

INTEGRAÇÃO DE SABERES: UM CAMINHO NA BUSCA DE MAIOR SIGNIFICAÇÃO FORMATIVA PARA O CURRÍCULO

Emerson Bianchini Estivaleta¹
Patricia Blini Estivaleta²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto, em parte, do estudo que deu origem a uma dissertação de mestrado defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, cujo objeto de análise foi o currículo integrado³, suas proposições legais e seus efeitos práticos no âmbito de um Curso Técnico Integrado⁴ de Nível Médio em Agropecuária, mantido por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

O curso em questão conta com regime de internato para cerca de 90% dos alunos matriculados, tendo uma boa infraestrutura, com alojamentos masculinos e femininos, refeições gratuitas, atendimento pedagógico e psicológico, salas de aula climatizadas, com projetor multimídia, laboratórios, além do diferencial das UEP's - Unidades de Ensino e Produção - que permitem ao aluno experiências práticas sobre as diferentes demandas que possivelmente advirão na sua vida profissional como Técnico em Agropecuária.

Porém, de acordo com os achados da pesquisa, somente a infraestrutura física envolvendo diferentes ambiências com vários tipos de equipamentos, associados a um quadro qualificado de professores e técnicos em assuntos educacionais, parece

¹ Aluno de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; bolsista CAPES/PROEX. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, SC. E-mail: <emersonestivaleta@gmail.com>

² Mestre em Engenharia de Produção – Tecnologia da Informação pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção - TI da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria – RS. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Catarinense – *Campus* Rio do Sul, SC. E-mail: <pestivaleta@gmail.com>

³ Para Santomé (1998, p. 112), a denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise de defesa de maior parcela de interdisciplinaridade no conhecimento e da mobilização das inter-relações sociais e políticas. A isso nos permitimos agregar a possibilidade de pensar um currículo que leve em consideração os sujeitos para os quais se volta, considerando suas vivências pessoais, sociais, culturais e, no nosso caso específico, de trabalho.

⁴ Entre outras questões que mobilizaram a pesquisa, buscamos entender de que forma acontecia essa integração anunciada no nome do curso.

não ser suficiente para dar conta de atender todas as exoras que caracterizam a formação integral do indivíduo, uma vez que a ela estão associados valores que transcendem a reprodução, os protocolos, a assimilação, a memorização e, guardam em sim, outras habilidades necessárias não só para o enfiamento do mundo do trabalho, como também o possível acesso à educação superior, cujos embricamentos se movimentam ao longo da própria vida do sujeito.

Nesse contexto, temos como proposta para este trabalho analisarmos como uma política de valorização das discussões pertinentes ao currículo pode auxiliar na construção dos saberes pertinentes a cada um de seus componentes, de modo a encontrar eco e significado no contexto dos demais e, aliado a isso, possa, na medida do possível, agregar valores, se não para todos, para a maioria dos atores envolvidos nos processos educacionais.

Para que possamos melhor compreender este cenário, faz-se necessário o esclarecimento de alguns conceitos sobre os quais trataremos a seguir e, a partir deles, a contextualização da pesquisa, a metodologia adotada, os achados e as considerações.

A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO

Os estudos de Goodson (1995) e de Pacheco (2005) demonstram que o conceito de currículo, como sequência estruturada ganhou força e ascendência política na conjuntura Calvinista europeia e passou a ser negociado, reconstruído e aprimorado tanto no processo educativo quanto fora dele. Ainda, segundo Goodson (1995, p. 31), “a palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso/percurso. As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo seja definido como um curso o ser seguido, ou especificamente apresentado”. Numa conceituação mais ampla:

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

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

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

Sob esse ponto de vista, o currículo serve para orientar o ensino, viabilizar a aprendizagem e organizar os conhecimentos a serem trabalhados no processo educativo, pois o desenvolvimento curricular é uma ação dinâmica e contínua, com diferentes fases que requerem uma articulação entre si.

Essas fases do currículo são definidas por Pacheco (2005) como: *currículo prescrito* – que são os planos curriculares, programas, listagem de conteúdos a serem vencidos, objetivos a serem alcançados, competências a serem construídas, atividades a serem executadas e avaliações a serem aplicadas, todo esse cabedal de operações pode ser definido como a proposta formal adotada na organização escolar; *currículo apresentado* – compõe-se dos mediadores curriculares (manuais, livros didáticos, textos, cd's, jogos, programas de áudio e vídeo, filmes, documentários, entre outros exemplos) que são materiais utilizados no dia a dia pelos professores; *currículo programado* – trata-se do projeto político pedagógico que deve ser construído coletivamente; *currículo planificado* – é elaborado individualmente pelos professores, podendo ser representado pelos planos de ensino e, por último, o *currículo real* – definido por Sacristán (2000) como atividade de sala de aula que acontece no cotidiano de forma prática.

