

Currículo Integrado de Cursos Profissionalizantes: Reflexões a partir de Basil Bernstein

*Integrated Curriculum for Professional Courses:
Reflexions from Basil Bernstein*

Adriana Carla Monteiro Valença de Alencar
Instituto Técnico Federal Alagoas (IFAL)

Laura Cristina Vieira Pizzi
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
lauracvpizzi@gmail.com

O presente trabalho analisou o processo de implantação do currículo integrado em uma escola agrotécnica federal de Alagoas, com um século de existência, e que atualmente faz parte dos Campi do Instituto Federal de Alagoas. Esta pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa do Estudo de Caso e teve como objetivo analisar o processo de integração do currículo do Curso de Agropecuária. A integração curricular é uma proposta advinda do Decreto Lei nº 5.154/2004 federal.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do antigo CEFET-AL que foi incorporado ao IFAL-AL “[...] o currículo deve ser articulado e integrado, que possa atender aos princípios de uma educação continuada e à verticalização de uma carreira de formação profissional e tecnológica” (PPP, 2005/2006, p.61). Deve-se entender então que o objetivo, pelo menos no papel, do currículo do curso, seja a formação para o mercado de trabalho.

O currículo é um elemento crucial dentro de uma escola porque possibilita um olhar mais cuidadoso sobre os processos pedagógicos e as relações de poder constituídas dentro do estabelecimento escolar. A análise conceitual de currículo integrado deste trabalho foi baseada em Basil Bernstein (1996). O autor trabalha com a hipótese de que existem

níveis de integração que podem contribuir para uma maior ou menor integração curricular.

Quanto à metodologia, foram utilizadas às técnicas da entrevista e do questionário além de encontros entre os docentes. O quadro geral de professores do curso investigado era de 28 docentes, dos quais, 18 se prontificaram a responder aos questionários, sendo que 08 professores lecionam disciplinas específicas do ensino médio, conhecida de parte geral, e 10 que lecionam disciplinas técnicas, incluindo aqui dois professores que ocupam cargo de gestão.

Contextualizando Basil Bernstein

O Currículo Integrado não é algo novo. Silva (2007) aponta que os primeiros ensaios de Bernstein sobre o tema iniciaram nos anos 60, e já nesse período discutia as duas modalidades de currículo, o de tipo coleção e o integrado.

No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas (SILVA, 2007, p. 72).

Os diversos acontecimentos políticos e sociais dos anos 60, com repercussão em vários países do mundo, como Estados Unidos e alguns países da Europa, provocaram grandes mudanças na sociedade de forma geral, inclusive “colocando em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais.” (SILVA, 2007, p.29). Para os americanos este movimento de reformulação teórica sobre currículo chama-se “movimento de reconceptualização”, já para os ingleses chama-se “nova sociologia da educação” (NSE), identificado nas figuras de Basil Bernstein e de seu aluno e orientando de mestrado Michael Young, como principais representantes. “Para Bernstein, o papel da sociologia da educação era explicitar as formas como as instituições educacionais expressam características da sociedade da qual fazem parte.” (SANTOS L., 2003, p.21).

Os movimentos de reformulação da teoria educacional de currículo, não se limitaram aos Estados Unidos e Inglaterra, pelo contrário, ocorreram

em várias partes do mundo inclusive no Brasil. Estes novos conceitos que surgiram passaram a ser identificados como teorias críticas do currículo. Para fortalecer a permanência da sociologia nas análises e debates sobre uma forma diferente de ver a educação, nesse caso muito fortemente o currículo, colocam-se em cheque muitas teorias tradicionais e tecnicistas de currículo.

Basil Bernstein foi um sociólogo britânico que muito influenciou e continua influenciando muitos pesquisadores em várias áreas em particular na educação desde os idos de 1960, na Europa e Estados Unidos. Ele nasceu em 1924 e faleceu no ano 2000. Em 1963, ingressou no Instituto de Educação da Universidade de Londres onde em 67 fora nomeado catedrático da única cadeira de Sociologia da Educação na Grã-Bretanha.

No final da década de 70, Bernstein “passa a ser referido no campo da pesquisa educacional brasileira como um dos principais teóricos da Nova Sociologia da Educação”. (LEITE, 2004, p. 19). Na década de 80 ele foi considerado o intelectual de maior prestígio dentro e fora da Instituição.

A NSE não tinha a preocupação de saber como o sujeito aprende este ou aquele assunto, ou mesmo qual conhecimento é verdadeiro ou não. A questão principal era descobrir o que realmente conta como conhecimento, ou melhor,

[...] quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (SILVA, 2007, p.67).

É importante pensar sobre o que se determina como verdade. É justamente a partir de questões como o que é natural, verdadeiro ou real que provoca uma inquietação e remete-nos ao antes. Nesse sentido, o currículo deve ser investigado historicamente considerando o contexto, e como diz Silva (1994, p.250), “a própria noção de poder sofre um deslocamento, não podendo mais ser referida a uma fonte ou a um centro único [...]”.

As políticas públicas, de forma geral, entre elas as de educação, tendem a se apresentar como verdadeiras, seus discursos são apresentados para convencer a todos que ela é a melhor solução para os problemas da sociedade. Segundo Gore (1994, p.10), “o poder e a verdade estão ‘ligados

numa relação circular', a verdade existe numa relação de poder e o poder opera numa relação com a verdade", conseqüentemente o poder produz verdades. É como se a própria verdade representasse o poder.

Alguns grupos sociais transformam o poder em ações de soberania para impor o que eles acreditam serem verdades. Estas verdades impostas soberanamente são mecanismos de controle usado contra quem se quer dominar.

