integrado diferenciada na nossa instituição. Outra ação é pensar os espaços de formação voltada para uma ação mais abrangente, não focar um único processo de produção, a relação de trabalho por modelos da agricultura patronal. Agricultura familiar com base agroecológica. Outra são as ações integradas voltadas para complementação curricular, não especificamente só de sala de aula. O cinema com temas integrados, aulas integradas que acontecem a partir de temas principalmente em épocas comemorativas, por exemplo, a Semana do Meio Ambiente (Professor I).

Como é que estão fazendo hoje? Os professores vão para reunião e dizem: olha, os alunos tem deficiência de matemática na parte de área, outro na parte de cubagem, outro na parte de regra de três. Ele (o professor de matemática) formula e tira dúvida na aula dele (Professor II).

A gente vê isso através das viagens técnicas, parece que só tem um caminho. O professor da área técnica que vem para cá como se não tivesse nada a ver com as disciplinas pedagógicas. Então toda vez que vai para viagem técnica, o aluno sabe que vai ser cobrada uma avaliação do contexto. Quando não se conversa com a área técnica dentro do que vai ser desenvolvido, acabam sendo avaliações individuais. Eu avalio a minha disciplina e depois a viagem técnica, e não faço uma avaliação de conjunção (Professor III).

Por enquanto, o currículo integrado só está no nome. Não temos uma integração, uma reunião para planejar as atividades, com início, meio e fim, um acompanhamento pedagógico (Professor IV).

Essa mudança de currículo se deu em 2005, 2006, mas ficaram só nas reuniões. Quando começava a aula, cada um ia pro seu canto. Essa integração só tava nos momentos pedagógicos lá. Na prática, essa integração não ocorria. Então, quando eu soube, eu procurei me enturmar, participar das visitas integradas, como até hoje eu procuro participar (Professor V).

Apesar de nós falarmos no trabalho integrado, a questão do nosso tempo de sala de aula, nós ainda não estamos conseguindo fazer o trabalho do integrado. Apesar de nas reuniões falarem que nós estamos, algumas coisas sim a gente consegue trabalhar integrado, mas é muito pouco. Por exemplo, se eu e o professor de Português sentarmos e realmente planejarmos fazer o integrado da seguinte forma: esse mês ou esses quinze dias, o tema é formação de pastagens. Daí eu peço para os meus alunos escrever todo o processo de formação de pastagem numa forma de redação. Aí eu corrijo a parte técnica e encaminho para o professor de português para que ele faça a correção do português. Aí nós estaríamos trabalhando o integrado. Mas o que é que acontece? Nessas reuniões pedagógicas que nós temos, no início do ano, esse ano até que mudou, mas ainda não atendeu o que eu espero (Professor VI).

Está muito fragmentado ainda. Existe aquela visão do professor que só sabe dar aquele assunto mais teórico e fragmentado. Ele não consegue fazer a conexão entre o assunto da educação básica com a educação profissional (Discente I).

Por exemplo, momentos como Sociologia em que a professora tentava integrar com outros módulos como cooperativismo, associativismo. Em Química, o professor integrava com assuntos que nós víamos sobre nutrientes, sobre nutrição das plantas, nutrição animal também. E a parte de Geografia o professor sempre tenta puxar um pouco pra área agrária, para as expectativas, para explicar também a situação real do nosso curso, do que nós vamos enfrentar lá fora. E eu acho que História também, no primeiro ano, o professor tentava bastante intensificar a relação entre o técnico e o ensino médio (Discente II).

Os professores fazem as aulas integradas, de pegar a matéria e trabalhar com módulos, tipo Química poderia trabalhar com Solos, Física, tudo (Discente III).

Eu não observo nada. (Discente IV).

Os membros da equipe pedagógica revelam que existem ações sendo desenvolvidas concretamente, seja através de projetos, ou mesmo de pesquisa, porém o que se observa nas suas falas é que não é a maioria dos docentes que se dispõem a trabalhar de forma integrada. Também não ficou evidenciada de que forma, ou através de quais ações a equipe pedagógica atua para contribuir com a promoção de um ensino integrado.

No que se refere aos docentes, há algumas divergências em relação à concretização de um ensino integrado. O professor I afirma que existem sim ações sendo desenvolvidas, exemplificando as visitas técnicas, as ações integradas em datas comemorativas. No entanto, os demais docentes revelam em suas falas que o currículo integrado não está ocorrendo de fato no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, devido a diversos fatores: fragmentação dos conhecimentos, disponibilidade de tempo, ausência de momentos de planejamento e reunião. Enfim, parece-nos que a maioria considera ainda precária o desenvolvimento do ensino integrado.

Os discentes afirmam que existem algumas tentativas por parte dos docentes em relacionar as suas disciplinas às demais, a exemplo do professor de Sociologia e de Geografia. O discente I considera, no entanto, que ainda está muito fragmentado, não havendo essa relação entre as disciplinas da educação básica e do ensino técnico.

Considerando que os discentes são elementos fundamentais para se avaliar o currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, indagamos aos mesmos acerca de suas expectativas quando do ingresso no referido curso

Bem, na verdade, ingressar para ter acesso ao curso técnico. Basicamente é a formação profissional é o que me interessa porque até então eu já tinha a educação básica e aí eu já tinha concluído o ensino médio e aí a minha intenção era cursar o agropecuária. Então na época só tinha o integrado. O técnico, o pós médio tinha sido no ano anterior, mas a intenção realmente é um curso profissionalizante, até mesmo pra abrir expectativa de ter uma profissão é isso é que importa, porque a educação básica é necessária, mas a profissional é mais ainda porque a

gente vai ter uma profissão, vai exercer, a gente vai ser trabalhador futuramente. Então a expectativa é se profissionalizar para o trabalho (Discente I).

Como eu não sou de origem rural, era aprender uma infinidade de coisas novas. No caso, era justamente conhecer melhor o curso porque quando eu vim pra cá foi por influência do meu pai, que meu pai fez, só que ele é do Rio Grande do Sul. Ele fez lá e era por influência dele eu vim, mas mesmo sem um grande conhecimento da área, aí pra eu descobrir aqui mesmo realmente como era a área, a área técnica, agrotécnica no caso, agrícola (Discente II).

Seria no caso aprender mais a respeito do curso técnico em agropecuária, me interessei e fiz a prova e consegui passar. Aí minhas expectativas era aprendizagem e trabalhar na área (Discente III).

Eu não tinha noção de como seria, pra mim seria uma escola normal, aulas normal todos os dias. E foi diferente. É cansativo, é integrado, é diferente a integração. Não sei explicar, só sei que não é integrado por completo. O professor de Química dá aula de Química. Não envolve o meio técnico, é muito difícil. E quando envolve é poucas coisas (Discente IV).

Na fala do discente I, observa-se o interesse em se profissionalizar de formar a garantir o ingresso no mercado de trabalho, uma vez que o mesmo já possuía o ensino médio concluído em outra instituição. O discente III também manifesta o interesse particular pelo ensino técnico, revelando que ainda predomina a busca pela educação profissional de nível médio como um atalho para obtenção de um emprego.

O discente II demonstra que os pais exercem certa influência na opção por um curso na modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio, uma vez que ainda são movidos por um interesse imediatista de verem seus filhos ingressarem no mercado de trabalho ainda na educação básica.

Podemos compreender na fala do discente IV o impacto para os alunos ao ingressarem no curso, uma vez que eles são oriundos de um ensino fundamental normal, com as disciplinas sendo ministradas em único horário. No Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, os alunos precisam adaptar-se à rotina de horário integral de estudos, aliada a um currículo que, de acordo com o referido discente, não consegue promover o diálogo entre as disciplinas.