A partir dos estudos de Pacheco (2005), sobre as fases do currículo, foi possível entender que a concretização de uma integração curricular demanda uma prática pedagógica que seja uma consequência da forte expressão do diálogo entre

todos os âmbitos curriculares apresentados, cuja repercussão positiva possa ser constatada no cotidiano de sala de aula ou fora dela em quaisquer outras atividades.

Ainda, sobre a organização do conhecimento, é importante ressaltar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica, é resultado de uma série de influências sucessivas, convergentes ou divergentes, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e se constrói em si mesmo através das diferentes formas de influência do meio social. Nesta lógica, é possível afirmar, alinhado a Sacristán, que o currículo exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos, condição crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la. (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

No caso do Curso Técnico Integrado investigado, observa-se, na matriz curricular, componentes da área técnica e componentes da formação geral básica de nível médio, porém, a dinâmica de articulação entre esses componentes se apresenta de forma justaposta, de tal modo que se identificam, somente em casos pontuais, práticas interdisciplinares cuja significação nos parece mais relevante para a construção do conhecimento por parte do discente e seu necessário preparo para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade.

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

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

Essa forma articulada de ensinar e aprender possibilita a humanização do conhecimento, de forma a torná-lo mais significativo, pois o processo pedagógico é

proveniente de ambientes concretos, nos quais as pessoas envolvidas aparecem como sujeitos participantes e com capacidade de intervir na sua própria história. Assim, pode-se operacionalizar currículo e trabalho como uma ação estratégica capaz de desvendar a realidade no sentido da sua compreensão, potencializando formas de autonomia e superação.

Contudo, há necessidade de tentarmos clarificar o significado de integrar que, para Ciavatta (2005), “é tornar íntegro, tornar inteiro”. Na ideia da autora, isso acontece quando o processo educacional alcança significado para o aluno de modo a “enfocar o trabalho como princípio educativo⁵”.

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

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

Desse modo, a retomada dessas discussões tem origem nas reflexões oriundas do declínio do modelo nacional-desenvolvimentista que atrelava a educação brasileira às necessidades do mercado de trabalho. Diante das novas demandas surgidas com o processo de globalização, ficou superada a ideia de preparar para o

⁵ Trabalho como Princípio Educativo. Alinhados a Saviani (1989), podemos considerar o trabalho como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si. Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo, na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. E um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo, na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

mercado de trabalho, dada a sua instabilidade; dever-se-ia, então, preparar para a “vida”. Esse pensamento foi uma das importantes âncoras para a redação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil.

De acordo com Ramos (2005), a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, adaptáveis à instabilidade da vida e não mais somente o acesso aos conhecimentos sistematizados. Ainda, nos esclarece Ramos:

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

Nessa compreensão, o currículo integrado precisa ter como objetivo o aproveitamento e a utilização das necessidades e dos interesses dos discentes no processo pedagógico, por meio de programas democráticos voltados para soluções no sentido de enfrentar os problemas do cotidiano de dentro ou de fora das instituições educativas. Frigotto (2005), ao discutir a relevância da articulação entre o trabalho, a cultura e o conhecimento científico, escreve:

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

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

Para isso, fez-se necessário pesquisar como os licenciados e os bacharéis que atuam como professores no curso investigado vêm constituindo a sua docência e como tal constituição atravessa as suas práticas. Também é importante olharmos para esse sujeito aluno que, diferente do jovem universal tão frequentemente descrito, exige que os professores reflitam a respeito das distintas formas de subjetivação das juventudes contemporâneas. Nessa ótica, novos desafios são postos, quando, na sala de aula, cenário de encontro desses atores, eles precisam construir, em conjunto, um projeto de aprendizagem.

METODOLOGIA

No que tange as questões metodológicas, cabe evidenciar que as últimas décadas, os estudos de caso têm ganhado significado cada vez mais relevante no campo da educação. Dessa forma, essa modalidade de pesquisa tornou-se viável diante das particularidades do objeto, bem como a complexidade que um tema educacional representa numa investigação.