A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona esta noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na "verdade" para destacar em vez disso o processo pelo qual algo é considerado como verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, por que esse algo se tornou verdadeiro (SILVA 2007, p.123).

Um grupo social que faz isso muito bem, ou seja, utiliza-se de sua soberania para impor o que considera como verdade, é a instituição escolar. Ou melhor, o discurso oficial reforça essa concepção de que a escola tem a "sagrada" função de transmitir o conhecimento científico para moldar o cidadão da sociedade, apesar desse ser o discurso forte sabemos que a escola é muito mais que isso, ela mantém e executa outras funções que vão muito além do caráter transmissor conteudista. Essa complexidade de funções escolares se materializa no currículo.

Nessa perspectiva, um currículo quando se apresenta como detentor da 'verdade' tende a levar a pensar em intenções fortes de controle e regulação. Tende a apropriar-se do termo 'razão científica' para justificar o discurso de que contém a verdade.

Currículo Integrado na Perspectiva de Basil Bernstein

Para analisar as relações existentes entre as disciplinas escolares do modelo do currículo integrado e o corpo docente do Curso de Agropecuária, foi utilizado o conceito de Bernstein sobre Classificação e Enquadramento. Esses conceitos foram utilizados com o intuito de compreender a relação de poder e controle presente nas relações sociais internas e externas à escola, mais especificamente no sentido da relação entre professor e currículo, para desta forma identificar quais os níveis de integração presentes no currículo existente e suas possibilidades de efetivação.

Bernstein considera muito importante fazer a distinção entre poder e controle. O autor pesquisou por mais de trinta anos os conceitos de códigos elaborados com o qual definiu seu conceito de integração. Sua questão era descobrir quais eram os princípios de seleção, por que razão uma modalidade particular de códigos era institucionalizada para grupos particulares de alunos.

[...] o conceito de código não deve ser visto simplesmente como um regulador de orientação cognitiva; ele regula propensões, identidades e práticas, na medida em que essas se formam em instâncias oficiais e locais de ação pedagógica (escola e família). (BERNSTEIN, 1996, p.14).

Apesar de Bernstein deixar claro que o conceito de código é muito mais que um regulador da relação entre contextos e de princípios orientadores dos textos que serão utilizados nos diversos contextos do universo escolar, esta definição é muito forte porque demonstra tanto o modelo de reprodução no interior da construção curricular quanto os “dispositivos culturalmente determinados” (BERNSTEIN, 1996, p.28).

Morais e Neves (2007, p.118), apresentam um gráfico muito interessante sobre uma fórmula de Bernstein que ajuda nesta compreensão. As autoras dizem que em “um nível operacional, o código é definido pela relação entre a orientação de codificação e a forma como essa orientação é realizada.”

$\text{Código} = \frac{O^{E/R}}{C_{ie} \pm E_{ie} \pm}$
<p>$O^{E/R}$ - orientação de codificações elaborada/orientação de codificações restrita C_{ie} - classificação interna e classificação externa E_{ie} - enquadramento interno e externo</p>

Quadro 1 - Moraes e Neves, 2007, p. 118.

Como o próprio nome já anuncia, na orientação elaborada os significados tendem a ser independentes do contexto como, por exemplo, os documentos oficiais (PCNEM, OCN, DCN), ou seja, não têm uma relação direta com uma instituição específica, são elaborados para a educação nacional independente das particularidades de cada ambiente. Na orientação

restrita os significados são dependentes do contexto, e têm uma relação direta com uma instituição específica como, por exemplo, os documentos internos de cada instituição. Algo que influencia muito nesses significados é a presença e participação ativa de sindicatos, igrejas, e as mais diversas associações.

A orientação elaborada ou restrita pode dar lugar a uma vasta gama de realizações. As formas como os significados são realizados depende da distribuição de poder e dos princípios de controle que regulam as relações sociais e os contextos da interação pedagógica. (MORAIS e NEVES, 2007, p.118)

Assim, Classificação (C) e Enquadramento (E) dos saberes, são conceitos utilizados por Bernstein, para melhor classificar, ou melhor, analisar as relações de poder e controle existentes dentro de determinado contexto; estão acompanhados dos símbolos + e – que representam os valores fortes ou fracos que a classificação e o enquadramento podem apresentar, particularmente no campo dos saberes curriculares.

CLASSIFICAÇÃO	Conceito	Consequência
	Refere-se às relações entre conteúdos; ao grau de limites impostos pelos conteúdos; ou ao grau de manutenção de fronteiras entre os conteúdos.	Quanto mais fraca a classificação, maior a inter- relação dos mesmos.
ENQUADRAMENTO	Conceito	Consequência
	Refere-se à forma do contexto no qual é feita a transmissão do conhecimento, ou seja, à força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica.	Remete ao grau de controle de professores e alunos sobre a seleção, organização e ritmo do conhecimento transmitido e recebido nas relações pedagógicas.

Quadro 2 - Baseado em Lopes (2008, p. 36 e 37).

Bernstein utilizou-se de duas variáveis importantes para identificar as relações internas, que ele chamou de i e relações externas e. Ele identifica como relação interna, a relação existente dentro de um mesmo contexto,

como por exemplo, a família e no caso específico em questão à escola, ou mesmo o currículo.

A relação externa, por outro lado, refere-se à relação entre diferentes contextos como a relação entre família e escola, docente e família. Neste caso especificamente a ênfase é a relação entre o contexto docente e aluno, para salientar a presença do poder deste para com aquele e vice – versa, assim como a relação entre o currículo e o trabalho numa escola profissionalizante.