Tendo em vista que os alunos entrevistados são das turmas de terceiro anos, portanto são alunos concluintes, questionamos aos mesmos como eles avaliam o curso após os três anos vivenciados:

É um curso excelente, o agropecuária, amplo, te dá uma visão tanto pra você ser autônomo, ser empreendedor, quanto é um curso que vai te profissionalizar se você quiser arrumar um emprego, tanto na esfera pública, quanto na esfera privada. Agora, do ponto de vista realmente de ensino aqui da instituição, acredito que tem que melhorar muito, na questão de aula dos professores, a questão de pontualidade, a questão de metodologia, precisa melhorar mais ainda. E também a questão de mecanismos que precisa se utilizar mais pra que possa auxiliar os educadores a uma melhor aula (Discente I).

No primeiro ano, como nós lidamos só com a parte vegetal, eu tinha expectativa de lidar com a parte animal, só que agora no terceiro ano a minha expectativa já mudou. Agora eu prefiro lidar com a parte vegetal (Discente II).

A parte dos módulos são muito bons, os professores são excelentes. A maioria dos professores, é claro que tem alguns que não atendem as nossas expectativas, mas a maioria são ótimos (Discente III).

Olha é uma área que eu não gosto inclusive. Não é uma área que eu gosto. Eu vim só por causa do ensino médio, mas o curso é muito bom, tem um lado bom, prepara a gente também para os vestibulares, ensino médio e curso técnico também (Discente IV).

Os discentes I, III e IV avaliam positivamente alguns aspectos do curso, a exemplo dos módulos, do empreendedorismo desenvolvido ao longo do curso. No entanto, consideram que há muitos aspectos a serem melhorados, dentro os quais a prática pedagógica, a pontualidade dos docentes e as estratégias de ensino.

O discente IV revela que, apesar de o curso prepará-lo bem para os vestibulares e a parte técnica também, o mesmo não se identifica com a área, e que, portanto, o seu maior interesse é o ensino médio. O discente II, por sua vez, demonstra que ao longo do curso teve a possibilidade de rever suas preferências, a partir do contato com diferentes disciplinas.

Considerando que cada um tem um papel fundamental para consolidação de uma prática pedagógica condizente com uma organização curricular que se pretende integrada, argüimos os entrevistados - docentes e equipe pedagógica - sobre as suas ações concretas voltadas para promoção dessa formação integrada, levando-os às seguintes colocações:

O problema da equipe pedagógica é que todo mundo tem mil funções. Eu diria que é uma equipe que atua, no entanto não tem pernas para atuar mais do que faz agora por conta de todas essas atribuições. Mas sempre que a equipe pedagógica promove esses encontros, pedagógicos, essas intervenções em sala de aula, ela compreende porque o currículo integrado trabalha dentro desse aspecto (Equipe pedagógica I).

Eu vejo que a equipe pedagógica precisa muito ser a protagonista dessa ação curricular integrada na instituição. Nós ainda estamos muito tradicionais, nós estamos protagonizando pouco, animando pouco esse processo e quando o professor puxa a atividade aí a equipe pedagógica vai e auxilia, mas a equipe pedagógica não é protagonista (Equipe pedagógica II)

Justamente nesses projetos, teve várias formas de atuação da equipe pedagógica, na formação, participa da formação, dos momentos de discussão, de apoio aos professores para que eles possam fazer essa integração, e até inclusive ir pra sala de aula com os professores dar esse apoio, a equipe pedagógica foi (Equipe pedagógica III).

Eu trabalhava a minha disciplina muito teórica e hoje eu tenho uma visão diferenciada. Se eu vou trabalhar minha disciplina, eu vou trabalhar numa situação prática. A gente faz um planejamento para dar conta deles vivenciarem uma situação prática. A disciplina é a base. Eles fazem a integração com o processo em si, as relações de trabalho a gente procura trabalhar com os professores da área de humanas para ver essa relação de trabalho. A gente tenta trabalhar com os professores das ciências naturais de Física e de Química (Professor I).

Eu formulo as minhas aulas, por exemplo, nós temos a parte teórica e temos a parte prática. Dentro dessa parte prática ou você fala ou você mostra para o aluno. E convida os professores que tem interesse: o professor de Matemática, o professor de Física (Professor II)

Quando tem uma viagem técnica, ainda mais quando é minha turma e não me comunicam, eu vou lá e digo: quero ir na viagem técnica, onde é que é, o que vai acontecer, aí eu tento fazer uma somatória, aí eu tento chegar com essa pessoa para saber o que vai ser desenvolvido (Professor III).

Dentro da medida do possível, a gente tenta buscar o diálogo com os outros professores, de acordo com o conteúdo, com o contexto. Por exemplo, estou falando agora do Modernismo. Eu tento buscar o professor de História para que ele contextue toda a primeira metade do século XX. Tento falar com o professor de Geografia para que a gente possa ver os ciclos econômicos. Enfim, tem de buscar o diálogo com os professores, mas são aqueles que estão muito mais próximos aqui na sala dos professores, ou que a gente tenha um pouco mais de afinidade. Do contrário, é difícil. Eles estão em três, quatro comissões aí. (Professor IV).

Antes eu não fazia nada. Era aquela disciplina do 2º grau, propedêutica, preparar para o vestibular. Com o passar do tempo, fui fazendo a integração. Como eu já conheço um pouco da área técnica, eu faço sempre essa integração. Procuo relacionar o que estamos estudando na minha disciplina com o módulo dos cursos técnicos. (Professor V).

Eu chego à sala de aula, na parte que envolve a explanação, falo do assunto tipo preparo de área. No preparo de área, falo um pouco da dragagem, de como vamos utilizar o trato. Já falamos com o professor para ele entrar e falar desse assunto, só que em função dos nossos horários não é possível. Seria mais interessante se preparássemos o assunto interligado. Eu tento fazer a integração falando um pouco da Geografia, um pouco da História (Professor VI).

O entrevistado da equipe pedagógica I justifica as limitações de suas ações devido ao acúmulo de funções que os servidores envolvidos são submetidos, porém esclarece que o grupo atua nos encontros pedagógicos, em intervenções na sala de aula. O entrevistado III corrobora, pontuando ainda que são atuantes nos momentos de formação docente.

O membro da Equipe pedagógica II, no entanto, acredita que poderiam atuar como protagonistas das ações pedagógicas e não apenas quando o professor solicita a sua participação. Defende que a equipe pedagógica não está cumprindo com seu papel de “animadora” das ações pedagógicas.

Todos os docentes entrevistados revelam em suas falas que em suas práticas pedagógicas buscam sempre o diálogo com as outras áreas. O professor I destaca que modificou sua ação pedagógica, partindo de um caráter mais teórico para um prático, no qual pode incluir as contribuições de professores oriundos das áreas de humanas e das ciências naturais.

O docente II revela também que busca parcerias com os professores de Matemática e de Física para darem suporte em sua disciplina. O professor III, por sua vez, afirma que tenta sempre que possível participar das visitas técnicas realizadas em conjunto com outros professores para poder contribuir com os conhecimentos de sua disciplina.

O docente IV exemplifica de que forma tenta inserir professores de outras disciplinas para auxiliar em suas aulas. No entanto, conforme afirma, muitas vezes isso não é possível, pois os docentes estão envolvidos em diversas atividades, a exemplo de comissões. Além disso, buscam-se geralmente os professores que tem mais afinidade.

O docente V coloca que modificou sua prática pedagógica, buscando adequá-la a perspectiva integrada, superando o caráter meramente propedêutico. O referido docente destaca que o seu conhecimento prévio da área técnica facilitou o trabalho de integração com as demais disciplinas.

Revelando as dificuldades de conciliar horários, o docente VI admite que o ideal seria interligar os conhecimentos desde o momento do planejamento, mas isso é inviabilizado devido aos demais professores terem as atividades de suas disciplinas a cumprir.

