

CONCEPÇÕES DOCENTES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS E SEUS DESAFIOS NO IFRN

J. L. DE PAULA^{*}, L. T. F. DE SÁ & M. A. F. J. DE ANDRADE

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte
jolipa7@gmail.com, lalanuzia@yahoo.com.br e adilina.andrade@ifrn.edu.br^{*}

Artigo submetido em março/2017 e aceito em maio/2017

DOI: 10.15628/rbept.2017.5731

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções dos docentes do Ensino Médio Integrado (EMI) de Informática acerca de sua prática pedagógica, na perspectiva de identificar como ela tem se concretizado no contexto de vivências desses educadores. As análises ocorreram a partir de entrevistas realizadas com docentes de três *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): *Campus* Natal Central, *Campus* Natal Zona Norte e *Campus* Parnamirim. O trabalho está respaldado em autores como: Bogdan e Biklen (1994), Ghedin e Franco (2011), Luna (2010) e Vasconcelos (2011), para justificar as escolhas

metodológicas. Quanto aos autores que abordam as demais temáticas tratadas no trabalho, buscamos respaldo em: Araujo (2014), Arroyo (2010), Buffa (2010), Henrique e Nascimento (2015), Kuenzer (2000), Moura, Filho e Silva (2012), Nosella (2010), Pacheco (2012) e Saviani (2006). A pesquisa demonstrou que a prática pedagógica docente ainda se distancia da proposta curricular de integração da instituição e quando essa integração acontece, na maioria das vezes, é no âmbito dos próprios núcleos didáticos ou por meio de atividades pontuais como: aula de campo, Projeto Integrador e outras ações acadêmicas isoladas.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas integradoras. Concepções. Docentes.

TEACHER CONCEPTIONS: INTEGRATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES AND ITS CHALLENGES AT IFRN

ABSTRACT

This study aims to analyze the conceptions of the teachers from High School Integrated with TI course about their pedagogical practice, in order to identify how it has been realized in the context of experiences of these educators. The analysis took place from interviews with teachers of three campuses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN): Natal Campus Center, Campus North and Campus Parnamirim. The research is supported by authors such as: Bogdan and Biklen (1994) Ghedin and Franco (2011), Luna (2010) and Vasconcelos (2011), to justify the

methodological choices. Concerning to the authors who approach the other issues in the research, we search for support in: Araujo (2014), Arroyo (2010) Buffa (2010), Henry and Nascimento (2015), Kuenzer (2000), Moura, son and Silva (2012), Nosella (2010), Pacheco (2012) and Saviani (2006). The research has shown that pedagogical teaching practice still is far from the curriculum proposal of institutional integration and when this integration happens, in most cases, is under the own educational centers or through specific activities such as class field, Integration Project and other isolated academic activities.

KEYWORDS: Integrative pedagogical practices. Conceptions. Teachers.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como temática principal a discussão acerca das práticas pedagógicas no âmbito do ensino médio integrado do curso de informática do IFRN com o objetivo de analisar as concepções docentes sobre suas práticas pedagógicas integradoras e seus principais desafios no universo de atuação. É fato que cotidianamente os docentes do EMI são colocados em situações que exigem práticas integradoras. Por isso, a presente pesquisa busca respostas a partir das falas dos docentes entrevistados para as seguintes indagações: a integração tem ocorrido no contexto de vivência do curso de informática? O que tem dificultado essa integração?

Apesar de sabermos que a integração não é uma tarefa fácil, devido a múltiplos fatores que perpassam essa questão, que vão desde a formação inicial e continuada do docente até a falta de espaços destinados a essa discussão no chão da escola. Percebe-se que atualmente tem sido crescente a discussão acerca da necessidade do estabelecimento de diálogos entre as diferentes áreas do conhecimento e que pesquisas nesse sentido têm aumentado em busca de pistas de como concretizar ações dessa natureza.

Os Institutos Federais têm buscado diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento que o compõem por meio da proposta de currículo integrado e de seu currículo estruturado em eixos. Os projetos integradores presentes em sua matriz curricular têm sido uma das ferramentas que busca viabilizar esse processo de conversa entre os diferentes conhecimentos.

A presente pesquisa foi ancorada na investigação empírica e na revisão bibliográfica. No que tange à empiria da pesquisa, que teve como *locus* três *Campi* do IFRN: *Campus* Natal Central, *Campus* Natal Zona Norte e *Campus* Parnamirim, onde 27 professores do curso de informática dos três núcleos presentes no currículo desse curso foram entrevistados. No que se refere ao referencial teórico, o trabalho se alicerçou em autores como: BOGDAN e BIKLEN (1994), GHEDIN e FRANCO (2011), LUNA (2010) e VASCONCELOS (2011), para justificar as escolhas metodológicas. Quanto aos autores que abordam as demais temáticas tratadas no trabalho, buscamos respaldo em: ARAUJO (2014), ARROYO (2010), BUFFA (2010), HENRIQUE e NASCIMENTO (2015), IFRN (2012), KUENZER (2000), MOURA, FILHO e SILVA (2012), NOSELLA (2010), PACHECO (2012) e SAVIANI (2006).

Para alcançar tal propósito dividimos esse trabalho em quatro partes além dessa introdução: a primeira parte trata das escolhas metodológicas que fundamentam a execução da pesquisa; a segunda parte traz uma discussão sobre a prática pedagógica como uma integração necessária; a terceira parte aborda práticas pedagógicas integradas no contexto de vivência dos docentes do curso de informática dos três *campi* investigados; e por último, são trazidas as considerações finais acerca do trabalho, em que destacamos como e se ocorrem as práticas integradoras no âmbito do curso de informática dos três *campi* investigados.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA: INTEGRAÇÃO NECESSÁRIA

As mudanças ocorridas no cenário global, sobretudo no que tange aos avanços do eixo científico-tecnológico, repercutem diretamente sobre as relações estabelecidas no mundo do trabalho. A exemplo disso, podemos citar a expansão das manufaturas, entre os séculos XVI e XVIII, que definiram novas bases para as condições de trabalho: novas relações de propriedade;

trabalhador *versus* empregador; empregador, dono das ferramentas; trabalhador livre, detentor de sua força de trabalho (mercadoria para vender); trabalhador parcelar; mercadorias produzidas pelo trabalho coletivo; hierarquia entre trabalhadores (alguns poucos dominam os segredos do ofício e outros muitos executam o trabalho mecânico); subordinação do trabalho ao capital (BUFFA, 2010).