Se existe um forte isolamento entre categorias, então diremos que existe um princípio forte de classificação; se existe um fraco isolamento entre categorias, diremos que isso dá origem a um princípio de classificação fraca. ('Classificação' se refere às relações entre categorias, não aquilo que é classificado). (BERNSTEIN, 1996, p.43).

A formação técnica, pela sua história, possui forte ênfase na especialização do conhecimento concentrando no pólo tecnológico. Em decorrência, desenvolve uma tendência em manter um currículo com característica de classificação forte. Muitas vezes esse traço é justificado através do discurso sobre a necessidade de atender ao mercado de trabalho, fazendo prevalecer as noções de competência e habilidade técnica sobre a formação geral.

Nesta perspectiva, Bernstein identificou duas formas de estrutura curricular: o tipo coleção e o tipo integrado. O próprio nome coleção já identifica um modelo de currículo extremamente rígido e compartimentalizado, mantendo suas fronteiras bem definidas e isoladas. Cada disciplina agrupa seus conhecimentos e os mantém dessa forma por certo tempo. Já nos tipos integrados, as fronteiras são muito menos marcadas e a interação entre elas tende a ser naturalmente estimulada.

É importante ficar claro que mesmo neste tipo de currículo, ou seja, com fronteiras menos rígidas, ou até mesmo, em alguns casos bem insipientes, o poder permanece presente, mas assumindo formas e princípios diferenciados, dependendo do seu grau de especialização. E a classificação tipo integrada é o caminho? Percebe-se que estes dois códigos trafegam em sentido contrário, ou seja,

Para o autor, qualquer organização do conhecimento escolar que envolva alto grau de classificação origina um currículo denominado código-coleção, assim como qualquer organização do conhecimento escolar que tenha por objetivo reduzir o nível de classificação é denominado código integrado. (LOPES, 2008, p.37).

Bernstein chama atenção pelo fato de que o código integrado em si, pelo simples fato de uma disciplina utilizar o conhecimento da outra não se configura um currículo integrado. Isso só acontece quando:

Pressupõe, minimamente, um grau de subordinação das disciplinas e cursos 'insulares' a uma idéia relacional, bem como implica mudança nas hierarquias e relações de poder que constituem os saberes. (LOPES, 2008, p.37).

Portanto, o grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professor, aluno, conteúdos de aprendizagem, escola, família), é considerado classificação forte quando a separação entre as fronteiras destas categorias são bem nítidas, por exemplo: o professor não admite ser questionado pelo aluno ou pela família, os conteúdos de aprendizagem são tão fixos que não se permitem flexibilização, quer seja pelo professor, quer seja pela escola, ou mesmo pela família, que inevitavelmente interfere na escola, em alguns casos exigindo que "todo o conteúdo" do livro seja dado, por exemplo.

A classificação é considerada fraca quando os limites fronteiriços esbarram um no outro, num embate recíproco, por exemplo, entre dois professores, ou mesmo entre professor e aluno, quando este último se permite uma igualdade. Esta classificação entre as categorias vão originar uma certa hierarquia, pois cada categoria tem uma voz específica, portanto, um determinado poder.

Santos L. (2003, p.23), por sua vez, destaca a forma com que Bernstein se refere aos três pontos considerados essenciais e que a escola tem o dever de garantir a seus discentes. Esses três direitos seriam: o primeiro, no nível individual, se refere ao desenvolvimento pessoal, ou seja, a formação do sujeito; o segundo, no nível social, significa o direito de ser incluído do jeito que ele é; e finalmente o terceiro, no nível político, se refere ao direito de participação que conseqüentemente inclui o direito de interferir na construção, manutenção ou reformulação de qualquer proposta na ordem social ou política da escola.

A partir destes três princípios elencados por Bernstein, percebe-se claramente a preocupação com respeito à formação dada pela escola ao aluno. Consideramos importante dizer que uma formação realmente integrada, deveria formar os indivíduos considerando não apenas sua inserção no mercado de trabalho, mas também no campo da cultura e da

vida política. Ou seja, em se tratando do universo escolar, deveria permitir o direito de ser respeitado pelo que é ter oportunidade de desenvolver-se social e intelectualmente e acima de tudo o direito de ser ouvido em qualquer proposta que tenha a ver com seu meio. Esses níveis ressaltados por Bernstein (1996) reforçam a idéia do caráter democrático que, para ele, deve ter a educação.

Nesse sentido, o que muitas vezes diferencia os espaços de fronteiras entre as relações dos diversos segmentos assim como entre os limites fronteiriços dos diversos componentes curriculares é a intensidade do isolamento de uma disciplina em relação às demais e o lugar que ocupa na estrutura curricular. Segundo o autor, “Quanto mais forte o isolamento entre categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa e em relação ao qual ela é especializada.” (BERNSTEIN, 1996, p.42).

Nessa concepção, quanto maior o isolamento entre as disciplinas, ou seja, quanto mais se cria mecanismos de especialização, mais se dificulta a possibilidade de integração. “[...] o isolamento é o meio pelo qual o cultural é transformado no natural, o contingente no necessário [...].” (BERNSTEIN, 1996, p.44). Assim são ‘normalizados’ conceitos que legitimam culturalmente que determinados elementos curriculares são mais importantes ou necessários que outros. Isso se observa facilmente no número da carga horária atribuída a cada um dos conteúdos e disciplinas curriculares de qualquer currículo escolar, o espaço atribuído na grade curricular, etc, estabelecendo hierarquias que inviabilizam a integração curricular. Currículos integrados não devem ter hierarquias entre as diferentes disciplinas que o compõem.