No intuito de captar dos sujeitos a percepção dos mesmos acerca dos entraves que dificultam a promoção de uma formação integrada, levantou-se o questionamento acerca dessas dificuldades, ocasionando as seguintes ponderações:

Sinceramente, para mim, o entrave maior é a falta de interesse. A gente vê muitos que já fazem, tomam iniciativa, tem interesse, conseguem fazer as atividades integradas, mas a gente vê gente que não participa, não contribui. Parece que não se interessa (Equipe pedagógica I)

Formação dos professores, precisa. Nos últimos dois anos de professores que ingressaram na instituição, e professores sem ter nenhuma experiência, nem de docência tradicional. Pela particularidade do nosso ensino, nós temos muitos engenheiros agrônomos e outros profissionais muito técnicos que nunca foram docentes, e pra eles a gente conversando com eles e pessoas que estão no seu primeiro emprego, jovens com muita vontade de acertar se os que estão aqui há anos estudando não é fácil, imagina pra quem tá chegando. Então um dos entraves que eu vi aqui é a formação dos professores. Tá faltando formação, momento de formação, momento de animação e de discussão (Equipe pedagógica II).

Há uma reclamação por parte dos alunos. Até acho que não tenha tanto atualmente, mas em algum tempo tinha porque eles achavam que trabalhar o currículo integrado, eles não iam estar suficientemente preparados pra prestar um vestibular, essas coisas. Eu vejo o contrario. Eu acho que trabalhando o currículo integrado é ficar trabalhando o todo, um todo da pessoa pra ver todos os aspectos, desenvolver em todos os aspectos eu acho que tem que tá bem mais preparado pra enfrentar aí a realidade, o ENEM, o vestibular e tudo do que não, mas os meninos, os alunos mesmo, ficavam com o pé atrás e não querendo fazer a integração. Eles ficavam com o pé atrás por causa disso. Porque eles não estavam preparado pra fazer vestibular, essas coisas era um entrave também. A pessoa acabava aceitando quando chegava lá dizia: como ia ser a metodologia e tal? aí no primeiro passo os alunos pulavam, ah eu quero fazer o vestibular, eu quero estudar não sei o que. Quero estudar como se fosse um cursinho preparatório pra poder fazer vestibular e assim é o ensino trabalhar o sujeito como um todo (Equipe pedagógica III).

Nós temos muita dificuldade de colocar em prática (o currículo integrado) porque os nossos professores estão trabalhando do Ensino Fundamental à Pós-graduação. É uma salada de disciplinas que nós temos dificuldade de reunir com a presença de todos. Então isso é um problema. O outro (problema) é que nós professores fomos formados num formato disciplinar, e essa formação que chamamos de formação de formadores ainda não está dando conta para trabalhar currículo integrado. E o terceiro ponto é que você tem de ter interesse. Não adianta fazer todo um processo de formação, mas eles não querem trabalhar currículo integrado. Então não vai acontecer currículo integrado porque currículo integrado demanda tempo, é mais trabalhoso, e não é uma pessoa que faz currículo integrado, e sim um conjunto (Professor I).

Todas as disciplinas estão trabalhando dentro desse currículo integrado? Era para estar, mas cem por cento ainda não estão, em função dessa articulação que não acontece, dessa dificuldade de trabalhar em cima disso porque não é fácil você mudar a mente de um professor para trabalhar o currículo integrado. Ele foi preparado para fazer aquilo. Quando você colocar outra pessoa, ele já não quer dispor do tempo dele para o outro, e nem o outro quer dispor. Então tem de haver essa conversa. (Professor II).

São caixinhas de fósforo, cada um com seu conteúdo, achando que o seu conteúdo é o principal. Esquece que nós não somos conteudistas. Os conteúdos são apenas para trabalhar o conteúdo integrador. Os professores relutam, resistem a essas mudanças. Eles não vivenciam as revoluções. Infelizmente, a nossa coordenação é fraca porque não tem pulso de impor e não tem direcionamento. E quando se tem uma idéia, as pessoas nunca tem tempo para ouvir as idéias. Todo fim de ano é a mesma coisa. Vamos fazer o integrado. Depois fica só na cantineira (Professor III).

Talvez o maior problema do currículo integrado é exatamente esse encontro esses dois eixos de formação. A gente não consegue dialogar.

Currículo integrado não pode haver diálogo só entre professores de cultura geral ou só entre cultura técnica. Ou por afinidade. Porque tem muito por afinidade. Professor de determinada disciplina de cultura técnica por questões políticas, outras questões, sei lá, não falam com determinados professores, e não chamam para dialogar (Professor IV).

A dificuldade do currículo integrado está em você conhecer, para você fazer integração, você tem de conhecer o outro lado. Se eu não conheço nada da área técnica, como é que eu posso fazer integração?(Professor V).

Hoje tu não tens mais só filho de agricultor. E hoje está mais claro ainda que o aluno que entra aqui, ele quer o ensino médio para fazer o vestibular. O interesse dele não é se preparar para voltar para sua terra. Infelizmente está acontecendo isso. Toda vez que tem o primeiro dia de aula e faz a apresentação e capta dele o interesse dele um grande número a intenção é só o ensino médio (Professor VI).

A equipe pedagógica I destaca como maior entrave a falta de interesse por parte de alguns envolvidos que não se dispõem a contribuir, dificultando que seja desenvolvido as atividades integradas. A ausência de compromisso por parte dos docentes também é o principal entrave apontado pelo docente III. Segundo o docente, os professores trabalham como se fossem “caixinhas de fósforo”, não havendo diálogo entre as disciplinas. Há uma preocupação somente com o conteúdo disciplinar, tal como afirma o docente III. Além disso, o mesmo coloca que a equipe pedagógica não faz o devido acompanhamento, ficando apenas no mero discurso.

O entrevistado da equipe pedagógica II e o docente V destacam a necessidade de formação para atuar no ensino integrado. Os professores precisam estar preparados, pois são muitos os desafios, especialmente levando-se em conta que são oriundos geralmente de cursos de bacharelado, sem formação em licenciatura, nem tampouco em ensino dentro da modalidade de integração curricular.

A equipe pedagógica III coloca que a resistência dos alunos ao ensino técnico é um dos principais entraves, uma vez que eles têm a pretensão de serem aprovados nos vestibulares, enfatizando nesse sentido o aspecto propedêutico do curso. O docente VI também levanta a questão das pretensões dos alunos, que ao ingressarem no curso, desejam tão somente a preparação para o ingresso nos cursos superiores.

O professor I, por sua vez, aponta que o acúmulo de disciplinas de diferentes níveis de ensino é um dos maiores problemas, pois os professores precisam dar conta do ensino fundamental à pós-graduação. Não se consegue, conforme pontua o docente, dar a devida atenção ao Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Considerando o papel da formação docente para atuação no ensino médio integrado, perguntamos aos entrevistados acerca da preparação dos professores para atuar dentro dessa perspectiva de organização curricular, obtendo as seguintes respostas:

Eu acho que oportunidades de formação tiveram. Nós tivemos a construção do projeto de desenvolvimento institucional, e isso é um projeto do plano de desenvolvimento institucional já há alguns anos. A gente tem os encontros pedagógicos. E tem professores que ainda precisam repensar a sua postura didática, o seu procedimento metodológico. Falta formação, precisa investir mais na formação deles (Equipe pedagógica I).

No último concurso nós tivemos muitos professores interessados na instituição. E professores que não tem experiência nem na docência tradicional, o que dirá da particularidade do currículo integrado. Nós temos profissionais muito técnicos que nunca foram docentes (Equipe pedagógica II.)