A burguesia, então, estabelece uma nítida separação entre proprietários e não proprietários e, vinculada a essa separação, faz diferenciação na proposta de educação, conforme a classe social de origem do sujeito. Para Saviani (2006), esta dualidade tem início desde a época dos escravos.

[...] uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2006, p.05)

Classes sociais diferentes têm papéis e formações diferentes pré-determinadas pela classe detentora do poder: na formação propedêutica-acadêmica, direcionada às elites e aos futuros dirigentes, a liberdade é compreendida como interpretação humana sobre a realidade, a capacidade de pensar e decidir; na formação básica e instrumental, direcionada aos filhos dos trabalhadores, a liberdade é compreendida como a condição de leitura e repetição de tarefas, a fim de atender aos interesses das elites. É notório, então, o domínio de um grupo sobre outro, acarretando, em contrapartida, a exclusão social de muitos.

Sendo assim,

[...] a divisão social e técnica do trabalho se constitui como estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que o metabolismo do capital requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das classes subalternizadas. (MOURA, FILHO e SILVA, 2012, p.2).

A divisão de classes, a hierarquização na formação e a fragmentação dos saberes atuaram como estratégia eficaz para manter a ordem, disciplinando o proletariado para o trabalho e formando-os passivos e acríticos. Nesse processo, com o desenvolvimento das forças produtivas, a escola torna-se cada vez mais necessária.

Ao esgotar suas possibilidades, a manufatura já não é mais suficiente, sendo substituída pela indústria moderna que tem como instrumento de trabalho a máquina, acarretando assim uma revolução nas forças produtivas (BUFFA, 2010).

A produção de mercadorias avança, a sociedade muda como um todo e isso recai também sobre a escola, pois as mudanças impõem novas exigências ao saber escolar. Um exemplo que ilustra bem essa repercussão é a criação do Sistema S de ensino, na década de 1930, a fim de atender aos interesses industriais e instrumentalizar trabalhadores para os métodos de produção daquele período. Não havia preocupação com a formação humana ou com o trabalho em equipe,

e sim em produzir mais e melhor, com eficiência e eficácia, para atender aos interesses dos empresários. A educação era pautada em uma pedagogia tecnicista, individualizante, de base pragmática e organizada sob forte hierarquização das funções técnicas em conformidade com o modelo de acumulação taylorista-fordista (ARAUJO, 2014).

Conforme Kuenzer (2000), o contexto dos anos 1980-1990, com a emergência da empresa mais flexível, com maior necessidade de trabalho em equipe e resolução de problemas, se deparou com inúmeras dificuldades de atuação da classe trabalhadora. Dificuldades que estariam apontando para a insuficiência da formação a eles oferecida. Assim, tendo como parâmetros os novos contornos da produção capitalista que requeriam processos coletivos e o domínio de conteúdos mais abrangentes, os dirigentes passaram a se interessar por uma formação ampliada para a classe trabalhadora; formação manipulada pelo interesse que associava o desenvolvimento de competências à maior produtividade das empresas.

No limiar do século XXI novos republicanos e progressistas, elites liberais, condenaram esse modelo educacional e passaram a discursar em defesa de uma educação para o povo que os conduzisse para a maturidade política, cidadã e democrática. No entanto, essa defesa ainda submetia a participação das camadas populares à seu julgamento prévio e autorização (ARROYO, 2010). Essa reflexão nos permite perceber que as relações entre as formas modernas de pensar a liberdade, a ordem moral e política e a educação não são neutras. De acordo com esse autor, por trás dessas relações há ideias, ideais e opções políticas, vinculados a sistemas de pensamento mais globais, que não podem ser desconsiderados. Em consonância com essa ideia, Moura, Filho e Silva (2012) apontam que a formação humana é produto das relações sociais e de produção e a escola é fruto de tais relações, portanto, reflete suas contradições.

Nesse sentido, Nosella (2010) traz à tona o pensamento de Gramsci quando defende que a efetiva renovação do processo educativo não será completamente possível enquanto o Estado for controlado pela classe burguesa. Um processo educativo antiautoritário, essencialmente aberto e criativo, para fazer valer requer a conquista do Estado pelo proletariado, sendo capaz de criar e modificar a realidade construída ao longo da história.

Buscando, então, romper com essa dualidade história, faz-se necessário pensar em uma escola para a classe trabalhadora, o que requer pensar em uma reconfiguração social e por ela lutar. De acordo com Araujo (2014), esse foi o ponto de partida para os estudos sobre a formação humana integral.

A formação humana integral, com base marxista, seria uma proposta estratégica para atender essa classe. Uma formação capaz de articular e integrar educação intelectual, física e tecnológica, abarcando as várias dimensões da vida humana; formação omnilateral em oposição às práticas fragmentadoras que ocorreram ao longo da história escolar brasileira.

No entanto, desafios se impõem considerando a realidade concreta dos trabalhadores. Na perspectiva pedagógica integrada, para a construção dessa formação, promover a integração entre a formação intelectual-política e o desenvolvimento de capacidades para o trabalho produtivo, além das barreiras sociais entre os interesses das elites e os interesses da classe trabalhadora, se levanta como desafio.

