

IFCINE e júri simulado: experiências de integração curricular

IFCINE and simulated jury: curricular integration experiences in IFRS - campus Farroupilha

Recebido: 01/06/2020 | **Revisado:** 02/03/2022 | **Aceito:** 11/03/2022 | **Publicado:** 26/08/2022

Daniela de Campos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6737-7764>
Instituto Federal do Rio Grande do Sul -
Campus Farroupilha
E-mail: dcampos7@hotmail.com

Osmar Lottermann

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5451-5312>
Instituto Federal do Rio Grande do Sul -
Campus Farroupilha
E-mail:
osmar.lottermann@farroupilha.ifrs.edu.br

Elisângela Muncinelli Caldas Barbosa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2731-6617>
Instituto Federal do Rio Grande do Sul -
Campus Farroupilha
E-mail:
elisangela.caldas@farroupilha.ifrs.edu.br

Como citar: CAMPOS, D.; LOTTERMAN, O.; BARBOSA, E, M, C, B.; IFCINE e júri simulado: experiências de integração curricular. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 2, n. 22, p. 1 – 13, e10628, Ago. 2022. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre duas experiências de ensino realizadas com turmas do Ensino Médio de um curso técnico na modalidade integrada. As atividades aqui descritas ensejam romper com um tipo de organização curricular tradicional das áreas do conhecimento, dessa forma, procurando articular uma visão mais abrangente e total do conhecimento aos alunos envolvidos. Para isso, o texto, também, propõe-se a discutir a concepção de currículo integrado, como proposta que requer o abandono da memorização e do ensino descolado da realidade social, ou seja, centrada nas vivências do aluno que, portanto, não mais será mero receptor, e, sim, construtor do conhecimento.

Palavras-chave: Currículo integrado. Ensino médio. Métodos de ensino.

Abstract

This present article aims to describe two teaching experiences which have been conducted in two high school classes in a technical course with interdisciplinary approaches. The activities here described they long for breaking the traditional curriculum type of knowledge areas, attempting to articulate the most embracing and total vision knowledge of the students involve. Therefore, the text also proposes a discussion of integrated curriculum, as a suggestion for abandoning memorization and disjointed education from social reality, focus on the student experience, who will not only be a receptor, but also a knowledge builder.

Keywords: Integrated Curriculum. High school. Teaching Approaches.

1 INTRODUÇÃO

Para situar o tema exposto neste artigo, qual seja, determinadas experiências de integração curricular, tornou-se necessário fazer algumas referências às políticas educacionais no Brasil, em especial, quanto à predominância do caráter elitista e excludente, que foi revelado, principalmente, sob a lógica da dualidade entre educação profissional e educação básica. Esta fragmentação teve início com a implantação de escolas de formação profissional ainda no regime imperial e perdurou até há pouco tempo. Quase todas as mudanças ocorridas no espaço escolar têm sido no sentido de fazer da educação um meio de reprodução do sistema capitalista, quer no que se refere à manutenção do discurso da classe dominante, quer no papel de reservar aos filhos dos trabalhadores, apenas, o caminho da fábrica como meio de sobrevivência.

É somente com as mudanças políticas ocorridas em 2002, cujo fato principal foi a eleição de Lula, que teve início um processo de reestruturação do papel da Educação Brasileira e, em especial, da Educação Profissional, com base nos pressupostos da Lei 9394/96. Com a revogação do Decreto 2208/97 e com a criação do Decreto 5154/2004, houve a possibilidade de reorganização da Educação Profissional sob a perspectiva de uma formação para o exercício da cidadania plena. As novas iniciativas no campo educacional também se deram no sentido de realizar um programa de expansão das escolas públicas federais que culminou com a implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

2 O CURRÍCULO: AMPARO LEGAL E SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

A partir do Decreto 5.154/2004 foi criado um amparo legal, embora tímido, que permitiu outras formas de ensino profissional de nível médio, para que se desenvolva uma abordagem curricular mais progressista para o Ensino Médio – o Currículo Integrado. Essa organização curricular possibilita que o aluno curse a formação básica e a formação profissional ao mesmo tempo. No entanto, não basta que se faça uma “mistura mecânica de conteúdos” das duas formações. Nas palavras de Ramos (2005, p. 13): “a forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional, caso não esteja sustentada por uma concepção de formação *omnilateral*, é extremamente frágil e não lograria mais do que suas finalidades formais”.

