



EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL: POSSIBILIDADES E TENSÕES QUE PERMEIAM O ENSINO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

Prof. Lenir Antonio Hannecker – IFRS/ UNISINOS¹

Resumo: O presente trabalho objetiva refletir acerca da articulação existente entre a educação básica e a educação profissional nos institutos federais e, especialmente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, a realidade que caracteriza o ensino integrado no Câmpus Sertão. Trata-se de identificar no contexto escolar que possibilidades e tensões permeiam as práticas pedagógicas no contexto escolar. Historicamente a educação profissional no Brasil tem sido sustentada por estímulo à integração curricular mas ora pela desvinculação disciplinar. Nesse contexto se torna indispensável investigar como a inter e a transdisciplinaridade analisando-se a ação docente. Há experiências exitosas que articulam práticas pedagógicas bem sucedidas com formação humana e técnica, mas persistem resistências evidentes que dificultam a integração entre disciplinas. O papel da escola é valorizar a integração curricular sintonizada com o mundo do trabalho e o contexto regional.

Palavras-Chave: Educação Básica, Educação Profissional, Transdisciplinaridade.

Introdução

As discussões empreendidas acerca da educação profissional no Brasil definiram avanços e retrocessos cujas conseqüências estamos indiscutivelmente desfrutando ou amargando agora. Não pretendemos aprofundar neste artigo essa discussão, mas tão somente estabelecer relações com o planejamento e o fazer pedagógico hoje e evidenciar implicações decorrentes das propostas de educação profissional previstas para o que o momento profissional exige. A partir da Lei n. 11.892/08 estabeleceu-se uma nova estrutura da educação profissional. Essa deferência está afeta ao redimensionamento dado ao Ensino Médio e ao Ensino Técnico na rede federal.

Pretendemos, por conseguinte, inserir nessa reflexão uma análise das possibilidades e tensões que o ensino integrado impõe aos cursos de ensino profissional no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS especialmente sob o viés da inter e transdisciplinaridade. É oportuno também analisar o desenho da educação profissional e suas perspectivas em relação ao mundo do trabalho, pois entender essa relação é a tarefa de um processo educativo emancipatório e que caracteriza sobremaneira os institutos federais no Brasil.

¹ - Câmpus Sertão, Doutorando PPG em Educação – Unisinos RS

Historicamente temos convivido em nossas instituições públicas federais com discussões e práticas da concomitância e da integração disciplinar e curricular. Portanto, ora uma modalidade de ensino, ora outra. A investigação pretende olhar um pouco para essa histórica alternância entre ensino concomitante e ensino integrado na rede.

Muito embora vários quadros nacionais da educação profissional e da política brasileira aliaram-se às pressões internacionais, levando à separação entre Ensino Médio e Ensino Técnico, organizado em módulos sem qualquer vinculação do aluno com uma educação geral, foi somente a partir de 2003 que o Ensino Médio passou a ser pensado com qualidade, menos voltado para os interesses da produção e mais para a formação de caráter emancipatório e dirigida aos jovens, sob responsabilidade efetiva do Estado.

Recuperar a escola construída há muitos anos e desarticulada na sua concepção de preparo intelectual na década de 90 voltada apenas para atender a uma necessidade do mundo do trabalho, exige que passemos a pensar a integração da educação geral e técnica sob a ótica do trabalho, da ciência e da cultura como núcleo básico do currículo integrado.

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

O Ministério de Educação sugere que todas as disciplinas individualmente estão relacionadas com outros aspectos da realidade econômica, social e cultural, ou seja, têm relações com o mundo e, portanto seu ensino deverá ser contextualizado e interdisciplinarizado, mostrando que a correlação entre os saberes é inevitável, o acesso a conhecimentos deve permitir a construção de uma visão de mundo mais articulada e menos fragmentada.

Infelizmente, o que se constata é que uma disciplina isoladamente é apenas mais uma na estrutura curricular, com pouca ou nenhuma interação entre as demais disciplinas, tornando o aprendizado fragmentado. O aluno não desenvolve a capacidade de relacionar conceitos entre as diferentes disciplinas, nem a capacidade de integrar aspectos qualitativos e

quantitativos, ele vê os conteúdos, em geral, como abstrato, fictício, sem aplicabilidade e envolvimento com o seu cotidiano.