De certa forma, a precariedade de um currículo integrado é uma recontextualização pedagógica do que está posto socialmente. Ou seja, o contexto da escola/sala de aula, os conteúdos livrescos as normas dos PCNEM, o poder de determinadas disciplinas, são contextos diversos deslocados, inseridos dentro de outros contextos, o que Bernstein chama de recontextualização (BERNSTEIN, 1996, p.269).

A recontextualização acontece porque cada campo, professor, aluno, escola, documentos oficiais, disciplinas escolares, recebem diversas influ-

ências econômicas, sociais, políticas e culturais bem diferentes. Por outro lado, entendemos que, ainda assim, a tendência de se reproduzir o discurso e o contexto social nunca é total.

Logo, haverá sempre forte possibilidade de modificação de contextos, ou seja, a recontextualização de um currículo vai depender diretamente de quais objetivos se queira alcançar e dos campos de força que se estabelecem dentro das escolas e seus currículos.

A Visão dos Docentes sobre Currículo Integrado

O Documento Base do ensino médio integrado aponta como marco da discussão da integração, dois Seminários Nacionais, que ocorreram em Brasília em 2003 e em 2004. É interessante destacar que apesar destas discussões terem se iniciado em 2003, as mesmas não ocorreram na escola, que só veio tomar conhecimento com a chegada do Decreto Lei 5.154/2004. A comunidade escolar passou a conhecer os pormenores do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Integrado ao Ensino Médio, apenas em dezembro de 2007, quando foi lançado, três anos após o decreto propriamente dito.

Conforme esse documento, a integração visa “contribuir para uma efetiva (re) construção de uma identidade própria, e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos destinatários” (Documento Base, 2007, p. 27).

A identidade do ensino médio sempre foi tensionada, em particular o ensino médio profissionalizante, por causa da dualidade, que ora foca na formação técnica, próxima aos interesses do mercado, para formar para o trabalho ou para a formação geral, permitindo também o ingresso na universidade. O próprio documento base se refere a uma construção ou mesmo uma reconstrução desta identidade. A questão é saber se o currículo integrado, da forma como foi elaborado, contribui com esta proposta de (re)construção.

Na concepção de educação integrada presente no Documento Base (2007), se percebe claramente a mesma intencionalidade de romper com a dualidade de formação para o trabalho ou para o ensino superior:

[...] o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos [...] superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (Documento Base, 2007, p. 41).

Ou seja, segundo este documento o atual sentido de formação integral sugerido é o total rompimento da histórica divisão social do trabalho entre executores, ou melhor, trabalhadores com uma formação incompleta e a ação de pensar, dirigir ou planejar, normalmente atribuída aqueles que tiveram uma formação mais completa, inclusive com curso superior.

O Documento Base propõe que o objetivo destas formações seja:

[...] orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia. (Documento Base, 2007, p. 54).

Pois bem, diante da necessidade que se apresentava ao IFAL, que era a imediata implantação do decreto segundo orientação do governo federal, foram realizadas algumas ações tais como reuniões pedagógicas para acesso e divulgação do novo decreto e posteriores encontros entre equipe técnica, gestores e docentes, para apresentação da construção/apreciação da nova matriz curricular.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos no Eixo Tecnológico determina que a carga horária mínima do curso de Agropecuária analisado deve ser de 1.200 horas. Analisando o currículo, percebemos que essa carga horária já de início dificulta o processo de integração porque amarra a carga horária e torna as fronteiras entre as disciplinas fortemente demarcadas e em muitos casos até intransponíveis o que não se identifica com a integração defendida por Bernstein (1996).

Seguindo o código de Orientação Elaborada e Restrita descritas por Bernstein (1996), toda instituição tem “autonomia” pedagógica para elaborar seu currículo, com a possibilidade de se reger por Orientação Restrita

(orientações produzidas no interior da instituição, são seus documentos internos). Para o autor, os significados são dependentes do contexto, porque têm relação com a realidade e os documentos internos da Instituição, como por exemplo, a construção de um currículo integrado pela própria escola, e não chegando pronto como documento oficial. Infelizmente prevalece as Orientações Elaboradas, melhor dizendo orientações externas como, por exemplo, as dispostas no Catálogo Nacional de Cursos que delimita toda sua execução, vimos diretamente o reflexo disso no currículo composto pelas disciplinas da parte de formação geral.

Não nos causa estranheza o fato da grande maioria dos/as docentes ser majoritariamente masculina, na área agrícola. Tradicionalmente é uma área dominada pelo trabalho masculino, deixando as mulheres e seu trabalho praticamente invisíveis.

A faixa etária dos/as docentes que participaram da pesquisa¹, no ano de 2008, tinha idade acima de 39 anos e estava há mais de 11 anos atuando na instituição. Esse fato revela que um número significativo de professores/as possui um bom conhecimento de como é o funcionamento da instituição e vivenciaram todo o processo de mudanças lançadas pela SETEC. Quanto à modalidade de cursos que lecionam, observamos que todos/as os/as docentes que participaram da pesquisa são professores/as do curso de Ensino Médio Integrado (EMI), mas também lecionam em outras modalidades, 41% PROEJA e EMI, 36% Tecnológico e EMI, 23% Subsequente e EMI. Os docentes estão identificados na pesquisa com as seguintes siglas: P, para Professor, G, para Gestor e GP, quando se referir a Gestor e Professor. A segunda letra identifica o professor, por exemplo, professor A, professor B e assim consequentemente. FG identifica se o professor leciona Formação Geral e FT se é da Formação Técnica.