A formação acadêmica deles não deu subsidio pra que eles possam trabalhar de forma integrada. A não ser as pessoas da equipe pedagógica, os pedagogos. Na verdade, no nosso curso a gente atua trabalhando dentro de projeto e tudo, fazendo projetos a ser desenvolvido. A gente tem uma noção de como é trabalhar essa questão da integração, mas quem estudou só uma licenciatura, vamos dizer, em biologia, em química, muitas das vezes não trabalhou essa integração. Então, tem que ter boa vontade pra perceber que ali dentro daqueles conteúdos que ele trabalha não é só um conteúdo puramente de química, vamos dizer, mas conteúdo que pode ser desenvolvido integrado com outras disciplinas até porque tem relação com outras disciplinas (Equipe pedagógica III).

Nós decidimos trabalhar com o currículo integrado, mas sem saber, sem ter uma formação de qualificação para trabalhar currículo integrado porque todos nós professores somos formados com o currículo disciplinar. E as universidades tradicionais trabalham no formato de departamento. E os departamentos não dialogam entre si (Professor I).

Os professores deviam ter uma formação já dentro desse currículo ou então um treinamento antes por pelo menos uma semana. Por exemplo, tem professores formados em Agronomia, com Mestrado em Área de Pesquisa. Ele não viu nada de currículo integrado na faculdade e nem no

curso de mestrado dele. Então quando ele vem aqui, ele vem com aquela idéia de repassar aquilo que ele viu na faculdade. Quando ele chega aqui, você coloca currículo integrado. Ele diz: como é que eu vou fazer isso. Aí se torna esse embate (Professor II).

Todos os professores daqui são formados especialização completa. A menor que tem é especialização. A maioria é mestrado e doutorado. Quanto maior a formação ele tiver, menos participativo ele é. A coordenação, na verdade, espera que eles se doem para isso, é uma coordenação fraca. Então aqui, o professor faz o que quer, como fizer está bem feito, se vai avaliar, está bem avaliado. O que o professor achar que tem que fazer, está bem feito. Não há uma fiscalização, não há um acompanhamento, o sistema pedagógico é fraquíssimo, não dá suporte para o professor, não cobra o professor (Professor III).

Ocorreram alguns cursos de especialização, algum processo seletivo, o próprio professor que se interessou por fazer. Não veio uma formação tipo alguém veio aqui na escola: olha, nós vamos fazer uma formação de currículo integrado. Ocorreu mais por nossas dificuldades. Nós vamos trabalhando currículo integrado e tem de ter uma leitura mínima sobre isso aí, mas formação não. Nós não tivemos um curso, só experiências de semanas pedagógicas. Não tivemos uma formação aqui mesmo no Campus, continuada para os professores, todos os professores, de cultura técnica e geral (Professor IV).

Tivemos as reuniões, mas não houve uma formação. Então cada qual foi fazendo do seu jeito. Então acredito que só participar de uma visita técnica não é fazer currículo integrado (Professor V).

Nós somos professores que não fomos formados da maneira como nós trabalhamos hoje, da forma que queremos trabalhar hoje. Então a nossa formação não foi essa. Então para que nós possamos trabalhar dessa forma como é colocado hoje, nós temos que aprender, alguém ensinar a gente. Não é só ficar falando: liga essa disciplina com aquela, só faz assim, não é claro, objetivo, não é uma coisa que diga: senta aqui que a gente vai te ensinar a fazer (Professor VI).

Eu acredito o seguinte: eles tem toda qualificação. Eles tiveram a preparação. O que precisa é de metodologia, precisa é boa-vontade, acredito eu (Discente I).

Olha eu acho que a maioria deles aqui está (preparada) (Discente II).

A maioria está (preparada), só que como sempre tem aqueles que não sabem dar uma aula assim, não é que eles não sabem, é porque a gente não consegue entender a forma como eles explicam (Discente III).

Preparados eles estão, só que tem uns que não exercem a profissão. Acho mesmo porque ainda não botaram pra eles fazer, já tá meio que já vem tradicional e acho que a integração ainda não tinha (Discente IV).

De acordo com a equipe pedagógica I, os professores estão sendo preparados para atuar no ensino médio integrado através dos encontros pedagógicos, porém ainda falta investir mais em formação. O entrevistado destaca ainda que está previsto no plano de desenvolvimento da instituição promover a formação dos professores, o que revela a importância atribuída à qualificação docente.

Os entrevistados equipe pedagógica II e III consideram que os docentes que ingressam na instituição não possuem a formação necessária para atuarem na modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio, uma vez que grande parte são oriundos dos cursos de bacharelado em Agronomia, Medicina Veterinária, Zootecnia, com pós-graduação em suas áreas de pesquisa. Não possuem, deste modo, a formação pedagógica necessária para se compreender as peculiaridades de um ensino integrado. O professor I concorda que assim como ele, alguns docentes começaram a trabalhar com o currículo integrado, mesmo sem saber, sem ter a formação necessária, pois foram formados a partir de um currículo no formato disciplinar.

Os professor IV, V e VI colocam a necessidade de se ter uma formação que os prepare para trabalhar com essa forma de organização curricular, observando que a instituição precisa cumprir o seu papel de fomentadora da qualificação docente.

Para os discentes entrevistados, os professores possuem sim a qualificação necessária para atuarem no ensino médio integrado, sendo necessária apenas a boa vontade por parte deles de colocarem em prática, tal como afirma o discente I.

Alguns dos entrevistados apresentam em suas falas sugestões e estratégias que poderiam, de acordo com a percepção dos mesmos, contribuir para o desenvolvimento de uma formação integrada, conforme podemos observar:

A gente precisa de mais pessoas para se dedicar mais especificamente a esse trabalho de acompanhamento, à questão do currículo integrado (Equipe pedagógica I).

Eu vejo essa questão do Instituto de dar conta do ensino fundamental à pós-graduação. Precisava mais de pessoal. Se for ver a carga horária de sala de aula, estão tendo dificuldade de fazer pesquisa na instituição porque a ocupação dos docentes em sala de aula é acima de 20 horas. Dificulta a questão de planejamento, da pesquisa e da extensão, que também são ações de integração. Eu acho que outro momento seria essa questão da qualificação. Ampliar mais o processo de qualificação para currículo integrado. É um processo que não existe modelo. E vejo também essa questão do envolvimento. Essa questão do envolvimento é um entrave. Outra questão é ter uma equipe que integre os educandos, os educadores e alguém mais próximo da equipe pedagógica. Outra situação nossa é a equipe pedagógica nossa que está pequena para dar conta (Professor I).

Então eles (os professores) chegariam, a escola faria uma reunião com eles, falaria sobre o currículo integrado, e como ele iria montar suas aulas para que fosse colocada em cima do currículo integrado. Então ele faria um esboço, seria analisado. Os professores que fossem envolvidos, chamaria os professores envolvidos para você trabalhar dentro desse aspecto. E no final faria aquela avaliação, inclusive até a nota de um professor precisa ser aproveitada parte por outro professor (Professor II)

Tem de elaborar projetos dentro do qual pode se botar as disciplinas compatíveis lá dentro, senão nunca vai haver integração (Professor III).

Primeiro, nós temos de nos conscientizar da importância do currículo integrado, e como nós vamos. E fazer que o aluno entenda a dinâmica. Hoje o aluno não entende como funciona a dinâmica (Professor IV).

O que precisa realmente é ter boa-vontade porque a gente sabe que tem pessoas qualificadas, mas o que depende mais é compreensão, tanto dos educadores, principalmente, da coordenação. A coordenação pode até ter boa-vontade, mas precisa de pessoal, precisa de, digamos, precisa de um profissional pra pensar isso. Acredito que hoje é..o número de funcionários pra pensar o ensino integrado aqui, pra se dedicar a isso, acredito que essa discussão ainda tá muito pequena ainda. E os estudantes chegam aqui. Dificilmente os estudantes vão querer discutir o ensino integrado é porque dificilmente eles vão ter um acúmulo pra isso. Isso é que eu percebi depois, isso é o que o professor tem que tocar. O principal papel da coordenação de ensino, das coordenações diretoria de ensino e ajustar como um todo pensar

nisso. Tem que pensar nisso. E chamar os estudante que tão interessados pra discutir isso trabalhar com os estudantes (Discente I).