Será que para que o ensino se torne contextualizado e interdisciplinarizado, faz-se necessário que a prática docente busque novas metodologias ou reestruture velhas ferramentas? Como os professores podem atender ao binômio teoria/prática articulado ao conhecimento prévio de seus alunos e ao fazer pedagógico do dia a dia? Que resistências se constata entre docentes e discentes quando tratamos de ensino integrado nos institutos federais? Há experiências de práticas exitosas articuladas entre educação básica e profissional? Que práticas pedagógicas integradoras podem ser desenhadas numa instituição de ensino e que conduzam à articulação de saberes, e o mundo do trabalho. Essas e outras questões desafiam pesquisas que se estabelecem nos institutos federais e, aqui nesse contexto, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão

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

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

É exatamente essa a necessidade hoje: construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo que articule políticas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência de tecnologia, de longo prazo. A articulação entre educação básica e profissional, sem permitir as chamadas apartações educacionais, e ao mesmo tempo duradouras é que está faltando às nossas instituições de ensino e, claro, no Câmpus Sertão, local de nosso estudo.

Para estabelecer essa análise partiremos de um estudo rápido, mas significativo da educação profissional no Brasil, com olhar exclusivo no desenvolvimento do ensino integrado, marcado por uma constante e evidente descontinuidade dessa prática da alternância

entre a integração e a concomitância. A partir dessa revisão histórica e das políticas estabelecidas especialmente sobre a formação profissional será possível detectar as contradições de discursos, a transdisciplinaridade, o papel da escola e as possibilidades e tensões que caracterizaram historicamente o ensino integrado.

O contexto histórico e legal

Ao se instaurar uma rápida análise da legislação específica acerca da educação profissional no Brasil nos últimos anos, cumpre-nos referenciar a Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, que pauta a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional. Esse documento sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos. Surpreendentemente, logo a seguir, o Decreto n. 2.208/97 vem não somente proibir a referida e desejada formação integrada, mas regulamenta formas fragmentadas de educação profissional, cujas justificativas se fixam apenas em buscar atender supostas necessidades de mercado.

Seguramente não foi uma boa idéia e nem tampouco uma iniciativa de regulamentação que agradasse às instituições de ensino, aos docentes, aos discentes e ao mundo do trabalho.

Para tentar consertar o equívoco, a partir de então, no contexto de políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional, suscitaram inúmeras análises e discussões tanto de educadores, quanto de formadores, dirigentes e consultores retomando essa disputa que culminou com a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a aprovação do Decreto n. 5.154/04. Este trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não contemplou e nem deu garantias à sua implementação. Transferiu sistematicamente a responsabilidade de tal tarefa à sociedade, na adesão ou recusa das escolas, dos gestores, docentes e discentes.

Não se pode negar a necessidade imposta também nesse mesmo sentido, de que o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada. Numa clara postura de não buscar a coerência de integração da educação básica com a educação profissional, estranhamente o Ministério da Educação institucionaliza a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional como responsáveis pelo Ensino Médio.

Fica claro que a estrutura organizacional do MEC não caminha para a contribuição sistemática de apoio à educação integrada e não garante a sua execução efetiva, pois divide as responsabilidades, ao menos no que se refere ao trato com o Ensino Médio. Desta forma,

aumentou a responsabilidade da escola na tarefa de articular os saberes e instituir a cultura da integração curricular no seu contexto de formação.

A integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS

Constituído de doze câmpus que, por necessidade de se voltarem para o seu entorno se tornam díspares em termos de áreas de formação, o IFRS traz na sua estrutura de planejamento, desde a concepção legal, a verticalização da educação. Não importa apenas oportunizar cursos técnicos e educação básica, mas também proporcionar a oferta de outros níveis de escolarização numa mesma área. Isso permite que o aluno que realiza um curso de Formação Inicial e Continuada – FIC - possa a seu interesse ingressar em cursos técnicos, tecnológicos e de especialização na mesma instituição de ensino.

Esse desafio de organização e de planejamento enseja aproveitar os recursos humanos e infra-estrutura física, bem como espaços de complementação de formação, de que o câmpus dispõe, de forma que o fazer pedagógico esteja articulado. Para a desejada integração curricular e integração de disciplinas, cursos e áreas, no entanto, existem algumas resistências a serem superadas para que conteúdos e técnicas permitam que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional.