Ao serem questionados se é possível à construção de um currículo integrado no IFAL, alguns professores do ensino de formação técnica e do ensino da formação geral na sua maioria, como podemos ver abaixo, disseram que é possível sim a construção de um currículo integrado, mas deixaram claro que é preciso mais debates sobre o assunto.

¹ Esta pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas sob o número do processo 021799/2008-84.

- Claro que sim! Desde que todos os envolvidos no processo se preparem para isso. Não se pode fazer algo sem se ter conhecimento para tal. (PCFG).
- Sim, pois é preciso a capacitação (de todos), o respeito pelas opiniões isoladas, descentralizações das informações e de forma antecipada. (POFG).
- Sim é possível, dependendo, do esforço de equipe funcional e dos próprios discentes. (POFG).
- No IFAL – Satuba, assim como em outros campos, terá também suas dificuldades, mas com certeza, não fugirá deste desafio. (PPFG).

Por outro lado, os/as docentes que têm dúvidas ou não acreditam, sugerem que haja mais capacitação, informação e discussão sobre o mesmo. Ou seja, por agora não vêem possibilidades.

- É necessário aprofundar o conhecimento sobre este “modelo” de ensino. No momento não disponho de informações para isso. (PNFG);
- Não. Pelo tecnicismo que o próprio sistema acusa. É impossível no momento, precisaria de uma abordagem de reciclagem pedagógica, (tendências). (PJFT);
- É muito difícil. (PGFG).

Diante destas falas se percebe que há necessidade de mais discussões sobre o currículo integrado, não existe clareza das possibilidades que possam trazer, ou não. Isto também é perceptível nas respostas de como estes/as docentes entendem o currículo integrado:

- É uma fusão do ensino técnico e do médio (PDFT);
- Não consigo relacionar o conteúdo deste decreto (PBFT);
- Percebo como estou desenformado com respeito ao currículo integrado e quais as características deste curso (PAFG);
- Não consigo visualizar na prática, uma integração do currículo, como isso funciona? Como este currículo é construído? (PCFG).

Como se pode observar fica claro que há muita incerteza quanto ao entendimento do que seja o currículo integrado, ou mesmo o que representa

o currículo na organização escolar. A noção que tende a prevalecer, nos parece que a justaposição ao invés de integração.

A justaposição é de certa forma, previsível porque tanto os docentes, mesmo os que têm licenciatura, quanto à equipe técnico-pedagógica, não tiveram em sua formação ou mesmo informações mais precisas de como atuar no ensino médio integrado considerando a implantação do Decreto 5.154/04. Ou seja, de como trabalhar a educação básica (formação geral) e profissional (formação técnica), de modo mais integrado.

Para sanar esta fragilidade o documento base sugere “a geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas, [...] realização de seminários e encontros, [...] oficinas, cursos e debates na esfera regional.” (2007, p.54). Como já vimos estas ações não ocorreram na instituição em destaque, assim como na esfera regional, quero dizer que também não houve a provocação de nenhuma instituição federal no âmbito regional para tratar do integrado.

Toda esta inquietação reforça a fragilidade da implantação. Isso se torna bem evidente também em outras questões como, por exemplo, quando os docentes foram questionados se a implantação do Decreto 5.154/04 interferiu em sua prática. Dos que responderam, três disseram que não mudou nada a sua prática; seis responderam que modificou alguma coisa em sua prática.

- Não mudou nada em minha prática. (PAFG)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PBFT)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PCFG)
- Não mudou nada em minha prática. (PEFG)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PFFG)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PGFG)
- Não mudou nada em minha prática. (PHFG)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PIFT)
- Modificou alguma coisa em minha prática. (PJFT)

Dos seis professores que responderam que mudou “alguma coisa” em sua prática, e dos outros quatro que afirmaram que a proposta não modifi-

cou em nada sua prática, se percebe um apego ao formato que vem sendo utilizado em suas aulas. Isso vale tanto para os professores da formação geral, quanto da formação técnica. Essa prática reforça certa tendência em fortalecer as fronteiras entre as disciplinas, o que caracterizaria uma forte classificação. Melhor dizendo, caracteriza um apego paradigmático para com os conteúdos desenvolvidos e também sugere um forte enquadramento, isso é o apego à forma tradicional de transmitir tais conteúdos, dificultando a integração. O que se percebe de maneira geral, é uma grande dificuldade que muitos docentes têm de perceber a disciplina que lecionam em outras disciplinas ou áreas de saber do curso.

Com respeito à indagação de que se houve alguma alteração no planejamento ou no plano de aula anual após a decretação do ensino médio integrado, observa-se que há uma diversidade de pensamentos. Os/as docentes perceberam mudanças, mas não necessariamente na direção de um currículo integrado. O que se observa é um ajuste de conteúdos disciplinares, isolados, para atender a carga horária disciplinar, principalmente nas disciplinas de formação técnicas que passaram de semestral para anual. Segundo estes/as docentes, estas são as alterações decorrentes:

- Nenhuma, não existe nenhum direcionamento da escola a esse respeito, pelo que sei a integração é apenas a junção dos cursos médios e técnicos. (PAFG).
- Não. (PEFG).
- Muito pouco alterou no meu planejamento. Apenas na formulação dos objetivos do curso. Mudou para competências e habilidades. Falta responsabilidade de cada um no que é planejado. (PGFG).
- Sim. Antes minhas disciplinas eram semestrais. Tive que adequar algumas práticas e abordagens ao fato de ter a turma durante todo o ano na minha disciplina. (PBFT).
- Sim. Inseri conteúdos diretamente ligados à área de conhecimento dos educandos. (PCFG).
- Sim. Tornou-se mais extenso porque aumentou a carga horária da disciplina. (PDFT).
- Houve sim, quando os conteúdos se voltaram um pouco mais para o ensino técnico contemplando, por exemplo, a confecção mais acurada de relatórios técnicos. (PFFG).