Nesse universo, Pacheco (2012) nos diz que organizar um currículo escolar que considere as mudanças na estrutura social, devido ao salto qualitativo e os elementos da ciência que

modificaram o regime de produção do sistema capitalista, pressupõe sim a superação de técnicas isoladas e minimizadas, exigindo práticas pedagógicas integradoras. Assim, na perspectiva do Ensino Integrado, uma proposta viável é a integração entre a Educação Básica (nesse caso, o Ensino Médio) e a Educação Profissional, tendo como eixos estruturantes ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Pois, de acordo com Pacheco (2012), o projeto de formação integrada une os conhecimentos, visto que se complementam. E com a base unitária de formação geral torna-se possível a interligação entre os múltiplos aspectos humanos e científicos-tecnológicos, proporcionando o estreitamento entre compreensão teórica e prática de fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (PACHECO, 2012). Tal cenário foi caracterizado em linhas gerais para respaldar a discussão sobre práticas integradoras no contexto pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, principalmente no que tange aos *campi* do Rio Grande do Norte, campo empírico da pesquisa realizada e aqui apresentada.

Considerando o Projeto Pedagógico do IFRN, Araujo (2014, p.63) menciona:

Defendemos aqui que é a integração entre trabalho e educação na perspectiva da revolução social que pode dar identidade pedagógica a esta proposta, diferenciando-a de outras propostas que dicotomizam o pensar e o fazer e das propostas de base pragmática que tomam a teoria a serviço da prática. (ARAUJO, 2014. p.63)

Percebemos assim que a proposta de uma formação geral que articule trabalho e educação é elemento necessário para superação da dualidade histórica e condição estratégica para o alcance de uma nova realidade social.

Mas, apesar de tantas dificuldades, interpretações desvirtuadas e barreiras encontradas na implantação real da EMI, no âmbito federal, essa forma de educação vem crescendo e os estudos na área aumentando no Brasil, sobretudo, no período dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e a atual Presidente Dilma Rousseff.

De acordo com Araujo (2014), atualmente alguns estudiosos (como Frigotto, Saviani e Lombardi) defendem a educação comunista e integral do homem. Educação como articuladora do fazer e do pensar, alicerçando sua prática no trabalho como princípio educativo, em crítica à qualificação profissional anteriormente defendida pela burguesia. Um projeto societário contra-hegemônico que critica a perspectiva dominante de interesses centrados na lógica do mercado. Esse projeto societário orienta-se por projetos de educação omnilateral e politécnica, subsidiado por práticas pedagógicas integradoras, formadoras de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada; formação técnica-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento sustentável, porém, nunca separada da educação básica ou da dimensão ético-política de sujeitos autônomos.

Mas afinal o que são práticas integradoras? Segundo Henrique e Nascimento (2015), práticas integradoras são ações educativas que mobilizam a integração dos sujeitos, dos saberes e das instituições. Portanto, têm como objetivo a concretização dessas práticas no cotidiano e nas diversas instâncias e relações que esses saberes proporcionam, formando assim uma teia de

saberes que se articulam para compreensão do todo e que se mostra imprescindível na perspectiva da formação humana integral.

2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O trabalho científico pressupõe necessariamente escolhas metodológicas fundamentais para execução da pesquisa que, por sua vez, se pauta inicialmente na existência de uma problemática, a partir da qual se definem questões de investigação e objetivos que se pretende atingir para responder às questões iniciais.

Ghedin e Franco (2011, p.107) nos dizem que “a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial.” Sendo assim, apresentar as escolhas metodológicas deste artigo faz-se necessário para melhor compreensão das constatações chegadas ao final do trabalho.

Neste artigo, adotamos como objeto de estudo as concepções docentes sobre suas práticas pedagógicas integradoras e os desafios encontrados para sua consecução. Diante disso, o trabalho desenvolvido se enquadra, quanto ao seu objeto, como Pesquisa Temática sobre a realidade empírica. Vasconcelos (2011, p.157) caracteriza a Pesquisa Temática como:

[...] uma investigação que elege como objeto uma realidade empírica ou uma temática específica [...], para produção de conhecimento novo sobre o fenômeno ou como contribuição para o debate teórico, científico e técnico, ou ainda, organizacional, como subsídio para tomada de decisões [...].

Essa afirmação respalda nossa pesquisa, um recorte, parte de uma pesquisa maior que se debruçou sobre a formação e as práticas pedagógicas de 27 professores do IFRN, dos *campi* Natal Central, Natal Zona Norte e Parnamirim (sendo 09 de cada *Campi*), do Ensino Médio Integrado de Informática, dos diferentes núcleos (estruturante, articulador e tecnológico), com vistas a contribuir para o debate teórico.

Considerando, então, que o objetivo central do trabalho voltou-se para analisar as concepções docentes sobre suas práticas pedagógicas integradoras e os principais desafios encontrados para sua atuação, identificar essas concepções seria o primeiro passo. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista com os docentes sujeitos da pesquisa. Esse instrumento foi escolhido, porque a entrevista consiste em uma conversa intencional com o objetivo de obter informações sobre o sujeito entrevistado (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Em nosso caso, ela foi utilizada como estratégia dominante para coleta dos dados.

A entrevista adotada foi focalizada, que Vasconcelos (2011) caracteriza por ser dirigida por um tema específico (que nesse caso era prática pedagógica), e também foi semiestruturada, por ser gestada a partir de um roteiro com tópicos específicos sobre a temática em questão.

Ainda de acordo com esse autor, a coleta de dados a partir da entrevista é considerada fonte primária de investigação, pois se configura como material que ainda não recebeu tratamento analítico. Para sofrer esse tratamento analítico, fez-se necessário a utilização da pesquisa bibliográfica, como fonte secundária, sistematizada a partir de elaboração teórico-

analítica (VASCONCELOS, 2011). O referido autor esclarece que a pesquisa bibliográfica elemento imprescindível a qualquer pesquisa científica por trazer diferentes abordagens teórica, metodológica e técnica ao problema em foco, bem como por fornecer suporte à comparação de dados e resultados que ampliam a análise. No entanto, é importante destacar que não damos conta de toda a bibliografia existente no campo em questão, pois, como afirma Luna (2010), o referencial teórico de uma pesquisa é um filtro pelo qual o pesquisador enxerga a realidade, trazendo à tona novos questionamento e/ou sugerindo novas possibilidades.