A maioria dos câmpus já atua ou está em fase de planejamento sobre o ensino integrado e, portanto, é oportuna a rediscussão desse tema, uma vez que no IFRS o Ensino Médio e a Educação Profissional deve se dar **preferencialmente** de forma integrada. Não diferente disso, no IFRS - Câmpus Sertão é preciso discutir as metodologias de ensino, identificando dificuldades e obstáculos conceituais e estruturais que emergem dessa ação.

Lembramos aqui o que prescreve a Lei 11.892/08 acerca do ensino integrado, Art. 7-º “Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: *“I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.”*

Trata-se de uma política que identifica a necessidade de se associar conteúdos e práticas pedagógicas que se complementam de forma articulada e que precisa levar em consideração também os saberes discentes e, especialmente, quando nos referimos a jovens e adultos.

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

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

Na visão de Santos (2010)

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

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

O que se constata em se tratando de pesquisa que está sendo implementada é que se faz necessário mudança de postura de planejar e de agir. É preciso pensar de modo orgânico e criativo projetos autônomos de educação, através da aglutinação de esforços para o desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um lugar de memória das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. É necessária a mudança de paradigmas na escola.

Segundo Santos, as mudanças de paradigma são inevitavelmente alimentadas pela crise; por isso é possível o surgimento de espaços formativos mais colaborativos, entre as pessoas e a sociedade.

Deve-se almejar um sistema de ensino do conhecimento onde prevaleçam conjuntamente, em paridade de relevância, disciplinas inerentes tanto às ciências sociais quanto às ciências naturais. Permite-se, com essa conduta, um melhor acesso ao conhecimento da sociedade, do ser humano e da cultura pelos aprendizes (Santos, 2005, p. 4).

Colaboram nessa reflexão as idéias de Veiga-Neto quando fala que

De um lado, estabeleceu-se um movimento pela interdisciplinaridade. [...] e com as pedagogias interdisciplinares se resolveriam — ou, no mínimo - se estaria contribuindo para resolver — problemas que transcendem, em muito, seu próprio âmbito.

De outro lado, e agora bem recentemente, surgiram os temas transversais. [...] Sem se descartarem das pedagogias disciplinares defendidas pelo movimento pela interdisciplinaridade [...] os temas transversais são essa nova invenção curricular que se apresenta como capaz de promover uma “saudável integração dos saberes” (Brasil, 1998a). Por muitos, eles são vistos como uma possibilidade de favorecer um ensino interdisciplinar (id. 1998b).

As instituições tradicionais historicamente têm realizado com eficiência o ensino, mas a pesquisa e a extensão, não. Há também uma prática instituída de dissociação entre educação geral e educação profissional, tendo havido inclusive períodos longos em que essa formação se estabelecida sob duas matrículas distintas.

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

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

Nóvoa fala da autonomia da escola e a responsabilidade que lhe é imposta em relação ao saber e a sua recomposição na sociedade atual, o que implica rediscutir aspectos relacionados com o conhecimento. Isso tudo transfere um dilema aos professores no IFRS, não apenas em relação à formação, mas também à sua atuação profissional. A integração de disciplinas, conteúdos e saberes é o que desafia mais o docente: desacomoda, angustia,

desarticula estruturas tradicionais, impõe novos paradigmas de planejamento escolar e condiciona à socialização de práticas associadas a outras disciplinas.

Conhecendo o IFRS – Câmpus Sertão

Entre o período de 1909 a 2002 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), construiu 140 (cento e quarenta) instituições federais de educação profissional no país, localizadas na maioria nos grandes centros urbanos e regiões litorâneas. Hoje a RFEPC está vivenciando uma expansão histórica, visto que nos últimos oito anos (2003 a 2010), entregou à população várias unidades das 214 (duzentas e quatorze) previstas nos planos de expansão (Ramos, 2011).

A Lei nº 11.892/08 de criação dos Institutos Federais prevê que cada instituto atue como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica as diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Localizado na região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, o Câmpus Sertão têm uma história de mais de 50 anos de formação humana e profissional. Historicamente, o câmpus tem formado Técnicos em Agropecuária, tendo participado diretamente da transformação técnica ocorrida nas propriedades rurais, especialmente da região norte do Rio Grande do Sul, parte de Santa Catarina, Paraná e, com menor expressão, no centro-oeste e nordeste brasileiro. Durante sua trajetória desenvolvendo o ensino profissional, o Câmpus Sertão já formou mais de 4.000 (quatro mil) técnicos em Agropecuária, que colaboram no desenvolvimento do setor primário do país (Ramos, 2011).