Mais uma vez, há constatação de que para atender as orientações elaboradas oriundas dos documentos oficiais, o contexto das relações internas do currículo sofre modificações/alterações independentemente das dificul-

dades que existem no interior da instituição para realizar tais mudanças, como por exemplo, o aumento ou diminuição do período letivo e ajustes no sentido de contribuir para melhor integração de saberes.

Ao serem questionados a respeito de possíveis mudanças na aprendizagem e interesse do alunado, com relação ao currículo anterior, algumas mudanças significativas foram diagnosticadas por eles/as. Muitas dessas mudanças foram provocadas não necessariamente pela transformação em “currículo integrado”, mas, relacionadas a outros motivos mais pontuais como, por exemplo, o objetivo do aluno em se submeter ao processo seletivo da UFAL e em fazer um curso técnico proveitoso. Durante o sistema concomitante, anterior à proposta integrada, o aluno que só tivesse interesse nas disciplinas da parte geral, ou seja, tinha a pretensão de prestar vestibular, não levava muito a sério as disciplinas da parte técnica. Se por acaso fossem reprovados em alguma matéria técnica, poderiam cursá-la como disciplina isolada, de qualquer forma ao final do curso recebia o histórico do ensino médio. Essa forma de organização curricular estimulava a procura por formação geral, enfraquecendo a formação técnica. Isso ocorre agora de forma completamente diferente e o fator da reprovação se tornou algo muito mais forte e definitivo, envolvendo tanto a formação geral quanto a profissional, pois não há mais separação.

Da mesma forma os alunos que tinham mais interesse na parte técnica, se por acaso fossem reprovados em alguma matéria da parte geral, poderiam cursar o ensino médio em escolas municipais ou estaduais. No modelo integrado, o/a aluno/a só recebe certificação após a conclusão de todos os componentes curriculares. Isso, na concepção de muitos docentes, levou o alunado a se dedicar mais aos estudos de ambas as partes.

Chama a atenção a entrevista realizada com dois professores em particular, ambos da formação geral, com formação em Português/Inglês. Nos seus depoimentos, é possível constatar que esses docentes já se permitem romper o estado “natural” de isolamento em suas áreas restritas de conteúdos e começaram a enfraquecer as fronteiras de suas disciplinas, buscando trabalhar com colegas. Todavia, eles já faziam isso antes, independentemente da legislação que inaugura o ensino médio integrado. Em alguns momentos, as atividades desenvolvidas por eles podem ser chamadas de projeto de integração, apesar de que os próprios docentes não davam esta denomi-

nação. Apesar de não terem um perfil semelhante, compartilham um traço em comum, que era a motivação individual para trabalhar de forma mais integrada. É importante salientar que os/as docentes se autodenominam muito motivados/as e interessados/as no desenvolvimento e no sucesso de seus alunos/as. Quando questionado se costuma planejar conjuntamente com colegas alguma atividade durante o ano letivo, um dos professores respondeu:

Sim. Gosto muito de planejar minhas aulas incluindo professores de outras áreas e também colegas (psicólogos, assistente social, supervisoras, diretor) que possam participar enriquecer e avaliar as atividades. O aluno fica mais motivado e os resultados são surpreendentes. As disciplinas que mais me relaciono são: artes, química, geografia, literatura, biologia, educação física. (PKFG).

Observe que são áreas bem diversas e que aparentemente, nos moldes tradicionais, não se relacionariam, como por exemplo, inglês e química, inglês e educação física etc. Ele desenvolve atividades com esses professores que utilizam como fator integrador a cultura e a arte (ex: música e teatro).

Já a professora que também trabalha, em alguns momentos, conjuntamente com outros colegas como artes e história, faz questão de trazer para sala de aula questões da agenda mundial, numa tentativa de levar os discentes a se sentirem inseridos nestas questões e declara:

Normalmente cada professor faz seu planejamento sem levar em consideração as outras disciplinas. Às vezes, porém, quando há amizade entre os envolvidos há algum tipo de interdisciplinaridade. (PCFG).

Esta fala levanta um fator importante, que é a empatia entre colegas, ressaltada também na fala do professor anterior. A importância do ambiente favorável e do bom relacionamento entre os pares é fundamental para um processo integrado.

Não se pode esquecer, entretanto que, segundo Bernstein (1996) o simples fato de uma disciplina utilizar o conhecimento de outra não significa

que haja integração. Para que se configure a integração é preciso um grau de subordinação entre elas principalmente as consideradas mais importantes, configurando mudanças nas hierarquias e conseqüentemente nas relações de poder. Como disse Bernstein (apud Lopes, 1999) é uma subordinação das disciplinas a uma idéia relacional. Isso só poderá acontecer se a escola não se subordinar, nem ao mercado nem ao vestibular. Qualquer ênfase que possa ser dada, ora a um, ora a outro, tenderá a estabelecer determinadas disciplinas com mais poder e mais carga horária dentro do currículo. Isso impediria qualquer possibilidade de integração, segundo Bernstein (1996). Nesse sentido, o ensino médio integrado depende fortemente desse equilíbrio delicado entre as disciplinas de formação geral e formação técnica de forma a não valorizar mais um dos pólos em detrimento do outro.