Do ponto de vista da sustentação teórica, propriamente dita, trata-se da defesa radical do direito dos trabalhadores quanto ao acesso aos bens científicos e culturais da humanidade, ao mesmo tempo que realizam sua formação técnica e profissional. Formação essa que se diferencia dos projetos vinculados ao interesse de mercado, uma vez que advoga a necessidade de formação de um profissional crítico, conhecedor da sua condição social e histórica e comprometido com as lutas da coletividade, na defesa de formas de produção economicamente sustentáveis e socialmente justas.

Essa formação tem, na sua base, a concepção de formação integral do ser humano e contempla todas as dimensões da existência de homens e mulheres, o que Saviani (2007) denominou politecnia, em que o caráter social e humano se constitui

no trabalho. E esta educação tem de ser para todos, precisa, portanto, ser unitária, conforme Gramsci (in NOSELA, 2010). E, nesse sentido:

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica (RAMOS, 2005, p. 2).

Em conformidade com fundamentos teóricos da *politecnia*, o projeto de Ensino Médio integrado à educação profissional acarretou aos educadores e educadoras a necessidade de criar novas situações de ensino e de aprendizagem com as implicações e desafios inerentes a essa concepção de currículo.

Da perspectiva político-social, a integração da formação geral e a formação profissional pretende superar a velha fórmula pela qual se oferece qualificação imediata para o trabalho aos jovens das camadas populares e um ensino de cultura geral, voltado para as carreiras acadêmicas e funções dirigentes, para uma minoria social privilegiada. O ensino integrado, por sua vez, tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Numa sociedade de contradições e de tradição autoritária, uma nova prática educacional suscita um novo olhar e, por consequência, novas ações por parte de educadores e educandos. Este novo olhar tem que ver com um processo crescente de conscientização no sentido dado por Paulo Freire (1980). E tal aspecto tem relevância à medida que faz com que as situações de injustiça e conflito comecem a ser reveladas no interior da realidade social vivida por educadores e educandos.

O professor, ao dispor-se a trabalhar na forma de currículo integrado (é bom lembrar que esta é uma ação permanente, portanto, em construção, cujo processo é parte constitutiva da meta a ser atingida), está fazendo uma opção que terá repercussões significativas na formação intelectual e, conseqüentemente, nas relações sociais estabelecidas. Gramsci (in FERRARI, 2004), ao abordar o tema cidadania na ação pedagógica, afirma que a escola:

Deveria ser orientada para o que o pensador chamou de elevação cultural das massas, ou seja, livrá-las de uma visão de mundo que, por se assentar em preconceitos e tabus, predispõe à interiorização acrítica da ideologia das classes dominante (GRAMSCI apud FERRARI, 2004).

É preciso reconhecer o caráter político de toda a ação pedagógica. E isso significa dizer que, qualquer currículo escolar e suas respectivas estratégias de condução do processo de ensino e aprendizagem traz em si uma determinada concepção de Estado e de sociedade, pois, na sociedade capitalista, conforme Silva

(2009, p.148): “o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável”.

No entanto é preciso considerar que o corpo docente não é composto por um bloco monolítico. Ao contrário, apresenta uma enorme diversidade. Nesse sentido, Tomazi refere-se quanto à existência de vários tipos de professores:

Apenas para efeito ilustrativo e pedagógico, sem nenhuma pretensão de fazer uma tipologia exaustiva e perfeita, incorrendo em simplificações inerentes a todas as tipificações, poderíamos enquadrar os professores nos seguintes padrões: Conservadores, Críticos, Tecnicistas, Indiferentes e Filantropos (TOMAZI, 1997, p.97).