Eu acho que seria uma maior afinidade entre os assuntos que os professores do ensino médio dão com os do ensino técnico (Discente II).

Olha, como posso dizer, uma insistência maior da escola em si pra fazer com que os professores trabalhem mais integrado porque falta um interesse particular mesmo da direção da escola em relação a isso (Discente III).

Eu acho que a reunião pra esses professores. Propor algo que envolva isso. Dizer pra eles que tem que fazer assim e assado porque eles já tão tradicional. Eles dão a aula deles normal só que não envolve muito a agricultura. Os do ensino médio não envolvem (Discente IV).

Dentre as sugestões apresentadas pelos entrevistados, encontram-se a questão do acompanhamento pedagógico para assessorar os docentes, conforme a Equipe pedagógica I, além do aumento no número de docentes para que possam dar conta das inúmeras modalidades de ensino ofertadas pela instituição, tal como afirma o docente I.

Para o docente II, seria necessário que os professores recebessem a orientação da equipe pedagógica de forma a desenvolver um planejamento que fosse avaliado pelos membros da equipe, seguida da convocação de todos os professores que fossem diretamente ligados à atividade.

Enquanto para o docente III a estratégia para se desenvolver o ensino integrado é a elaboração de projetos, o docente IV defende que o trabalho de conscientização é primordial, tendo em vista que apenas quando os professores compreenderem a importância será possível integrar de fato o ensino.

Para os discentes, a importância maior reside na boa vontade dos docentes de fazer essa integração, uma vez que, de acordo com eles, os professores possuem a competência. Para o discente I, investir em um maior número de servidores seria fundamental para o sucesso do ensino no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Analisadas as falas dos sujeitos envolvidos diretamente com o currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal, traremos alguns contributos do modelo de avaliação de Stufflebeam para construção de um proposta de avaliação do referido curso.

CAPÍTULO 4

CONTRIBUTOS DO MODELO DE AVALIAÇÃO DE STUFFLEBEAM PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Neste Capítulo, elencamos alguns contributos do modelo de avaliação de Stufflebeam para construção de uma proposta de avaliação dos Cursos Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, fundamentando-nos na obra *Avaliação Educacional*, de Heraldo Vianna.

O modelo de avaliação desenvolvido por Daniel L. Stufflebeam “centra-se no dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir a tomada de decisões” (VIANNA, 2000, p. 102). Para Stufflebeam, a avaliação deve ter como objetivo o aprimoramento da educação, e não simplesmente servir para provar algo. Esse aprimoramento se torna possível a partir do momento em que os responsáveis pela tomada de decisões têm à mão as informações necessárias para orientar as suas ações, sendo fundamental a avaliação para a coleta dessas informações.

Tomando como referência o modelo de Stufflebeam para avaliação do currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal, podemos considerar que o desenvolvimento de uma proposta avaliativa para o referido curso deve estar norteado pela busca de desvelar e superar os entraves que dificultam a adoção de práticas pedagógicas condizentes com a integração dos saberes técnicos com os conhecimentos gerais. A avaliação, nesse sentido, deve orientar o planejamento e desenvolvimento de estratégias por parte dos gestores, da equipe pedagógica e de todos os demais envolvidos na consecução do currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

De acordo com Vianna (2000), a avaliação de Stufflebeam pode ser melhor definida a partir dos seus três elementos. O primeiro destes é a compreensão de que a avaliação é um processo sistemático, contínuo. Referindo-se ao currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, devemos considerar a necessidade de desenvolvimento de uma avaliação que não tenha um caráter meramente somativo,

realizado no final de uma etapa. O processo avaliativo deve sim acompanhar todo o referido curso, no sentido de oferecer subsídios para o desenvolvimento de ações que visem superar, dentre outros entraves, a formação dos professores, tão evidenciada nas falas dos próprios professores.

Deste modo, ampliar os momentos de formação pedagógica no IFPA – Campus Castanhal, denominados Semanas Pedagógicas, realizadas somente no início e fim do ano letivo, de modo a garantir um maior número de encontros entre professores e gestores, nos quais fossem socializadas as experiências de integração e as dificuldades vivenciadas na prática docente do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, seria uma estratégia para propiciar a coleta de maior número de informações que orientariam a tomada de decisões dos gestores no que tange ao aprimoramento da organização curricular do referido curso.

Outro elemento a ser compreendido no modelo de avaliação de Stufflebean são as etapas que constituem o processo avaliativo, conforme Vianna (2000, p. 103):

O processo de avaliação pressupõe três momentos da maior importância:

- esboçar as questões a serem respondidas;
- obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas;
- proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias.

No ato avaliativo, é importante que o avaliador construa questões que possibilitem a coleta do maior número de informações, de modo que os responsáveis pela tomada de decisões tenham subsídios suficientes para realizarem as suas ações.

Convém ressaltar ainda a necessidade de o avaliador tomar as devidas precauções quanto ao mau uso das informações coletadas. Citando o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino do IFPA – Campus Castanhal, devemos considerar que após a coleta das informações sobre a efetivação da formação integrada no âmbito do referido curso, é possível que algumas informações, especialmente aquelas referentes às limitações da efetivação da proposta de formação integrada, sejam ignoradas pelos gestores e pela equipe pedagógica, responsáveis pela tomada de decisões referentes à organização curricular do referido curso.

Mais do que simplesmente ignorar as limitações, esse mau uso das informações coletadas pode gerar uma percepção equivocada sobre o funcionamento do curso, especialmente se forem enfatizados somente os avanços, gerando, deste modo, a falsa impressão de que não são necessárias mudanças. Por isso, é fundamental o avaliador acompanhar o processo de divulgação dos resultados da avaliação à comunidade escolar, assegurando-se da fidedignidade das informações.

Sobre as decisões, elementos tão enfatizados no modelo de avaliação de Stufflebeam, há que se considerar que a sua importância é o fator determinante para a abrangência da avaliação. Isto significa que quanto mais importante for a decisão a ser tomada, maior será a gama de informações que deverão ser coletadas, tornando a avaliação mais abrangente.

O rigor também é um fator que é determinado pela importância da decisão a ser tomada a partir da complexidade da avaliação. De fato, a tomada de decisão é o eixo norteador da avaliação, de acordo com o modelo de avaliação de Stufflebeam.

Em se tratando de decisão, o modelo de Stufflebeam classifica 4 (quatro) tipos de decisões educacionais, conforme consta em Vianna (2000, p.105):

1. Decisões de planejamento para determinar os objetivos;
2. Decisões estruturais para planejar os procedimentos e alcançar os objetivos;
3. Decisões de implementação para examinar e reformular os procedimentos, se for o caso;
4. Decisões de reciclagem para julgar e tomar posição em relação aos resultados dos objetivos.

As decisões de planejamento são correspondentes à *avaliação de contexto*, centrada na definição das necessidades e dos objetivos aos quais estas necessidades estão vinculadas. De acordo com a perspectiva avaliativa de Stufflebeam, é esse o momento em que se identificam os objetivos que se deseja atingir, a viabilidade de se alcançar o que se deseja e os possíveis resultados que serão efetivamente alcançados.

Na avaliação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, essa fase é fundamental para o planejamento das decisões, uma vez que permite ao avaliador compreender o que se espera alcançar com a avaliação. É na *avaliação do contexto* que

serão elencadas as necessidades para o aprimoramento da formação integrada no âmbito do referido curso, assim como será possível identificar os problemas e as deficiências que funcionam como entraves à efetiva integração entre o ensino técnico e educação geral, e os recursos disponíveis para a tomada de decisões pertinentes às mudanças necessárias para a efetivação de um currículo integrado.