ENTRAVES E IMPASSES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO CURSO DE AGROPECUÁRIA

A concretização de um currículo integrado apresenta impasses, conforme apontam seus docentes e observados durante a realização desta pesquisa:

- Foi observado que há maior dificuldade de relacionar conteúdos disciplinares da parte técnica com a parte geral, do que cada parte isoladamente;
- O planejamento anual de cada disciplina é feito de forma isolada e solitária;
- O pouco contato entre alguns docentes dificulta a integração;
- Há poucos momentos que proporcionem maior discussão e debate para se aprofundar o conhecimento sobre o “modelo” de ensino na instituição;
- Há necessidade de atualização pedagógica para melhor capacitação de todos os envolvidos na questão pedagógica do IFAL;
- Há uma forte Centralização das informações;
- É preciso que haja mais esforço de cada um para participar dos encontros pedagógicos propostos pela equipe pedagógica;

- Falta planejamento na escola que direcione as atividades pedagógicas da instituição;
- Há grande dificuldade em realizar reuniões pedagógicas com a presença de todos os docentes;
- Desconhecimento dos benefícios que podem ser gerados com um currículo integrado;
- Carência de dados e informações sobre o destino dos discentes técnicos formados;
- Existe também uma grande dificuldade de comunicação entre os diversos setores, o que torna um entrave muito ruim e perigoso dentro da instituição.

Além de apontar as dificuldades em se trabalhar o currículo integrado na Instituição, alguns docentes sugeriram ainda algumas soluções para os problemas que eles mesmos apontaram:

- Implantar um fórum permanente para discutir a evolução e os rumos para o ensino no Brasil;
- Construir um currículo integrado com o pensamento voltado para o aluno que queremos formar;
- Buscar experiências de outras instituições para enriquecer as nossas discussões e o nosso fazer;
- Cobrar a responsabilidade de todos pararem no início do ano letivo e montar um planejamento total para a escola, mas levar a sério;
- Abrir uma discussão mais ampla, trazendo para cá a sociedade para nos ajudar na construção desse novo modelo para os próximos anos;
- Uma boa reflexão é indispensável quando se trata de mudança(s).

Estas falas confirmaram a necessidade de mais debates para se recontextualizar o tema. Isto é, se a recontextualização de um currículo integrado depende, conforme afirma Bernstein (1996), diretamente de quais objetivos se queira alcançar, o Curso de Agropecuária precisa deixar isso claro para seu corpo de profissionais, principalmente aos docentes e técnicos que trabalham diretamente com a parte pedagógica.

De uma forma ou de outra, o curso analisado precisa criar mecanismos que levem pelo menos à maioria dos docentes a diminuir a classificação e o enquadramento forte, predominantes no currículo integrado em vigor, para se permitir realmente uma integração mais concreta. Uma integração nos moldes de Bernstein que diminui as fronteiras colocando as disciplinas numa perspectiva relacional poderia ser adequada tanto para o/a aluno/a quanto para o/a professor/a. Segundo o autor

[...] o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. (BERNSTEIN, apud RAMOS, 2005, p.114).

É sempre bom lembrar que não existem apenas impedimentos internos à instituição que dificultam o processo, existem também os externos, tais como a pressão dos familiares dos docentes quanto à necessidade de preparação para o vestibular, o que aponta para um currículo conteudista, as constantes mudanças oriundas do próprio ministério da educação, a exigência explícita de formação para o mercado de trabalho, além de outros fatores retratados acima nos impasses.

Sobre a carga horária atual atribuída a(s) disciplina(s) que lecionam e se os docentes a consideram satisfatória, responderam:

- Em virtude da quantidade de disciplinas dos alunos está suficiente. (PAFG).
- Sim. (PBFT)
- Não. É impraticável atribuir-se uma hora aula semanal para qualquer que seja a disciplina, neste caso língua estrangeira. (PCFG)
- Sim. (PDFT)
- Não. É completamente irreal. 40 ou 80 horas significa um curso de iniciação disciplinar. Portanto insuficiente para uma base formativa. (PEFG).
- Não é, porque os alunos chegam a escolas com bastantes deficiências, no que diz respeito, principalmente, à compreensão textual, bem como a produção textual. O tempo é exiguo para trabalhar estes dois itens, entre outros. (PFFG)
- Não. É impossível trabalhar toda a química de determinada série em duas aulas. Apenas no Tecnológico não tenho este problema. (PGFG)
- Não. (PIFT)
- Não. Posso responder pela minha... 50% prática e 50% teórica e nem sempre o IFAL tem como financiar aulas práticas. (PJFT)

A grande maioria dos/as professores/as que responderam a esta pergunta e que são da parte técnica, parecem estar satisfeitos/as com sua carga horária. Enquanto que os que ministram disciplinas de formação geral demonstram insatisfação com a carga horária das suas aulas, e esclarecem o motivo. Um deles lembra o enorme número de disciplinas diferentes que os alunos têm que estudar por ano, por volta de 17 matérias.

Alguns podem defender que a Língua Portuguesa é a disciplina mais importante na grade por ser ela detentora do idioma pátrio brasileiro, como vemos na fala abaixo,

- É inadmissível uma escola com um elevado número de alunos e possuir apenas dois professores de língua portuguesa. É preciso reconhecer a importância dessa disciplina e o desgaste de seus professores. (PKFG)

Se assim fosse poderia ser disciplina integradora entre todas as demais no currículo integrado, mas assim fazendo, estaria da mesma forma hierarquizando ou dando super poderes a uma disciplina e indo de encontro a integração, em que não deve haver hierarquia entre disciplinas, o que na prática se torna difícil pela própria manutenção do poder de cada docente.