É essa multiplicidade que se coloca, na ótica teórico-política, como grande obstáculo na efetivação do currículo integrado na escola de formação básica e profissional. Uma parcela dos educadores envolvidos tem clareza das possíveis consequências de tal prática e simplesmente não está a favor. Outros professores apresentam dificuldades de compreensão dos pressupostos teóricos em questão devido à falta de estudos mais aprofundados sobre o tema.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

No que se refere aos aspectos metodológicos, a proposta de currículo integrado requer o abandono da memorização e do ensino descolado da realidade social. Para operacionalizar essa mudança de metodologia é preciso centrar o ensino nas vivências do aluno que, não mais será mero receptor, e, sim, construtor do conhecimento. Nessa construção, as experiências por ele vividas farão parte do processo das novas aprendizagens, pois “a ausência de uma organização curricular flexível e dialógica e do real enlace teórico e prático no trabalho com os conteúdos dá base às resistências discentes ao mundo escolar” (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 27). Logo, sua aprendizagem terá vínculo com as demandas geradas pela vida na família, na comunidade e, principalmente, no mundo do trabalho. Para que isso verdadeiramente ocorra, os sujeitos envolvidos terão de romper com certos preconceitos, em especial, àqueles relativos à distância entre o empírico e a teoria.

A construção do currículo integrado deve considerar o objetivo de articular dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. As relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução, devem ter, sempre, como pano de fundo, as características socioculturais do meio em que esse processo se desenvolve. É importante reforçar, todavia, que se trata de articular trabalho e ensino, teoria e prática, dentro dos contornos das vivências dos educandos, não de reduzir a aprendizagem à confirmação da experiência vivida em si. Tal procedimento causaria um estreitamento das possibilidades de acesso às formas elaboradas de conhecimento e não estaria fazendo uma integração de trabalho, ciência e cultura.

O alerta supramencionado tem o objetivo de prevenir o educador sobre uma armadilha muito comum nas práticas escolares de visão progressista: a de se deixar de lado o papel da escola, que é o de produzir conhecimentos a partir da realidade do

aluno, porém sem perder de vista a importância do patrimônio científico e cultural acumulado pela humanidade e organizado didaticamente para a formação do educando. Por isso é bom ter presente determinados papéis típicos da escola, pois, como explica Ciavatta:

à educação escolar cabe a construção/reconstrução e a pesquisa do conhecimento sistematizado, básico para a aquisição de conhecimentos mais avançados, para a inserção esclarecida no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania (CIAVATTA, 2005, p. 33).

A organização didática do currículo integrado precisa levar em conta, sobretudo, a permanente articulação das diferentes áreas do conhecimento, a importância do diálogo entre os conhecimentos já acumulados pela ciência com as práticas do mundo do trabalho. Da mesma forma, é preciso atentar que, ao se referir ao mundo do trabalho, conforme ressalta Azevedo e Reis (2014), não se está restringindo o discurso ao mercado de trabalho, mas às diferentes formas do fazer, incluindo as artes e os valores simbólicos. Conceber o conhecimento escolar e o fazer pedagógico nessa perspectiva, portanto, coerente com a raiz teórica do currículo integrado – a politecnia – faz do ensino e da aprendizagem na escola o momento da descoberta de que ciência, técnica, trabalho e arte são realizações humanas indissociáveis. Conforme explica Ramos (2005, p. 4), “[...] trabalho e ciência formam uma unidade, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que foi interagindo com a realidade, com a natureza, e se apropriando”.

No projeto pedagógico do curso Técnico em Informática, integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *Campus* Farroupilha, o currículo integrado está posto como um fim a ser alcançado gradativamente por reconhecermos a dificuldade de romper com as práticas de organização curricular segmentadas dominantes na cultura escolar brasileira. Por essa razão, apresenta uma proposta de caráter transitório, como resultado de exaustivas discussões em relação ao tema.

O grande desafio a partir daí é executar ações capazes de construir um caminho que leve ao ensino integrado, isto é, ao planejamento de ações que gerem um itinerário formativo em que o aluno possa perceber que o conhecimento é um todo, complexo e vinculado à realidade de todos nós. Neste sentido, tem-se tentado organizar momentos nos quais os professores realizem atividades conjuntas.