Assim, após a realização das entrevistas (com gravação de áudio) e as suas respectivas transcrições, as falas dos sujeitos foram confrontadas e analisadas com base em Araujo (2014), Arroyo (2010), Buffa (2010), Henrique E Nascimento (2015), Ifrn (2012), Kuenzer (2000), Moura, Filho E Silva (2012), Nosella (2010), Pacheco (2012) E Saviani (2006), autores que estudam sobre práticas pedagógicas. Devido ao cunho qualitativo desta pesquisa, no que tange à natureza dos dados e da análise, não nos limitamos a quantificar as falas, mas a fazer a depuração crítica, contextualização, identificação e diferenciação dos discursos, como Ghedin e Franco (2011) defendem. Nesse sentido, buscamos pautar o processo de análise das falas dos sujeitos no modelo dialético que tem como princípios básicos: historicidade como condição para compreensão do conhecimento e a realidade como processo histórico constituído por múltiplas determinações, como é caracterizado por Ghedin e Franco (2011) pois, consideramos que a fala dos sujeitos é carregada de sentidos que encontram sua gênese no processo histórico de formação humana que vivenciaram e que, por sua vez, influenciam as experiências pedagógicas que desenvolvem no presente, sobre as quais são questionados na entrevista.

Desta feita, o texto encontra-se desmembrado em dois eixos principais: o primeiro se debruça sobre a contextualização da temática práticas pedagógicas integradoras; e o segundo traz análise das falas dos sujeitos, a partir do referencial teórico escolhido. Por fim, fazendo as considerações finais, evidenciando o que foi constatado na pesquisa e fazendo algumas proposições.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADAS: CONTEXTO DE VIVÊNCIA

No universo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN é importante destacar a concepção de ser humano, de educação, de currículo e de Ensino Médio Integrado para compreender o perfil docente necessário frente à educação profissional e tecnológica oferecida em seu território.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN (2012) traz a concepção de ser humano como sendo multidimensional, um ser em contínua construção e complexo; ser humano que não nasce pronto, mas está sempre em um processo de vir a ser. Por isso, defende práticas educativas associadas às relações sociais, culturais e familiares que proporcionem ao educando uma formação omnilateral, em que o trabalho seja visto como princípio educativo. Nessa direção, caminha a concepção de educação que busca assegurar aos sujeitos um desenvolvimento integral, que supere a visão fragmentada e desarticulada entre trabalho manual e trabalho intelectual, dando destaque para as potencialidades humanas, para a emancipação e transformação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

No que tange à concepção de currículo integrado, remete-se à questão da completude, da compreensão das partes em relação ao todo e tem por base os conceitos da politecnicidade e da formação integrada. Trata-se da compreensão da educação como uma totalidade social e histórica (IFRN, 2012).

Quanto à concepção de Ensino Médio Integrado, busca romper com a dualidade histórica entre os que pensam e os que executam, proporcionando uma formação voltada para o domínio do conhecimento, onde trabalho, ciência e tecnologia sejam partes indissociáveis no processo educativo. De acordo com o PPP (IFRN, 2012), a proposta curricular pauta-se na interdisciplinaridade, na globalização das aprendizagens e na metodologia de Projeto Integrador (PI) como maneira de integração das diferentes áreas e saberes.

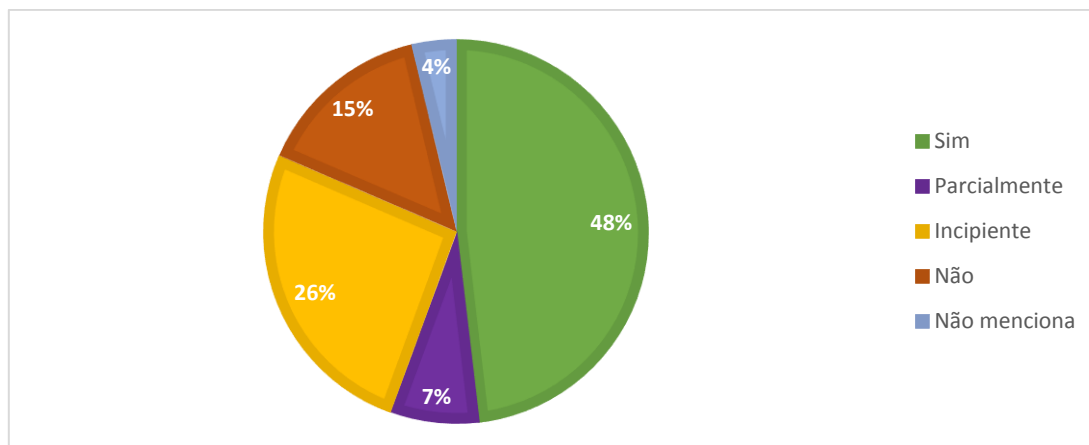
Essas concepções de ser humano, de educação, de currículo e de Ensino Médio Integrado, concebidas nos documentos oficiais, nos leva a uma reflexão sobre a prática pedagógica e o processo de construção e reconstrução que ocorre no cotidiano, dentro e fora da sala de aula, no diálogo professor/aluno, professor/professor, aluno/aluno. Concepções que precisam nortear a ação educativa. Porém, para que as ações aconteçam são necessárias atitudes de compreensão, de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e que seja proporcionado momentos para que essa interação se efetive.

Corroborando com o que foi exposto, pensar em uma prática pedagógica integradora é pensar no diálogo que as diferentes áreas do conhecimento podem estabelecer entre si. É proporcionar ao educando uma formação em um contexto de percepção de uma realidade global e completa, levando-o a perceber a complexidade das relações e a interdependência desses diferentes saberes. Porém, são perceptíveis inúmeros desafios que os docentes enfrentam para a realização de atividades integradoras, uma vez que eles foram formados em um contexto de saberes fragmentados, disciplinares e dissociados da realidade. Somado a isso, é escassa a formação continuada para que o docente possa adquirir tais saberes ou ter seus saberes (res)significados, bem como a falta de espaço para discussões sobre atividades pedagógicas que favoreçam a integração. Tanto a formação continuada como os espaços são imprescindíveis à práxis docente.