Atualmente, o Câmpus Sertão oferece os seguintes cursos técnicos de nível médio: Técnico em Agropecuária (modalidade integrado ao ensino médio e subsequente); Técnico em Agroindústria (modalidade subsequente ao ensino médio); Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (subsequente ao ensino médio); Técnico em Comércio (modalidade PROEJA – integrado ao ensino médio). Também oferta os cursos superiores de Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Alimentos, Agronomia, Zootecnia, Licenciatura em Ciências Agrícolas, além do Curso de Formação Pedagógica para Docentes, também possui pólo localizado no município de Pontão (RS).

Há um planejamento de expansão que prevê o ingresso de muitas outras turmas e em novos cursos ainda em 2012, compreendendo cursos técnicos de nível médio e cursos de graduação. Possui uma estrutura física e técnica invejável, numa área de 237 hectares, mais de 100 servidores técnicos administrativos, 72 docentes e mais de 1.400 alunos.

Mas o fundamental nesse contexto é se ter clareza de que as instituições de ensino e, não diferente no Câmpus Sertão, portam uma responsabilidade significativa na articulação de saberes sintonizadas entre o seu planejamento pedagógico, a oferta de cursos e a sintonia com o mundo do trabalho, especialmente atenta às necessidades regionais e à integração com os arranjos produtivos locais.

O papel da escola

Ao fazermos referência efetivamente à articulação entre a formação humana e a formação profissional, defendemos que o papel da escola é muito significativo, por ter também a responsabilidade de articular essa integração e fomentar a cultura da transdisciplinaridade no contexto escolar. Mas não se pode dizer que essa tarefa cabe ao setor de planejamento pedagógico. É um mecanismo que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar e, inclusive, do mundo do trabalho. As instituições precisam urgentemente superar algumas contradições, dentre elas a identidade institucional. É preciso estar muito transparente a que se propõe: como centro de formação de cidadãos, ou formação de profissionais, ou sem a exclusão de um deles.

Ramos (2005) deixa claro que

“um projeto de ensino médio integrado ao ensino profissional, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura, necessita 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”

As metodologias de ensino que fundamentam o fazer pedagógico na instituição precisam se utilizar da prática das ressignificações trazidas pela teoria e isso implica eliminar o dilema de um currículo que esteja efetivamente voltado para a formação para as humanidades e também para a ciência e tecnologia.

É uma tarefa que perpassa o trato com a cultura da integração, abertura de espaços sistêmicos e constantes de discussão e, principalmente uma postura docente de abrir sua

disciplina e seu planejamento para a inserção de outros saberes e do mundo do trabalho. É uma orquestra que para ser tornar harmônica precisa afinar seus instrumentos finamente articulados, caso contrário o caráter de formação humana e técnica se resumem em apenas reduzir carga horária do Ensino Médio.

Um olhar para a transdisciplinaridade

É preciso que tenhamos clareza que a transdisciplinaridade não rejeita o sistema em vigor nas instituições de ensino, posiciona-se como complementar à *disciplinaridade*. O que se deseja é complementar e articular saberes, que transgridam as fronteiras disciplinares e estimulem uma compreensão global e mais significativa do conhecimento para o ser humano.

Piaget (1975) diz que o conhecimento se constrói na interação entre o sujeito e o meio físico social, pois, dessa forma, todo e qualquer método interativo permite esse diálogo. Através da transdisciplinaridade os alunos são levados a construir suas próprias aprendizagens. Permite-lhes incorporar, articular, ampliar, modificar, associar, criar e recriar significados.

A transdisciplinaridade se caracteriza como uma proposta de ação que esteja articulada com o mundo do trabalho. Mas como a escola pode estender a mão para essa articulação e para a abertura desse espaço? Aí está o papel do professor. Segundo Tardif (2008)

“os docentes devem ser formados não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para a relação social com as comunidades locais [...] É preciso ir além dos discursos de superfície e procurar compreender de modo mais aprofundado os fenômenos educativos: estudar, conhecer, pesquisar, avaliar”.

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

Nesse sentido, convém rever o que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL 1998) quando fazem referência aos temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual). Esses são temas que não se esgotam com um simples olhar disciplinar. São temas que, para uma compreensão mais

significativa dos conhecimentos para a vida, necessitam articular todas as possíveis visões trazidas pelo conhecimento já acumulado.