Nos moldes como foi construído o currículo integrado do Curso de Agropecuária, com forte ênfase nas disciplinas profissionalizantes, com carga horária significativamente maior, ressalta-se que a lógica predominante do curso é a formação de competências para o mercado de trabalho, impossibilitando um currículo integrado de fato. Esse dado já era de certa forma esperado, dada a tradição dessa instituição em formar para o mercado de trabalho. É certo que as instituições de Educação Profissional, por sua natureza, sofrem pressões fortes dos setores econômicos, porém seria muito limitador aceitar que a educação profissional deva se submeter inteiramente ao mercado de trabalho, pois educar não pode corresponder apenas treinar para o mercado.

Considerações Finais

Foi possível perceber que na relação de poder entre disciplinas e conteúdos disciplinares, alguns docentes conseguem manter tanto a classificação

(relação entre os conteúdos) quanto o enquadramento (forma no qual é feita a transmissão do conhecimento) fracos, quer dizer, segundo Bernstein, as fronteiras entre elas são fracas permitindo assim uma maior integração entre estas disciplinas.

As modificações que ocorreram no currículo, ou seja, a mudança do modelo concomitante para integrado pouco ou nada interferiu para a integração.

Entende-se que o Currículo Integrado deve ter um plano pedagógico que articule dinamicamente os diversos saberes, levando em consideração as características sócio-culturais do próprio curso e do meio onde está acontecendo o processo. Acima de tudo ter sempre presente que ensinar é um ato político não um trabalho meramente mecânico, logo se a instituição optar por um ensino integrado diferenciado tem que se comprometer e repensar a instituição como um todo, ainda que o currículo por si só não garanta a integração. Mas sem essa integração claramente definida na estrutura curricular, sua viabilidade dependerá da inspiração e esforços pessoais de alguns docentes que se dispuseram a trabalhar dessa forma, como ficou evidente na nossa investigação, o que é louvável, mas não é desejável, por não atingir o cerne dos problemas que impedem a integração, muitos deles externos à escola.

Resumo: O presente trabalho analisou o processo de implantação do currículo integrado em uma escola agrotécnica federal de Alagoas, com um século de existência, e que atualmente faz parte dos Campi do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Esta pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa do Estudo de Caso e teve como objetivo analisar o processo de integração do currículo do Curso de Agropecuária a partir do referencial teórico de Basil Bernstein. A integração curricular é uma proposta advinda do Decreto Lei Nº 5.154/2004 federal brasileiro. A mudança do modelo concomitante para o currículo integrado proposto, pouco colaborou para a integração das disciplinas do curso analisado.

Palavras-chave: Currículo integrado. Basil Bernstein. Ensino Profissionalizante. Escola Agrotécnica.

Abstract: This study examined the process of implementation of an integrated curriculum in a Federal Agrotechnical School in Alagoas, with a century of existence, and which is currently part of Campi of Federal Institute of Alagoas (IFAL). This research was developed through a

qualitative approach and Case Study aimed to analyze the curriculum integration process of the Agricultural Course from the theoretical framework of Basil Bernstein. The curriculum integration is a proposal arising from Decree Law N° 5.154/2004 federal of Brazil. The change from a concomitant model to an integrated curriculum shortly collaborated to integrate the disciplines of the course analyzed.

Key-words: Integrated Curriculum. Basil Bernstein. Professional Education. Agrotechnical School.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classe, códigos e controle. (vol. IV). Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANDÃO, Carlos da F. **Comentários à margem da nova LDB**. In Nova LDB: trajetória para cidadania? São Paulo: Artes & Ciências, 1998 (p.49 a 58).

BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Documento Base do Ensino Médio Integrado a Educação Básica**. SETEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec> Acesso em fevereiro de 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/.../1212-lei-no-11741-ldb-de-16-de-julho-de-2008>. Acesso em: 20 de julho de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**, Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.crprj.org.br/legislação/documentos/decreto1997-2008.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2008.

BRASIL, **CNE/CEB, Parecer nº 15/98**, MEC, Brasília, 1998.

BRASIL. **CNE/CEB, Parecer nº 39/2004**, MEC, Brasília, 2004.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Vol. 1,2 e 3. Secretaria da Educação Básica, MEC, Brasília, 2006.

BULHÕES, Maria das Graças P. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor**: acertos, limites e desafios do extremo sul. São Paulo. Perspectiva (on line). 2004, vol. 18, n 4, p. 39-49.

COSTA, Ana Rita F. et al. **Orientações Metodológicas para produção de trabalhos acadêmicos**. Maceió, EDUFAL, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. e RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T.T. da. (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos/ Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

LEITE, Miriam S. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Rio de Janeiro, 2004. 116 p. Dissertação de mestrado.

LOPES, Alice R. C. Processo de disciplinarização. In: **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MORAIS, Ana Maria e NEVES, Isabel Pestana. **A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais**. Revista Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v.2, n.2. p.115-130. Jul-dez. 2007.

MEC. **O sistema de créditos e a lei 5.692/71**. Impressão: Artes Gráficas da Escola Técnica Federal Celso S. da Fonseca – Rio – GB. 1971

PLANO INSTITUCIONAL PARA IMPLANTAÇÃO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA SATUBA/AL. EAF de Satuba, Novembro, 2002.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL: (2009-2013). Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – Campus Satuba, Agosto, 2009.

RAMOS, Marise N. **A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície do documentos oficiais**. Educação e Sociedade, vol. 23, n.80. Campinas. Setembro de 2002.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado In FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. e RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Luciola L. de C. P. **Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões**. Cadernos de Pesquisa, n.120, p. 15-49, novembro de 2003.

SANTOMÉ, Jurjo T. O Conceito de interdisciplinaridade. In **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p.62-80.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SILVA, Caetana J. R. (Org.) **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

Recebido em 24/04/2013

Aprovado em 05/06/2013