Ao analisar os tipos de estudo de caso, optei pelo etnográfico que, em que pese ter surgido recentemente em pesquisas no campo da educação, propõe, entre outras formas, a adoção de princípios da etnografia, usada tradicionalmente por antropólogos. Vale destacar que, nas palavras de André (2008), a diferença de enfoque nas duas áreas pode ser assim explicada: “O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos de caso **do tipo etnográfico** e não etnografia no seu sentido estrito” (p. 25).

A coleta de dados estendeu-se de agosto de 2012 a outubro de 2013, mediante observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas cujos dados foram analisados através de Análise Textual Discursiva, conforme propõem Moraes e Galiazzi (2011) e resultaram em seis categorias das quais quatro foram escolhidas devido a sua pertinência à proposta deste trabalho, quais sejam: no Grupo Um que congrega os interlocutores da pesquisa, composto por servidores (docentes e técnicos) temos: perspectivas interdisciplinares, articulação teoria e prática e enfrentamento aos desafios da docência e, no Grupo Dois, composto por discentes, resultou na integração de saberes, cuja análise dos resultados passaremos a apresentar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Levando em conta o primeiro grupo, a partir das entrevistas, pode-se perceber que, no que tange às perspectivas interdisciplinares, o posicionamento dos docentes vem ao encontro das proposições de Santomé (1998) e também de Gadotti & Barcelos (1993). No caso do primeiro autor, há acordo que a interdisciplinaridade é uma ação pedagógica com meta na construção global. No caso do segundo, concordam que essa construção se inicia dentro do próprio componente curricular, quando o professor, no âmbito da sua especialidade, consegue alcançar, no decorrer do processo de aprendizagem, o maior significado possível daquele saber para o mundo do discente.

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

Quanto ao Enfrentamento aos Desafios da Docência, reconhecem que a implementação de um currículo integrado não é algo que pode ser feito num “passe de mágica”, por isso sinalizam para a necessidade de se dar realce aos exemplos que confirmam as possibilidades de operacionalizar tais ideias de integração, de modo que, aos poucos, se desconstruam as áridas singularidades e os vícios da individualidade e do fazer sozinho, fortalecendo a pluralidade e a coletividade em favor de um saber mais sólido e ampliado sem, no entanto, perder realce as necessárias especificidades de cada componente curricular.

O segundo grupo, que envolve os discentes, a categoria que aqui nos interessa é a que trata da integração de saberes. Nas entrevistas foram exploradas questões ligadas à interdisciplinaridade, experiências com boas práticas pedagógicas e a preocupação do professor como principal agente na valorização de uma proposta de

currículo integrado. Com base nisso, os alunos identificaram a integração de saberes como um potencial subsídio para a construção de aprendizagens consistentes que projetem significado e preparo para a vida e perceberam que ela está presente em alguns componentes, dependendo das suas características e também do perfil do professor, pois para o entrevistado 06, nem todos os professores têm a mesma postura de valorização da interdisciplinaridade, assim como, também, alguns componentes curriculares são mais adaptáveis a essa prática: “Alguns pensam mais aberto, outros focam mais na própria matéria” (Entrevista realizada em 27/05/2013). O posicionamento do entrevistado(a) evidencia sua percepção de maior ou menor flexibilidade do professor de acordo com seu perfil e/ou formação levando em conta também as especificidades do próprio componente curricular.

PARA NÃO CONCLUIR...

Por todo o exposto, o que se espera é que este trabalho possa suscitar novas ideias contribuindo para uma reflexão sobre o conceito de currículo integrado e, tão importante quanto isso, o que sua implementação pode oferecer para a qualidade do aprender para além da prova, na tentativa de se construir uma proposta educacional que guarde maior significado não só para o aluno, mas para todos os sujeitos envolvidos nos processos.

Acreditamos, ainda, que também seja nosso compromisso como educadores repensarmos de que forma as marcas deixadas pelo cartesianismo, pela reprodução, pela memorização e pela conservação, valorizadas de forma desmedida, aliadas à tradição da dualidade secular da educação no Brasil que se preocupou, sobretudo, com a manutenção da diferença entre o preparo para o trabalho manual e o preparo para o trabalho intelectual, possam ser superadas em favor da humanização, que tenha como princípio a oportunidade, de forma a contemplar a formação integral através da valorização de dinâmicas que persigam o ideal de completude do homem como ser inteiro e protagonista da sua vida presente, vislumbrando a projeção do seu futuro.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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