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

Piaget (1975) diz que o conhecimento se constrói na interação entre o sujeito e o meio físico social, pois, dessa forma, todo e qualquer método interativo permite esse diálogo. Através da transdisciplinaridade os alunos são levados a construir suas próprias aprendizagens. Permite-lhes incorporar, articular, ampliar, modificar, associar, criar e recriar significados.

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

A transdisciplinaridade se caracteriza como uma proposta de ação que esteja articulada com o mundo do trabalho. Mas como a escola pode estender a mão para essa articulação e para a abertura desse espaço? Aí está o papel do professor. Segundo Tardif (2008)

“os docentes devem ser formados não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para a relação social com as comunidades locais [...] É preciso ir além dos discursos de superfície e procurar compreender de modo mais aprofundado os fenômenos educativos: estudar, conhecer, pesquisar, avaliar”.

Precisamos levar em consideração a possibilidade de a educação tratar o conhecimento a partir da transdisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Ou seja, poderemos trabalhar a educação de um jeito que esta não divida os aprendizados, o conhecimento da vida real, do cotidiano, porque a dinâmica da vida não está dividida, como concebido pelos atuais processos educativos.

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

Alguns obstáculos e caminhos no contexto escolar

Nossa investigação ainda percorre outros caminhos do contexto escolar e do seu entorno sobre ensino integrado no Câmpus Sertão. Mesmo porque há duas modalidades de ensino integrado em vigor: curso técnico em agropecuária com mais de 400 alunos, matrícula única e na modalidade presencial. Porém outra realidade peculiar de ensino integrado de técnico em agropecuária, com ênfase em agroecologia, se desenvolve numa unidade denominada Pólo de Pontão, sob a prática da pedagógica da alternância. Essa modalidade de ensino está despertando um estudo extremamente interessante, pois pretendemos ensejar um cotejamento entre as diferentes práticas pedagógica para identificar que possibilidades e tensões permeiam esses sistemas de condução do ensino integrado. Mas aqui, não trataremos dessa análise que merece um estudo próprio que está sendo realizado.

No entanto, com base na pesquisa já realizada, há que se identificar aqui também, algumas resistências bem evidentes no que se refere à prática de integração e articulação disciplinar na escola. Uma delas é a necessidade de se estabelecer uma desconstrução do fazer pedagógico, estabelecendo no docente uma sensação de inquietude, adesão a novos paradigmas didáticos e necessidade de que se recrie um novo modo de pensar, interpretar e agir diante da transdisciplinaridade.

Por outro lado os professores alegam escassez de tempo para replanejar em função de já haver uma acomodação aos afazeres pedagógicos e não vêem como sua disciplina possa relacionar-se com o tema ou com temas comuns.

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

No caso de pesquisas, a transdisciplinaridade pode levar os docentes a avaliarem os projetos de pesquisa como muito teóricos, incoerentes, contraditórios e superficiais, pois a transdisciplinaridade articula diversas teorias, tomando o conhecimento como unidade múltipla.

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

Na visão de Santos (2010)

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

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

O que é necessário é mudança de postura de planejar e de agir. É preciso pensar de modo orgânico e criativo projetos autônomos de educação, através da aglutinação de esforços para o desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um lugar de memória das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos.

Embora as resistências existam, as concepções de educação não precisam conviver com a unanimidade, mas ao menos constituir um conceito cultural de que integrar significa tornar íntegro, inteiro, e que, neste caso, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos.

Conclusão

Vivenciamos o momento mais propício para discussões e planejamentos nos institutos federais e, especificamente, no IFRS, porque há que se pensar a instituição como referência educacional para muitos anos. Vivenciar esse período com a prática da democracia, da

saudável partilha de idéias, é um privilégio. Nesse sentido, um dos temas mais ricos e, ao mesmo tempo, promissor, é a transdisciplinaridade, a articulação curricular, ou seja, no que tange ao planejamento pedagógico, os cursos na modalidade de ensino integrado.

A sábia decisão de instituírem em todos os câmpus essa modalidade de ensino desacomoda a todos para uma metodologia de planejamento particularizado, uma verdadeira “integração”, por meio da qual Educação Profissional e Ensino Médio se complementam, conformando uma totalidade.