Ao analisar o PPP do IFRN e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Informática, percebemos sua preocupação em trazer diretrizes e concepções que podem nortear as ações integradoras.

O Projeto Integrador como componente curricular tem sido uma das ferramentas que abre possibilidades de ações integradoras das áreas de conhecimento. Porém, podemos constatar nas falas dos docentes entrevistados que no chão da escola essa articulação entre as áreas do conhecimento e os docentes das diferentes áreas ainda ocorre de maneira tímida e desarticulada do todo, conforme observamos no Gráfico 01, a seguir:

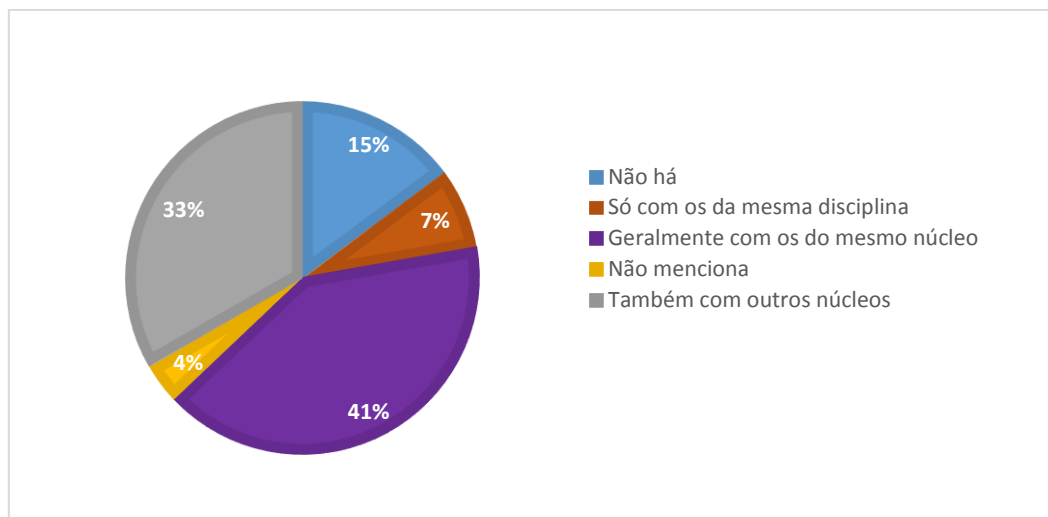
Gráfico 1: Percepção sobre a integração entre os conteúdos da área com outras áreas



Os dados apresentados no Gráfico 01 nos mostram que 48% dos professores entrevistados, quando questionados acerca da integração entre os conteúdos da sua área com outras áreas, mencionaram perceber e buscar essa integração. Já 33%, considera que ela ocorre de forma parcial ou incipiente. E outros 15% avaliam que essa integração não ocorre nas práticas cotidianas. Nesse universo, alguns justificam dizendo que a integração é fragilizada pela fragmentação curricular e/ou pelo fato de alguns professores se fecharem em seus núcleos/eixos de trabalho, inviabilizando as parcerias. No entanto, os 48% que percebem e buscam essa integração entre os conhecimentos citam que, em sua rotina em sala de aula, buscam a integração a partir de: esforço individual; diálogo com a turma; trabalho com situações-problema; questões contextualizadas; vivenciando situações que exijam a aplicação dos saberes construídos, entre outras estratégias. Enquanto outros, que avaliam que essa integração ocorre parcialmente ou superficialmente, nos disseram, por exemplo, que a interligação ocorre naturalmente, porém não é pontuado/destacado em sala pelo professor(a), fala que aponta para o pouco aproveitamento das oportunidades de integração entre conhecimentos, embora eles por si só deem margem para tal. Isso reflete ainda a importância dos momentos coletivos de interação entre professores de diferentes áreas do conhecimento, mas que atuam no mesmo curso, a fim de que possam compartilhar experiências para o aprendizado mútuo, e o peso da necessária reflexão e revisão da atuação docente para o aperfeiçoamento da prática. Pois, como Benachio (2011, p.40) defende, o termo “*formação continuada de professores*” subjaz à percepção de que o professor não está pronto, vai-se construindo num processo dialético, elucidando o binômio teoria-prática e reflexão-ação para *aprender*”, pois a realidade na qual se insere é mutável, portanto, seu saber precisa ser revisto (grifos da autora). Essa formação é importante para o exercício de práticas pedagógicas integradoras.

Confrontando as falas, percebemos então que a articulação dos conteúdos ocorre com maior frequência dentro da própria disciplina, no momento em que o professor se utiliza de outras disciplinas próximas para tentar explicar um conceito da aula. Ou dentro dos próprios núcleos, não ocorrendo assim um diálogo com os professores dos outros núcleos. Podemos observar os percentuais no Gráfico 02:

Gráfico 02: Relação com os demais docentes



Com o auxílio do Gráfico 02 identificamos que 41% dos professores mencionaram relacionar-se majoritariamente com os professores do mesmo núcleo. Enquanto outros 33% disseram relacionar-se com os professores dos outros núcleos também, porém cordialmente, sem necessariamente estabelecer parcerias para integração entre disciplinas.