Para que o currículo integrado entre formação básica e formação profissional possa alcançar êxito, o planejamento do curso deve ser permanentemente monitorado, e as ações que dele sejam geradas não podem estar presas a qualquer tipo de rigidez de organização de conteúdos previstos em planos de ensino. Todavia isso não significa que a prática diária na escola não aconteça em consonância a certo formato e padrão de ações coordenadas. Portanto, significa que se faz necessário um gradativo desapego ao cumprimento da programação de conteúdos no sentido que esta é realizada hoje e, por conseguinte, novos desafios devem ser enfrentados. Deixar de obedecer a uma grade curricular não significa o abandono do trabalho metódico e organizado, apenas, trata-se da adoção de novas formas de organização. Formas estas que deverão dar respostas mais efetivas à construção de uma escola que ofereça uma formação plena e livre de preconceitos quanto à diversidade de saberes produzidos nas mais diferentes experiências da vida humana.

Há fortes resistências dos educadores quando se coloca a necessidade de romper com as formas tradicionais de distribuição das disciplinas e dos seus respectivos conteúdos. O currículo formal já é parte constitutiva de certa cultura escolar. Além da fragmentação por disciplinas e a organização de planos de ensino correspondentes a essa fragmentação, outros aspectos não menos importantes dificultam a tentativa de ruptura e permanecem como entraves ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme aponta Davini (2009, p 283), com relação a esses entraves: “no processo de ensino são estipulados prazos e períodos estereotipados pelo hábito, que se constituem verdadeiros obstáculos da aprendizagem”.

Nas reuniões sobre a necessidade de avançar na implantação do currículo integrado, são comuns as preocupações quanto aos aspectos supramencionados. Percebe-se claramente que o professor está vinculado ao manual didático e à ideia de sequência da distribuição dos conteúdos. Em outras palavras, o professor considera tal organização algo intrínseco à própria condição de escola formal. Não é preciso ir muito longe para descobrir o porquê desse tipo de visão. O professor que temos hoje é produto desta escola, *cartesiana* e *taylorista-fordista*.

É, por isso, compreensível a resistência de boa parte dos professores, pois todo o formalismo da escola tradicional está na própria ideia de organização escolar. Também, essa resistência é de caráter epistemológico, visto que há uma forte concepção cartesiana de organização e pretensa transmissão do conhecimento de forma linear. Não menos importante é o fato de que os atuais educadores terem realizado a sua formação neste modelo de escola. É como se a aprendizagem só fosse possível por meio do encadeamento de informações cujo domínio seria pré-requisito. Sabe-se que na prática tal sequência, talvez, seja válida para alguns tópicos do conhecimento escolar, mas que, mesmo assim, não é somente na escola que os educandos incorporam princípios importantes para a aprendizagem. Entretanto desconstruir a rígida organização de disciplinas e conteúdos não é uma tarefa simples.

Apesar das dificuldades supra elencadas, o desafio da integração curricular vem sendo enfrentado. Diferentes expressões do conhecimento e de valores simbólicos têm sido colocadas em movimento nos processos de ensino e aprendizagem, nos cursos de currículo integrado. São estratégias didáticas que avançam para uma concepção de educação integral dos sujeitos, na perspectiva de uma compreensão do real na sua totalidade. Seu horizonte mais amplo se inscreve entre as ações que pretendem colaborar com o rompimento do modelo de dependência e exclusão que tem pautado a história brasileira, ampliando espaços de reflexão acerca da realidade vivida e suas possibilidades de superação.

A seguir, descreveremos duas experiências ocorridas no IFRS – *Campus Farroupilha* que ensejam romper com a essa organização tradicional das áreas do conhecimento, como já apontado, com isso, procurando articular uma visão mais abrangente e total do conhecimento aos alunos envolvidos.

4 CINEMA E INTERDISCIPLINARIDADE: IFCINE

Desde o ano de 2014, desenvolve-se, com os alunos do Curso Técnico Integrado, o Projeto IFCine. Essa ação vem ocorrendo em duas dimensões: como

atividade de extensão e como atividade de ensino. No presente artigo, são abordados as ações e os resultados derivados do projeto de ensino, que tem como foco promover a integração de diversas áreas do conhecimento mediante discussões de temas apresentados em obras cinematográficas, ao passo que se pretende discutir temas transversais pertinentes à contemporaneidade e aos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, assim, ampliando o conhecimento dos temas propostos, além de provocar a criticidade dos alunos perante os conteúdos e sobre as questões sociais contemporâneas.