Precisamos buscar a identificação dos conhecimentos, atitudes e valores a serem trabalhados em cada instituição de ensino, a educação integral do cidadão trabalhador, a organização curricular sintonizada com o mundo do trabalho, enfim, a definição dos critérios e procedimentos do Projeto Pedagógico de Curso.

Trata-se de uma convocação, então, a construir o currículo sem sobreposição de conteúdos, a promover sintonia entre demandas sócio-educacionais da região, a produzir materiais didático-pedagógicos que favoreçam o trabalho integrado, a construir fundamentos teórico-metodológicos para a constituição e o desenvolvimento de um currículo realmente integrado.

O êxito nesse planejamento implica buscar princípios da complementaridade de opostos, a transdisciplinaridade, evitar a angústia por uma nova forma de planejar, aceitar mudanças, planejar em equipe, criar abertura e tolerância *entre* as disciplinas para *além* das disciplinas, não resistir em defesa de pontos de vista próprios, ter receptividade, não realizar sozinho as tarefas, buscar conhecimento de conteúdos de outras disciplinas.

Algumas resistências são bem evidentes no que se refere à prática de integração e articulação disciplinar na escola. Uma delas é a necessidade de se estabelecer uma desconstrução do fazer pedagógico, estabelecendo no docente uma sensação de inquietude, adesão a novos paradigmas didáticos e necessidade de que se recrie um novo modo de pensar, interpretar e agir diante da transdisciplinaridade. Por outro lado os professores alegam escassez de tempo para replanejar em função de já haver uma acomodação aos afazeres pedagógicos e não vêem como sua disciplina possa relacionar-se com o tema ou com temas comuns.

Percebe-se também que há professores que negam a validade da migração de conceitos e conteúdos de uma ciência para outra. Essa postura quebra a unidade, coerência e consistência disciplinar. Outros resistem a abrir a sua disciplina para planejamento coletivo,

romper com planos de curso tradicionalmente estabelecidos e a alegação de que desconhecem outras áreas do conhecimento.

Diante da realidade e das possibilidades de que nos institutos federais a educação profissional possa ser realizada como formação integrada e humanizadora é preciso conhecer alguns pressupostos presentes neste contexto.

Primeiro diz respeito à necessidade de se estabelecer um projeto social em que todas as instâncias responsáveis pela educação expressem desejo de que se rompa com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho.

Outro aspecto importante é a firme adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e formação específica, discutindo coletivamente as estratégias de integração. Da mesma forma, é necessário fazer articulação da escola e sua prática pedagógica com os alunos e seus familiares. Levar em consideração a visão que os alunos têm de si mesmos, das possibilidades de inserção no mundo social e profissional.

Destaca-se igualmente a necessidade de que o exercício da formação integrada se constitua uma experiência de democracia participativa, sem autoritarismo, com professores abertos à inovação, abrir espaços aos alunos para além das rotinas escolares e desperte a prática criadora.

É preciso, por fim, a garantia de investimentos em educação, oferta pública e gratuita de ensino de qualidade. São necessários investimentos intelectuais, morais, financeiros, administração com atuação inteligente, envolvimento de alunos, professores, fomento à experimentação, avaliação e pesquisa que acompanham os sucessos e os limites da cada experiência e atividade escolar.

Os resultados de qualidade dependem pouco da legislação que se impõe, mas, sim, especialmente, de nosso planejamento e da cultura que desenvolvemos para integrar a prática contando com o esforço de gestores, professores, alunos e da comunidade.

Referências bibliográficas

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

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

bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 24 jul. 2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Casa Civil, Brasília DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p.83-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marlise. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal, EDUFRN, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e o novo espaço público da educação**. In: O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais. 2ª. Ed., Petrópolis RJ: Vozes, 2008, p. 217-33.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar. Tradução Marion Merlone dos Santos Penna, 1975.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p.106-27.

RAMOS, V. S. **Desenvolvimento local e território: uma reflexão sobre o papel dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**, 2011. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Akiko (org.) **Educação Transdisciplinar: Métodos Interativos. Obstáculos Estruturais-Conceituais**. Rio de Janeiro, 2010.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (orgs). **O ofício do professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. 2ª ed., Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

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

VEIGA-NETO, Alfredo (2002b). **Espaço e currículo**. *In* Alice C. LOPES & Elizabeth F. MACEDO (orgs.), **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 201-220.