Acerca da *avaliação de contexto*, Vianna (2000, p106) pontua:

A análise das discrepâncias entre os objetivos da instituição (escola) e o desempenho dos alunos vai possibilitar a identificação das necessidades que não foram concretizadas, sendo preciso analisar as condições responsáveis pelas diferenças refletidas nas discrepâncias, com a finalidade de caracterizar os objetivos que devem ser alcançados.

Nesse sentido, ao se observar em um currículo que se pretende integrado uma formação fragmentada e disciplinarizada, sem as devidas conexões e inter-relações entre as várias áreas do conhecimento e os saberes de modo geral, torna-se necessário identificar as necessidades institucionais para a concretização de sua proposta curricular. Compreendendo-se que muitas vezes o cerne da questão encontra-se numa contradição entre o que está previsto nos documentos regulamentadores e o “chão” da sala de aula, considera-se de suma importância a adequação da ação pedagógica às diretrizes curriculares do ensino integrado, estabelecendo-se isto enquanto necessidade premente para o sucesso de uma formação na perspectiva integrada.

No modelo de Stufflebeam, há ainda a *avaliação de insumos*, responsável por estabelecer como serão utilizados os recursos para se alcançar os objetivos previamente definidos. Na proposta de avaliação para o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, a *avaliação de insumos* indicará as necessidades em termos de materiais e de recursos humanos e orçamentários para a concretização dos objetivos estabelecidos no que tange à efetivação de uma formação integrada. Os recursos podem ser destinados à capacitação e qualificação do corpo docente, assim como ao financiamento de projetos e ações que tenham como cerne a integração das diversas áreas do conhecimento.

Há ainda a *avaliação de processo*, que se destina ao acompanhamento das ações do projeto, e apresenta como objetivo “detectar deficiências de planejamento ou implementação, e monitorar vários aspectos do projeto, a fim de identificar e corrigir possíveis problemas” (VIANNA, 2000, p. 107).

A *avaliação de processo* possibilita acompanhar os resultados obtidos no desenvolvimento do projeto, realimentando-o e garantindo o prosseguimento dos trabalhos. Assemelhando-se à avaliação formativa proposta em outros modelos de avaliação, a avaliação de processo é fundamental para o aprimoramento do projeto e desenvolvimento de novos projetos, pois se baseia também no registro de informações que poderão ser úteis posteriormente.

Na avaliação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal, a *avaliação de processo* regulará o desenvolvimento das ações definidas para o sucesso da organização curricular integrada, de modo a informar periodicamente a avaliação dos resultados obtidos na concretização dessas ações, norteando o trabalho de gestores, equipe pedagógica e docentes.

Por fim, apresenta-se a *avaliação do produto*, que apresenta os seguintes objetivos:

- Identificar conseqüências e discrepâncias entre os objetivos pretendidos e os que foram realmente alcançados;
- Identificar os resultados não pretendidos, mas desejáveis, e outros que ocorram;
- Reciclar o programa para poder concretizar os objetivos que não foram alcançados;
- Dar informações ao responsável pela tomada de decisão quanto ao futuro do programa, sua continuação, término, modificações na sua estrutura etc.

Para a avaliação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, essa fase ocorrerá em determinados momentos, especificamente ao término das etapas, quando se efetivará um balanço das ações, obtendo um parâmetro entre o que estava previsto e o que de fato se concretizou dos objetivos estabelecidos no projeto.

É o momento de avaliar se as práticas pedagógicas sofreram mudanças após o trabalho de capacitação e qualificação docentes. Vale conferir também se os encontros pedagógicos realizados com maior frequência de fato se mostraram eficientes na promoção da integração entre os professores das diversas disciplinas.

A *avaliação do produto* permite ainda que se busquem as alternativas necessárias para concretização dos objetivos não-alcançados, orientando as ações dos responsáveis

pela organização curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Após detalharmos os quatro tipos de avaliação propostos por Stufflebeam, convém ressaltar que o seu modelo avaliativo apresenta um papel formativo e somativo. Nesse sentido, um dos principais contributos da avaliação de Stufflebeam para a avaliação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é a possibilidade de aprimorar a organização curricular a partir das informações obtidas ao longo da avaliação, assim como contribuir com a definição de novos rumos, a partir da avaliação dos resultados alcançados.

Além disso, no modelo de Stufflebeam, é evidente a preocupação no que tange às questões éticas da avaliação, elemento muitas vezes ignorado em outros modelos de avaliação. Garantir a credibilidade da avaliação e o bom uso das informações por parte dos responsáveis pela tomada de decisões deve ser uma tarefa de todos os que compreendem a avaliação como um instrumento de mudanças, de aprimoramento. Esta é por sinal a função principal da avaliação: aprimorar.

Reconhecendo que o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio apresenta uma organização curricular dentro de uma perspectiva de formação integrada, mas enfrenta dificuldades na concretização de uma prática pedagógica condizente com a referida proposta, seja devido à formação de seus docentes ou mesmo às concepções de currículo e de integração dos docentes e da equipe pedagógica, urge buscar estratégias que possibilitem a adequação do currículo vivenciado em sala de aula ao currículo prescrito nos documentos.

Neste capítulo, buscamos apresentar alguns contributos de Stufflebeam para construção de um modelo de avaliação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Fica-nos evidente que o modelo de Stufflebeam é baseado na ação, ou melhor, na tomada de decisão. A avaliação não deve se restringir ao diagnóstico, mas funcionar como suporte para gestores e responsáveis desenvolverem suas ações orientados pelas informações colhidas pelos avaliadores. Deste modo, consideramos que a partir da adoção desses contributos de Stufflebeam, pode-se obter grandes avanços no desenvolvimento da proposta de formação integrada no âmbito do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para conclusão do presente trabalho, é oportuno resgatar a questão central e os seus desdobramentos, elaborados em conformidade ao tema escolhido, a fim de verificarmos o alcance de nossa pesquisa e dos resultados obtidos neste estudo.

Deste modo, esta pesquisa foi conduzida no sentido de responder a seguinte questão central: **A prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal está condizente com os pressupostos estabelecidos nos documentos legais que regulamentam o ensino médio integrado?**

Alguns desdobramentos surgiram mediante o levantamento do problema de pesquisa acima referido. Essas questões contribuem para elucidar a questão central, esclarecendo elementos contidos na mesma. São estas as questões secundárias do presente estudo: Como os sujeitos responsáveis pela efetivação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio percebem a integração entre o saber técnico e a formação geral? Em seu fazer cotidiano, como docentes e equipe pedagógica buscam implementar o ensino integrado? Que entraves dificultam a efetivação do ensino médio integrado?

Ao término da pesquisa, e mediante os resultados obtidos, pudemos concluir que a prática pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado não se encontra condizente com os pressupostos estabelecidos pelo Documento Base do Ensino Integrado, uma vez que ainda é evidenciado um ensino fragmentado e isolado, pautado na disciplinarização do currículo. Apesar de estar prescrito no currículo do referido curso, a organização curricular por eixos não é uma realidade vivenciada pela maioria dos professores. Estes buscam “integrar” suas aulas com professores de outras disciplinas através de atividades tais como as visitas técnicas, especialmente para atender as exigências institucionais, que condiciona a liberação dessas visitas ao agrupamento de professores de diferentes disciplinas, ou seja, se o docente não explicitar em seu projeto a participação de outros professores na atividade, esta não será autorizada pela instituição.