A escolha pelo cinema como uma possibilidade estratégica para a diversificação das aulas se deve ao fato de se tratar de uma forma de arte acessível, ou seja, pode ser facilmente compartilhada com o grupo-alvo da atividade e, embora já conte com mais de cem anos de sua aparição, é um recurso que não deixa de ser tecnológico. Além disso, desde seu surgimento, no final do século XIX, o cinema mostra-se como um importante veículo para registro de eventos históricos e sociais, de comportamentos e do pensamento da sociedade com a qual a obra fílmica está vinculada. Por isso, ele pode ser um instrumento privilegiado na difusão e reflexão de temas significativos para as sociedades modernas.

Conforme já mencionado, ainda que o curso de Técnico em Informática, de nível médio, do *Campus* Farroupilha, traga em sua nomenclatura o termo “integrado”, o que se observa, via de regra, é uma organização curricular e uma prática docente voltadas para a fragmentação do conhecimento. Sabe-se que esse tipo de organização curricular não é privilégio somente do *Campus* Farroupilha, ou seja, ainda, é presente na maioria dos cursos de nível médio no Brasil, porém muitos docentes manifestam o desejo de organizar o trabalho de outra maneira, almejando a integração das diferentes áreas do conhecimento. Para isso, o uso de obras fílmicas se mostra como uma boa opção para práticas voltadas à interdisciplinaridade e integração curricular.

De acordo com o sociólogo Alves (2006, p. 286), o cinema pode ser considerado a “mais completa arte do século XX, capaz de ser a síntese total das mais diversas manifestações estéticas do homem”. E, realiza isso, ainda segundo esse autor, por meio de “situações humanas típicas elaboradas a partir de uma série de técnicas de reprodução aprimoradas a partir de outras intervenções estéticas (literatura, pintura, arquitetura, urbanismo, música, etc.)” (ALVES, 2006, p. 286). Existe já uma vasta literatura que dá conta dos aspectos didáticos e do potencial de reflexão das obras fílmicas. Nesse sentido, considera-se que o filme não é apenas um produto, mas também uma prática social, como refere Turner (1997, p. 13): “uma prática social para aqueles que o fazem e para o público. Em suas narrativas e significados podemos identificar evidências do modo como nossa cultura dá sentido a si própria”.

Entende-se, todavia, que as instituições de ensino são locais de socialização por excelência e que esse fato está imbricado com formas de se perceber a cultura e as produções culturais. Assim, o cinema é visto como uma arte privilegiada no contexto educacional, pois “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2009, p. 16).

Além disso, para os organizadores do livro “A juventude vai ao cinema”, o cinema é “antes de tudo, uma arte que nos faculta o encontro com a alteridade” (TEIXEIRA, 2009, p. 17). Entretanto esse encontro com a alteridade e temas que são

caros à sociedade contemporânea não é exclusividade de uma área do conhecimento, pois o “cinema na escola [...] é responsabilidade de todos.” (TEIXEIRA, 2009, p. 17). É a partir desse pensamento que se compreende que a utilização de obras filmicas no espaço escolar seja de grande valia para as práticas interdisciplinares.

No que diz respeito ao funcionamento das atividades propriamente ditas e tendo em vista que se trata de um projeto que pretende ampliar o trabalho interdisciplinar das diferentes áreas do conhecimento, o primeiro passo é a elaboração do cronograma e escolha dos filmes e temas a partir das sugestões fornecidas pelos professores que desejam aderir à proposta. Definido cronograma, temas, educadores e alunos envolvidos a exibição dos filmes, ocorre mensalmente, no próprio horário de aula dos alunos, a fim de possibilitar uma participação mais efetiva dos alunos.

O professor proponente do filme/tema indica as turmas que participarão da atividade. Após a exibição do filme, ocorre o debate com os proponentes, os quais procuram incentivar a participação dos alunos, fomentando o estabelecimento de relações entre o aprendizado formal e questões sociais, no intuito de romper com o senso comum.