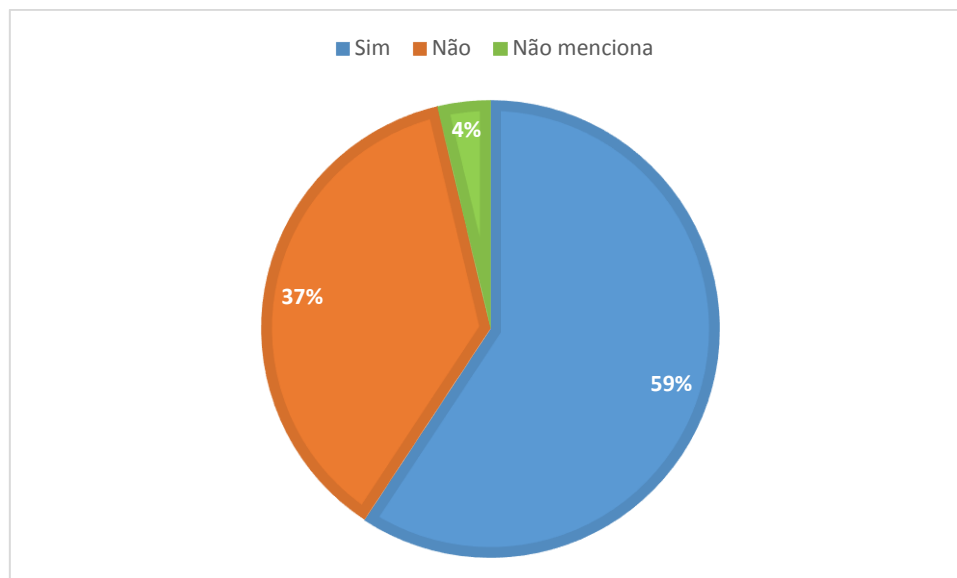
A questão da integração dentro dos próprios núcleos se confirma na fala do entrevistado P3 NA PAR¹ quando fala que tem facilidade de integrar com as disciplinas do núcleo propedêutico, porém “entre as disciplinas técnicas eu ainda tenho que refletir a respeito. Entre as disciplinas propedêuticas eu sinto capacidade”. Percebemos também diferentes olhares em relação a esse quesito. Alguns avaliaram a integração como algo possível de se realizar, enquanto outros consideram de difícil execução, é o que revela P3 NA ZN: “A integração é complicada. Vejo com áreas mais próximas um pouco [...]. É muito difícil, porque toda a nossa formação é separada”.

Dos *campi* analisados, o *campus* Natal Central foi o que apresentou maior índice de declarações acerca da dificuldade de diálogo entre as diversas áreas. Isso pode se justificar pela estrutura do *Campus* que é dividido em diferentes diretorias, onde os professores ministram suas aulas. Diferentemente do que ocorre nos outros dois *campi* analisados, em que os professores são de uma única diretoria, ocorrendo assim uma maior possibilidade de aproximação entre eles.

Outra estratégia recorrente acontece no âmbito do Projeto Integrador (PI), como o Gráfico 03 apresenta.

Gráfico 03: Experiência com projeto integrador

¹ Nomenclatura usada para designar os professores entrevistados de acordo com núcleo e *Campi*. Nesse caso, P3 significa Professor 3, NA significa que sua disciplina está associada ao Núcleo Articulador e PAR refere-se ao IFRN *campus* Parnamirim, no qual está lotado esse professor. Seguindo a mesma lógica, NE se refere aos professores vinculados ao Núcleo Estruturante e NT vinculados ao Núcleo Tecnológico. Enquanto, ZN diz respeito ao IFRN *campus* Natal Zona Norte e o CNAT se refere ao IFRN *campus* Natal Central.



Quando questionados sobre a experiência com o Projeto Integrador, 59% dos professores entrevistados mencionaram já terem participado pelo menos uma vez, mesmo que em outros *campi* e com turmas de outros cursos. E foi unânime entre eles a apreciação da proposta curricular que estabelece a atividade como disciplina nos cursos, devido à rica experiência que promove aos que se envolvem. Porém, fazemos destaque a 01 professor que lembrou bem que as práticas pedagógicas integradoras não devem se limitar ao Projeto. Esse destaque tem grande importância visto que, diferentemente do PI, as práticas pedagógicas integradoras devem ocorrer nas intervenções cotidianas realizadas pelos docentes, voluntariamente e com liberdade, ultrapassando as barreiras disciplinares e os semestres letivos. O Projeto Integrador é um componente curricular presente no PPC dos cursos com a finalidade de oportunizar a articulação e aplicação entre os conhecimentos estudados nas diferentes disciplinas. Henrique e Nascimento (2015, p.7) afirmam que: “O Projeto Integrador é um tipo de prática integradora que visa superar tanto as dicotomias existentes entre teoria e empiria como a fragmentação historicamente construída entre as disciplinas e campos do conhecimento.”

Essa prática busca religar os diferentes saberes, de forma que possam se complementar na sua diversidade deixando para trás a hierarquização que as ciências foram adquirindo no decorrer do tempo.

Reconhecemos que o PI é uma prática pedagógica integradora e de grande peso na formação dos sujeitos que dele participam, tendo em vista a oportunidade de vivências reais e aplicação do que foi aprendido até então. Mas ocorre, como mencionamos, no âmbito de um componente curricular. Como as práticas pedagógicas integradoras das diferentes áreas do conhecimento devem ser o cerne do trabalho docente na busca pela formação humana integral, defendemos que devem, portanto, ser buscadas para além do PI. Nesse universo, Pacheco (2012, p.60) menciona:

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstruindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser reconhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O

currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Essa defesa se baseia na perspectiva de garantir aos sujeitos em formação, por meio de práticas integradoras de articulação do conhecimento, formação completa que os permitam realizar a leitura de mundo de forma crítica, se reconhecendo parte integrante e também por ele responsável. No entanto, essa não tem sido uma prática conseguida por todos os professores entrevistados, como ilustrado no Gráfico 01 (apresentado anteriormente).

De acordo com Araujo (2014), o objetivo da educação não deveria ser a instrução, mas o reconhecimento da essência da sociedade atual e das contradições que a caracterizam. No entanto, para que de fato essa mudança de visão aconteça, as finalidades políticas que as ações pedagógicas carregam teriam que ser revistas e readequadas.

As maiores dificuldades encontradas na realização do ensino integrado estão relacionadas com a formação inicial desses professores, que tiveram conteúdos organizados de forma sequencial e hierárquica, por meio de disciplinas fragmentadas, onde o conhecimento era compreendido em uma lógica cartesiana e transmitido de maneira que o aluno assimilasse e reproduzisse. Pois como Benachio (2011) pontua, o professor é um sujeito que constitui e se constitui dialeticamente pelo meio no qual está inserido e que se confronta com as marcas trazidas pela historicidade de sua formação prévia. Por isso, não podemos culpabilizá-lo por sua atuação, desconsiderando as marcas que carrega de seu contexto de formação.