A percepção dos docentes, discentes e da equipe pedagógica acerca do ensino integrado revelam um distanciamento dos pressupostos da integração presentes na literatura acerca do tema e nos documentos regulamentadores dessa modalidade de

educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Tal como foi pontuado em algumas falas, existem algumas ações integradas, mas isto não significa que o currículo é integrado. A idéia de ações integradas refere-se à organização de grupos de professores para execução de atividades, sendo muitas vezes de iniciativa dos próprios professores. Carece ainda de uma construção coletiva desse currículo, um trabalho de docentes e da equipe pedagógica para materialização do projeto político pedagógico do curso, que apresenta em suas estratégias a organização curricular por eixos, no qual os professores das diversas áreas do conhecimento devem contribuir com seus saberes para o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

Acerca das ações desenvolvidas por cada sujeito (docentes e equipe pedagógica) para efetivação do ensino integrado, nota-se que existe certo interesse destes em se adequar a essa proposta de organização do currículo. No entanto, as limitações evidenciadas em suas falas se dão pela dificuldade de compreender de fato a concepção de ensino integrado prevista no Documento Base, dentre outros entraves captados em suas falas.

A propósito destes entraves, a formação inicial e continuada dos professores surge como um dos principais empecilhos, dificultando que os docentes consigam adequar a sua prática pedagógica dentro da perspectiva do ensino integrado. Oriundos de cursos de formação em bacharelado, e sem uma política institucional efetiva de formação para essa modalidade de ensino, os professores se vêem “obrigados” a reformular a sua ação docente, sem que para isso tenham sido preparados. Aliado a isso, os docentes acumulam diversas funções administrativas, ou uma elevada carga horária de trabalho em diferentes níveis de ensino, dificultando ainda mais a sua participação nos momentos de planejamento, execução e avaliação das ações.

Vale pontuar que esses momentos de encontro entre os professores, denominados Semanas Pedagógicas, funcionam como reuniões de planejamento semestral, realizadas no início e ao término do semestre. No entanto, para se pensar uma prática pedagógica é fundamental aumentar a frequência desses encontros. O desenvolvimento de um ensino integrado requer que se tenham tempos e espaços suficientes para que docentes e equipe pedagógica possam trocar idéias, compartilhar experiências, propor ações e estratégias, avaliar o que está sendo desenvolvido, enfim, é necessária uma constante interação, que garanta a coletividade da prática pedagógica.

O presente trabalho foi norteado pelos seguintes objetivos: Compreender a prática pedagógica estabelecida no currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal, a partir da investigação avaliativa dos aspectos prescritivos e perceptivos do currículo, no sentido de verificar se essa prática pedagógica encontra-se condizente com os pressupostos estabelecidos na legislação regulamentadora do ensino médio integrado, a fim de contribuir para a avaliação e, por conseguinte, para o desenvolvimento do referido curso; Analisar, a partir da percepção dos docentes, discentes e equipe pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal as concepções desses sujeitos e as ações pedagógicas implementadas dentro de uma perspectiva do currículo integrado; Desvelar os entraves da adoção de uma prática pedagógica coerente com a proposta de integração entre o saber técnico e a formação geral; e Identificar elementos que possam subsidiar a avaliação do currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal.

Para alcançarmos nossos objetivos, recorremos em nosso estudo a uma pesquisa bibliográfica pautada em autores do campo do currículo, da avaliação curricular e do ensino médio integrado, que pudessem contribuir com as categorias estabelecidas, conferindo suporte teórico necessário à pesquisa. A exemplo desses autores, destacamos Frigotto et. al (2005), Sacristan (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (2009).

A pesquisa documental esteve entre os recursos utilizados em nosso trabalho, uma vez que ela era imprescindível para esclarecer de que forma se estrutura o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em termos prescritivos, para assim podermos avaliar se de fato condiz com as regulamentações estabelecidas nos documentos legais do ensino médio integrado. O Documento Base foi tomado como referência das diretrizes previstas para a modalidade de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.

A pesquisa de campo, por sua vez, trouxe-nos a possibilidade de confrontar as falas dos sujeitos diretamente envolvidos com a prática pedagógica do referido curso, no intuito de desvelar no conteúdo dessas falas elementos que nos permitam avaliar a congruência entre o que está prescrito no currículo do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e o que está sendo efetivado.

No tocante ao currículo prescrito, evidenciado no Projeto Político Pedagógico do Curso pesquisado, a pesquisa nos revelou a sua adequação às diretrizes do Documento Base do Ensino Integrado, especialmente no que se refere à organização curricular baseada em eixos temáticos responsáveis por nortear o planejamento e a ação docente. Essa forma de organização do currículo supera a disciplinarização, característica inerente de uma educação fragmentada e dual.

A valorização do saber local constitui também um dos aspectos que nos permitem afirmar que o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal apresenta elementos indicativos de um ensino integrado. Destaca-se no documento do curso a preocupação em garantir a inserção da comunidade no universo da escola, considerando a importância dos conhecimentos locais para o desenvolvimento sustentável da região.

Ademais, podemos pontuar uma das estratégias utilizadas para se oportunizar o trabalho coletivo dos docentes: a pedagogia de projetos. No intuito de se garantir uma prática pedagógica integrada, o projeto político pedagógico prevê que, desde o planejamento até o momento da avaliação, os docentes estejam trabalhando coletivamente em forma de projetos que devem ser desenvolvidos pelos professores das diversas áreas do conhecimento.

Garantir aos docentes tempo e espaço necessários para planejamento, execução e avaliação das ações desenvolvidas é de extrema importância para o sucesso de um ensino integrado, tal como explicita o Documento Base do Ensino Integrado. Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo prescrito do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio apresenta estratégias para formação integrada condizentes com o proposto no documento regulamentador da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.

Apesar de observarmos no currículo prescrito do curso investigado vários indícios de um ensino integrado, há que se considerar a ênfase dada ao ensino técnico, evidenciada no perfil dos egressos e nos objetivos do curso. Não se encontra explícito no projeto político pedagógico do curso o objetivo de fornecer os subsídios necessários para os egressos prosseguirem os seus estudos, apesar de ser este um dos objetivos do ensino

médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto nº 5.154/2004.

Em contrapartida, diversos aspectos da educação profissional são evidenciados no perfil almejado pelo curso, o que nos permite concluir que no currículo prescrito há uma ênfase no desenvolvimento de capacidades inerentes ao ensino técnico, em detrimento de uma educação propedêutica e humanística.

Em relação à percepção e vivência dos docentes, discentes e equipe pedagógica, especificamente no que tange à concepção acerca do currículo integrado, observamos na multiplicidade das falas dos sujeitos, a dificuldade de teorizar, e por conseguinte, de trazer para o chão da sala de aula a proposta de formação integrada, pois ela representa algo novo, diferenciado da própria formação que muitos receberam nas universidades, cujas características ainda estão pautadas na departamentalização e fragmentação do conhecimento.

Evidenciaram-se ainda concepções que revelam o conhecimento da organização curricular do curso, ou seja, a compreensão da integração a partir dos eixos temáticos, semelhante ao que preconiza o projeto político pedagógico. Nas falas da maioria de docentes e também discentes, no entanto, ficou claro que apesar de se preconizar um ensino nos moldes da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, o que se observa é cada um dos professores desenvolvendo as atividades referentes à sua disciplina, sem o interesse em trabalhar coletivamente com os docentes de outras áreas do conhecimento.

A dualidade ensino técnico e educação básica é percebida na divisão que se estabelece entre professores das disciplinas denominadas “técnicas” e das disciplinas do “ensino médio”. Alguns docentes compreendem essa integração entre educação profissional e educação básica como uma simples contribuição que professores de outras áreas poderão dar à sua disciplina quando solicitados. A idéia de integração não perpassa pelo planejamento coletivo, nem mesmo pela compreensão da relação intrínseca entre as diferentes áreas. Significa dizer que o professor de português, por exemplo, somente será convidado a tomar parte de uma atividade organizada por um professor de disciplina “técnica” quando for necessário fazer a correção de relatórios ou instruir acerca da elaboração de resumos, resenhas e artigos.