Posteriormente, os professores propõem avaliações para a atividade, preferencialmente de forma conjunta, ou seja, uma avaliação que contemple todas as disciplinas e/ou áreas do conhecimento envolvidas. Esse tipo de avaliação se transforma em mais um momento para discussão de pontos importantes suscitados pelas obras filmicas e que, algumas vezes, por limitações de tempo, não são contemplados no momento da atividade.

Em alguns casos, o IFCine, também, funciona como atividade auxiliar no desenvolvimento de outros projetos e/ou propostas desenvolvidas no *campus*, como no caso da atividade denominada Júri Simulado, descrita na sequência.

5 FOCO NO ARGUMENTO: O JÚRI SIMULADO

Com o intuito de contribuir com práticas didáticas que estimulem a interdisciplinaridade e ofereçam a oportunidade de uma experiência que contemple uma visão dos fatos e considere aspectos tecnológicos, sociais, políticos e culturais, é necessário explorar estratégias de ensino que vão além das aulas expositivas para a mera transmissão dos conteúdos. Para Petrucci e Batiston (2006), a palavra estratégia esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executadas nas guerras, e, atualmente, é largamente utilizada no ambiente empresarial. Porém os autores admitem que:

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada (PETRUCCI e BATISTON, 2006, p. 263).

Desse modo, o uso do termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados.

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc. [...] (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 71).

Entre as estratégias de ensino, pode-se citar o Júri Simulado. Segundo Real e Menezes (2008), o Júri Simulado é um objeto de aprendizagem que se apresenta como uma ferramenta que possibilita a construção do conhecimento reflexivo e crítico mediante o desenvolvimento da argumentação, do incentivo ao trabalho em equipe, da criatividade e ludicidade. Funciona como uma dinâmica para estimular a “reflexão dialogada, o pensamento crítico e a exposição e o respeito às diferenças e a tomada de posição a partir de argumentos sólidos” (Real e Menezes, 2008, p.93).

Nesse sentido, por sua vez, Anastasiou e Alves descrevem o júri simulado como:

A estratégia de um júri simulado leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, como: Defesa de ideias, argumentação, julgamento. Tomada de decisão, etc. Sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca do conteúdo em si, os aparatos de outro ambiente (roupas, mobiliário, etc.) oportunizam um envolvimento de todos para além da sala de aula. A estratégia pode ainda ser regada de espírito de dramaturgia, O que deixa a atividade interessante para todos, independentemente da função que irão desenvolver na apresentação final. Essa estratégia envolve todos os momentos da construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes (ANASTASIOU e ALVES, 2004, p. 92).

Partindo do exposto, ou seja, dessa concepção do Júri Simulado como uma estratégia de ensino capaz de dar conta da integração curricular tão almejada, parte-se para a descrição da atividade do ponto de vista metodológico.

A Estratégia de Aprendizagem Júri Simulado é proposta anualmente, desde 2015, para alunos do terceiro ano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Os alunos são divididos em três grupos, quais sejam, acusação, defesa e jurados e, ainda, o juiz. Os grupos são definidos por sorteio e, nos grupos da Acusação e da Defesa, são indicadas duas testemunhas, além de advogado de defesa/promotor e um assistente para cada caso.

A formulação e socialização das ideias entre os componentes dos grupos são realizadas após sua divisão. Cada grupo conta com professores orientadores que

auxiliam os grupos na pesquisa, definição de estratégias e construção dos argumentos. Para a efetivação do Júri Simulado, no formato realizado, o tempo necessário é de aproximadamente 4h30 min. Para tal, foram organizadas instruções com a distribuição de tempo para cada grupo (acusação, defesa e deliberação dos jurados).

As teses da defesa e acusação são fundamentadas nos conhecimentos dos componentes de cada grupo, embasadas em fatos reais e literatura científica (livros, artigos). Os grupos podem consultar material impresso ou na internet, no momento do júri, a fim de justificar seus questionamentos e argumentação. Para embasar as discussões, outras atividades foram propostas, como saídas de estudos, exibição e debate de filmes que abordavam a temática do Júri.