Nesse sentido, um dos entrevistados, falando sobre os desafios encontrados, menciona que:

[...] os alunos de hoje, a sociedade como um todo, é uma sociedade diferente, uma sociedade muito dinâmica, de multimídias, altamente conectada. Então, é um desafio adaptar o conhecimento (que basicamente pelos docentes atuais, foi tido de forma tradicional) a um estudo mais imerso, mais pautado e, em alguns casos, mais profundo [...]. Hoje em dia os alunos têm acesso a todos os meios de comunicação, mas, em compensação, isso também dá uma “superficialidade”, eles acabam tendo acesso a muita coisa e acabam não se aprofundando, não tendo essa possibilidade de fazer uma imersão profunda naquele conhecimento... isso é um desafio! Você levar a estrutura curricular que a gente tem, acredita que é necessário, para esses profissionais, pra essa realidade. (P1 NT CNAT)

Por essa fala, visualizamos o reconhecimento do professor quanto ao desafio com o qual se depara cotidianamente: a formação tradicional recebida em contraponto com as rápidas mudanças tecnocientíficas e os necessários subsídios para uma formação sólida capaz de compreender e intervir criticamente na sociedade.

Com base nas entrevistas realizadas com os docentes do IFRN e na bibliografia consultada, podemos destacar dificuldades encontrados no exercício do ensino médio integrado que se somam ao relato de P1 NT CNAT. No Quadro 01 (a seguir) listamos as dificuldades mais recorrentes citadas pelos entrevistados no exercício docente no IFRN, no Ensino Médio Integrado (EMI) em Informática.

Quadro 01: Desafios na transposição didática dos conteúdos

Desafios na transposição didática dos conteúdos
Didática; Imaturidade dos alunos - falta de foco; Atrair o desejo de mudança; Adequação da linguagem: interesse x conteúdo; Articulação teoria e prática; Atrair a atenção e despertar o interesse; Adequação / articulação do conhecimento específico ao geral; Integrar as disciplinas; Fazer alinhamento entre o que os alunos sabem e o que precisam saber (equalizar); Se aproximar dos alunos e conhecer seu universo; Administrar os diferentes perfis/interesses de alunos; Conseguir que os alunos abstraíam os conceitos, pois é um curso de lógica; Projeto Integrador; Adaptar o conhecimento tradicional/curricular a algo necessário e aprofundar; Conexão do conteúdo proposto com a prática; Falta leitura por parte dos alunos;

Como é possível identificar, articular os conhecimentos, conectando-os com a realidade e envolver os estudantes nesse processo para mudança social? Esse é um desafio presente na fala de vários professores, sobretudo, considerando-se o perfil de integração proposto no PPP da instituição.

Um outro desafio, mas que foi citado como proposta de melhoria para intervenção da ETEP, é o estudo sobre a atuação na Educação Profissional, o que aponta certa fragilidade na formação específica para essa atuação no caso dos docentes do IF. Alguns dos entrevistados, apesar de identificar importâncias válidas no currículo integrado, alegam que não foram preparados de forma integrada, nem mesmo, para dialogar com outras áreas e, muitas vezes, não tentam/conseguem ultrapassar essas barreiras. Um argumento que justifica a dificuldade encontrada no desafio da prática pedagógica integradora.

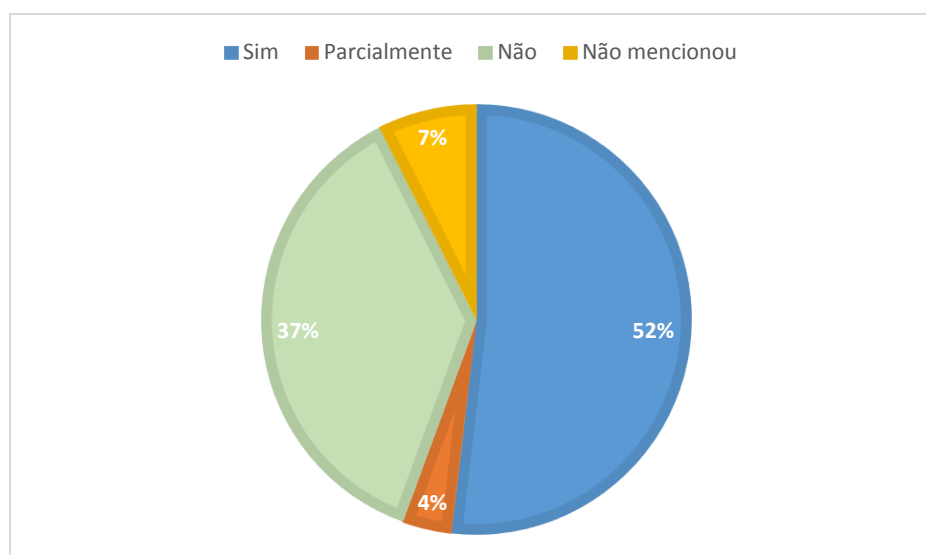
Em decorrência da formação fragmentada que receberam ao longo da sua escolarização básica e da falta de domínio acerca dos aspectos da Educação Profissional oferecida no IF com vistas à formação humana integral dos sujeitos, alguns professores incorrem em equívocos que fragilizam a qualidade dessa formação. A exemplo disso, alguns professores citaram como estratégia usada para motivar os alunos: pontuação de atividades; trabalho em cima de questões do ENEM; dicas para concursos; classificação dos alunos como funcionários de uma empresa. Essas formas de intervenção didática, usada por alguns professores, configuram-se como “[...] aceitação do mercado como instrumento regulador da sociabilidade, em vez de afirmar a centralidade no ser humano e em suas relações com a natureza, visando atender às necessidades

dos sujeitos e da sociedade” (PACHECO, 2012, p.12). Isso reforça a real necessidade de estudos, por parte dos professores em parceria com a ETEP, sobre o perfil de educação que o IF se propõe a oferecer. Pois, lembrando sobre o que Benachio (2011, p. 22) pondera: “[...] sempre que o sujeito se relaciona com um fato ou situação, emergem novos sentidos subjetivos que modificam a configuração subjetiva desse sujeito”. Desse modo, a formação continuada em serviço confere ao professor a possibilidade de que: “Ao engendrar novos sentidos subjetivos, [...] enxergar nesse movimento a possibilidade de [...] pelo menos repensar sua docência, a partir da sua relação com a formação.” (BENACHIO, 2011, p.22). Essas ponderações de Benachio (2011), portanto, endossam a importância da formação docente continuada.