Há por parte de alguns professores a percepção acerca dos limites da integração curricular desenvolvida no âmbito do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Nesse sentido, de acordo com os mesmos, existem apenas ações integradas desenvolvidas por grupos de professores, não se caracterizando efetivamente em um currículo integrado, seja devido à ausência de planejamento coletivo dos docentes com apoio da equipe pedagógica, seja em decorrência da dificuldade de alguns professores em conciliar outras atividades com o ensino.

Em se tratando de entraves que dificultam a promoção de um ensino integrado, pudemos captar através das falas que as dificuldades são inúmeras, as quais vão desde a carência de uma formação docente para atuação com essa especificidade de educação profissional, aliada à falta de compromisso dos professores, a resistência dos alunos em conciliar disciplinas da educação básica com ensino técnico.

Acerca da formação dos professores, foram observadas duas questões fundamentais para compreensão da dificuldade em se trabalhar a modalidade de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Em primeiro lugar, é evidenciado nas falas dos docentes e da equipe pedagógica que muitos dos professores que atuam no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio são oriundos de cursos de bacharelado, ou seja, não possuem a formação pedagógica necessária para o desenvolvimento de suas ações na perspectiva do ensino integrado. São professores formados a partir de um currículo disciplinar, fragmentado e departamentalizado e, ao ingressarem na instituição como docentes, necessitam se adequar a um currículo pautado na integração curricular, sem mesmo terem o conhecimento do que se trata o ensino integrado.

Aliado a isso, a instituição apresenta carências no que tange à formação continuada dos docentes, apesar de existirem eventos tais como as semanas pedagógicas, que se propõem a reunir os docentes e a equipe pedagógica, a fim de discutir as questões do ensino integrado e planejar as ações que serão desenvolvidas durante o ano letivo.

Nas falas de docentes e equipe pedagógica, é pontual a necessidade de se garantir a formação necessária aos professores, seja através de cursos a nível de pós-graduação, ou mesmo na ampliação dos encontros entre professores e equipe pedagógica para planejamento, execução e avaliação das atividades.

O compromisso docente é um dos elementos mais presentes nos discursos dos sujeitos entrevistados, uma vez que sem a participação, interesse e dedicação dos professores não é possível se efetivar o currículo integrado. Requer que todos estejam disponíveis para pensar e construir juntos a prática pedagógica, o que certamente exige uma ruptura com modelos anteriores de ensino pautados na disciplinarização. No entanto, há que se considerar que esse compromisso também deve ser assumidos por gestores e pela equipe pedagógica, de forma que possam motivar os docentes em suas ações, dando o suporte necessário em termos de tempo e espaço para trabalharem coletivamente.

Apesar dos entraves levantados, foi evidenciado na fala dos docentes e da equipe pedagógica as ações desenvolvidas para efetivar essa integração entre a educação básica e a educação profissional. Em relação à equipe pedagógica, essas ações baseiam-se no acompanhamento dos professores em sala de aula e nas reuniões pedagógicas que são promovidas no início e término do período letivo.

Os docentes elencam que a participação nas visitas técnicas integradas, a inserção de professores de outras áreas em suas aulas, a contextualização dos seus conteúdos englobando outras áreas do conhecimento são algumas das ações concretas que buscam implementar dentro da perspectiva da integração curricular. Ao destacarem as ações desenvolvidas não há menção ao trabalho em conjunto, evidenciando-se a necessidade de se incluir os demais professores não somente na execução da atividade, mas ao longo de todas as fases.

A partir do que foi pesquisado, captado através das falas e dos documentos, pudemos constatar que existe a nível do currículo prescrito muitos indícios que pressupõem o desenvolvimento de uma prática pedagógica integrada. No entanto, ao analisarmos as falas dos sujeitos, não está evidente o ensino pautado na organização curricular por eixos temáticos, preconizado no documento do curso, assim como ainda é necessário a criação tempos e espaços para que professores das diversas áreas possam trocar idéias, planejar, executar e avaliar juntos.

Enfatizamos ainda a importância de se pensar uma política de formação docente para além dos encontros esporádicos das semanas pedagógicas. Uma formação que contribua para o preenchimento das lacunas deixadas pelos currículos universitários fragmentados, assim como garanta a auto-avaliação da ação docente, de forma que a partir

da problematização do seu fazer pedagógico, os professores possam buscar aprimorar sua atuação no âmbito do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

A partir do que foi apresentado, consideramos que atingimos os objetivos previstos neste estudo. Ao dar voz aos sujeitos do referido curso, esperamos não somente contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica integrada, coerente com os pressupostos estabelecidos no Documento Base do Ensino Médio, mas fomentar o debate acerca da necessidade de se realizar avaliação curricular enfocando os diversos aspectos, a partir dos múltiplos olhares dos sujeitos que fazem esse currículo, pois somente assim poderemos alcançar uma educação integral e humana.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Decreto n.º 5.154/2004 – **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.**

_____. Decreto n.º 2.208, de 17/04/97 – **Regulamenta o §2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394. Brasília, 1996.

_____. **Lei Federal n.º 5.692/1971**. Brasília, 1971.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. **Ensino médio na educação profissional: Integrar para quê?** Brasília: SENEb, 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 10.08.2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KUENZER, Acacia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa. **Memórias ausentes na História do IFPA (Campus Castanhal): As narrativas dos sujeitos construtores desta trajetória**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Castanhal.

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

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; TEODORO, Elinilze Guedes (Org.). **O ensino médio integrado no Pará como política pública**. Belém: Seduc, 2009.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Pedro. **A avaliação curricular**. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio (org.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3. ed. São Paulo, Cortez: 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (Org). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1992.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Dados Gerais

NOME:

FORMAÇÃO: GRADUAÇÃO:

PÓS-GRADUAÇÃO:

TEMPO DE DOCÊNCIA:

REGIME DE TRABALHO:

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO:

O que você entende por currículo integrado?

Na sua prática pedagógica, como você busca trabalhar esse currículo integrado?

Em sua opinião, que diferenças na prática existem entre o currículo anterior (concomitante) e o atual currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio?

Qual foi sua participação no processo de mudança do currículo anterior para o atual currículo integrado?

Vocês professores se reúnem em algum momento para discutir questões sobre o currículo? Como se dá essas reuniões? O que é discutido?

Você encontra dificuldades em colocar em prática o ensino integrado? Quais dificuldades?

Que avanços você percebeu após a implementação do currículo integrado?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DISCENTES DAS TURMAS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

PERFIL DO ENTREVISTADO

NOME:

IDADE:

SEXO:

SÉRIE QUE ESTÁ CURSANDO:

MUNICÍPIO DE ORIGEM:

ESCOLA EM QUE CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL

- Quais eram as suas expectativas ao ingressar no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFPA – Campus Castanhal?
- Após três anos, como você avalia o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio? Atendeu as suas expectativas?
- O que você entende por currículo integrado?
- Nas suas aulas, em que momentos você percebe a integração entre os saberes técnicos e os conhecimentos gerais?
- Na sua opinião, os professores estão preparados para atuar no ensino integrado?
- O que deve ser feito para garantir a integração entre os saberes técnicos e os conhecimentos gerais?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA DO IFPA – CAMPUS CASTANHAL

PERFIL DO ENTREVISTADO

NOME:

IDADE:

SEXO:

FORMAÇÃO:

CARGO/FUNÇÃO:

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO:

- Qual é a sua concepção de currículo?
- O que você compreende por currículo integrado?
- Em sua opinião, como o referido curso promove a integração entre os saberes técnicos e a formação propedêutica?
- Na prática pedagógica, efetivamente está ocorrendo a integração entre os conhecimentos?
- Como a Equipe Pedagógica atua na implementação do currículo integrado?
- Em sua opinião, que entraves dificultam essa integração?
- Como você avalia a formação dos professores do referido curso? Estão preparados para atuar no ensino integrado?