Cada edição do Júri Simulado contemplou um tema diferente, conforme elencado na tabela a seguir:

Figura: Temas e disciplinas envolvidos na atividade de Júri Simulado

Ano	Temática	Réu	Disciplinas Envolvidas
2015	Produção, comercialização e consumo de refrigerantes e sucos industrializados e sua possível relação com o desenvolvimento socioeconômico da população, bem como quais as consequências para os indivíduos e para a coletividade.	Indústrias de Sucos e Refrigerantes	Biologia Filosofia Geografia História Química
2016	Impacto da produção e da utilização de fontes de energia não renováveis, em especial, o petróleo, e sua influência no desenvolvimento socioeconômico e ambiental da população mundial e quais as opções possíveis de sua substituição a fim de atender à demanda mundial.	Fontes de energia não renováveis	Geografia História Língua Portuguesa Química
2017	Estratégias de comunicação e propaganda: reflexos para a sociedade	Recursos de propaganda (<i>marketing</i>) e de informação utilizados para o convencimento individual e social	Filosofia Geografia História Matemática Química Sociologia

2018	Cotas raciais	Cotas raciais para acesso ao ensino superior	Educação Física Filosofia Geografia História Química Sociologia
2019	Liberdade de expressão	A liberdade de expressão, individual ou coletiva, como direito garantido e absoluto.	Educação Física Espanhol Filosofia Geografia História Literatura Matemática

Fonte: desenvolvido pelos autores, 2020.

A realização do Júri Simulado proporciona aos alunos uma reflexão crítica e dialogada diante dos problemas expostos, desse modo, estimulando a discussão e o posicionamento dos grupos, ao mesmo tempo em que favorece a capacidade de argumentação dos participantes e o trabalho colaborativo.

Ainda, o Júri Simulado é avaliado de forma compartilhada entre as disciplinas integrantes da proposta. A avaliação compartilhada ofereceu a possibilidade de discutir de forma coletiva sobre a prática e é importante na medida em que permite interações dos diferentes sujeitos que a realizam. Ademais, é possível verificar como os conceitos se relacionam entre si, independente da disciplina pela qual são trabalhados.

6 CONCLUSÕES

As experiências descritas estão em constante avaliação e, por isso, em processo de reformulação de acordo com as necessidades do grupo de docentes envolvidos e dos alunos-alvo dessas atividades. Como exemplo, para o caso do Júri Simulado, a partir da avaliação da atividade feita pelos alunos em uma das edições, a atividade seguinte teve um cronograma mais alargado, com isso, possibilitando maior participação dos discentes.

Outro desafio que se coloca é a incorporação de outras áreas do conhecimento, especialmente, das disciplinas relacionadas com a parte técnica do curso, ainda que o IFCine já contemple essa integração. De toda forma, entendemos que essas ações vêm cumprindo seus objetivos, pois já fazem parte do cotidiano do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da instituição; e os alunos, em diversas falas, anseiam pela participação nessas atividades.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. Cinema como experiência crítica: Uma hermenêutica do filme. In: **Trabalho e Cinema**. O mundo do trabalho através do cinema. Londrina: Praxis, p. 285-309, 2006.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª ed. Joinville: Univille, 2004.

AZEVEDO, J.C.; REIS, J.T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: J.C. AZEVEDO; J.T. REIS (orgs.). **O Ensino médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2014.

CIAVATTA, M. O trabalho como fonte de pesquisa: memória, história e fotografia. In: G. FRIGOTTO; M. CIAVATTA (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAVINI, M. C. **Currículo integrado**. Disponível em <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/Curr%C3%ADculo%20integrado.htm>. Acesso em 03 ago. 2017.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERRARI, M. Antônio Gramsci pedagogo da emancipação das massas. **Revista Nova Escola**, (173), jun. 2004.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

KUENZER, A.Z. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4.ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PETRUCCI, V.B.C.; BATISTON, R.R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: I.R. PELEIAS (org.). **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: G. FRIGOTTO et al. (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REAL, L.M.C.; MENEZES, C. Júri simulado: possibilidade de construção de conhecimento a partir de interações em um grupo. In: R.A. NEVADO et al. (org.). **Aprendizagem em rede na Educação a Distância**: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, 12(34):152-165, jan/abril. 2007.

SILVA, T.T. da. **Documentos de Identidade**; uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, I.A.C. et al. (orgs.). **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOMAZI, N. de. **Sociologia da educação**. São Paulo: Atual Editora, 1997.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.