Mas, nem todos os professores fazem uso das mesmas técnicas, mesmo considerando o universo dos 27 entrevistados. Outros professores citam práticas de motivação que buscam atingir os objetivos a que se propõe a educação ofertada pelo IF: estímulo à reflexão a partir de coisas do cotidiano; motivação pela prática e envolvimento - pesquisas, estudo de caso, criação de planos, empresas; estímulo lembrando a importância da disciplina para além do trabalho; conscientizando os alunos de que o aprendizado do curso é para a vida; estímulo à autorreflexão, auto-avaliação; jogos práticos; articulação com vivências; interação extraclasse; trabalho a partir da reflexão sobre questões essenciais à vida; apresentação de planejamento/ tornar o aluno consciente do que e de como será o trabalho; lançamento de novos desafios, entre outras práticas. Algumas dessas estratégias de trabalho atendem ao percentual de 48% dos entrevistados que percebem que há integração entre os conhecimentos e trabalham nessa perspectiva. O que também leva em conta o perfil de egresso proposto no PPC de Informática, como observamos no Gráfico 04.

Gráfico

04:

**Conhecimento do perfil de egresso do curso**

Quando questionados sobre o perfil de egresso proposto pelo PPC de Informática, a maioria dos professores entrevistados afirmaram conhecer, porém, somente alguns consideram o perfil proposto para direcionamento da sua prática docente no curso. Do universo de 89% que disse conhecer sim ou parcialmente, 22% informou que baseia sua prática no perfil de egresso, enquanto que outros 22% consideram parcialmente esse perfil. Um dos argumentos para esse uso parcial foi o rápido avanço tecnológico que o PPC não acompanha, e por se tratar de uma formação técnica em Informática, as mudanças precisam ser consideradas e trabalhadas. Essa perspectiva condiz com a defesa de Pistrak (2009), pois, para esse autor, o fim da educação deve ser o de permitir o reconhecimento da “realidade atual”, fazendo com que os alunos compreendam as contradições e o seu papel como sujeito em movimento participativo. Para tanto, as práticas integradoras seriam estrategicamente viáveis a esse desafio. Então, reconhecer seu valor e fazer uso cotidiano delas é fundamental para atender à perspectiva de formação humana integral a qual o IF se propõe.

4. CONCLUSÃO

As práticas pedagógicas integradoras, cerne principal de discussão neste trabalho, configuram-se como ferramenta estratégica para atender a perspectiva de formação humana integral que o IF se propõe executar.

Conforme apresentado ao longo deste artigo, essas práticas baseiam sua intervenção docente na articulação entre os diferentes núcleos de ensino, buscando interligar os conhecimentos das áreas, a fim de fornecer subsídios teóricos para uma sólida formação de base única para seus estudantes. Essas práticas têm como alvo garantir aos sujeitos em formação elementos que os permitam estabelecer conexões entre teoria e prática para compreender as múltiplas determinações que repercutem sobre a historicidade social. No entanto, desenvolver esse trabalho tentando articular ciência, cultura, tecnologia e trabalho não é fácil.

Estamos certos de que não conseguimos elucidar as respostas para todas as questões implicadas na prática docente. Mas, o esforço realizado nesse trabalho buscou identificar se a integração tem ocorrido no contexto de vivência do curso de informática e o que tem dificultado essa integração.

Isso pode ser constatado a partir da análise feita sobre as falas dos entrevistados. Inúmeros desafios se impõem à prática docente, sobretudo, no que tange à formação desses profissionais, por vezes, gerando equívocos conceituais e/ou práticas que vislumbram apenas o mercado de trabalho e não preparam os alunos para o mundo do trabalho.

Embora a parte do grupo entrevistado conceba que tem se esforçado para assegurar uma formação de qualidade, nem todos apresentam em suas falas práticas pedagógicas integradoras

comprometidas com a formação integral dos sujeitos. Isso nos mostra a carência de formação continuada em serviço acerca da temática de atuação na Educação Profissional (inclusive, citada por um dos entrevistados, como proposta de melhoria para atuação da ETEP) e fortalece a importância desses momentos para reflexão e (res)significação da prática docente.

Os elementos constatados pela pesquisa nos permitem construir novas questões de investigação e nos fornecem pistas de quais caminhos andar. Portanto, nos dispomos a continuar investigando o universo de atuação docente.

5. REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 (Coleção formação pedagógica; v. 7).
- ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BENACHIO, Marly das Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência?** São Paulo: Editora Paulinas, 2011 (Coleção educação em foco).
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. III Trabalho de campo, 4. Entrevistas, p. 134-139.
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do Ensino Médio e Técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Belém, 2012.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em Formação. Série saberes pedagógicos).
- HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; NASCIMENTO, José Mateus. **Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica**. 2015.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Natal: IFRN Editora, 2012.
- KUENZER, Acácia. **Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho** Disponível em: www.senac.br/boletim/boltec252b.htm. Acesso em: 25 jul. 2000.
- LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Capítulo 2, p.23-37.
- MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: **35ª Reunião da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Porto de Galinhas/PE, 2012.

NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania em Antônio Gramsci. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:** proposta de diretrizes curriculares. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

PISTRAK, Moisey M. (Org). **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29a Reunião da ANPED. Caxambu, 17 de outubro de 2006.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** epistemologia e metodologia operativa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.