

OFICINAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DE SERVIDORES DO CAMPUS RURAL DE MARABÁ

2019

PRODUTO

CELMA ROCHA
ROSEMARI SCALABRIN



“Se você me seguir você me destrói. A melhor maneira de me entender é me reinventar e não tentar se adaptar a mim”

Paulo Freire.

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Título: Oficinas Pedagógicas de formação dos servidores do Campus Rural de Marabá

Autor(a)	Celma Rocha Silva
Lócus de Implementação do projeto e sua localidade	Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá-CRMB
Município da Escola	Marabá –Pará
Professora Orientadora	Dr ^a Rosemeri Scalabrin
Programa de Ensino	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica -PROFEPT
Instituição Associada	Instituto Federal do Pará- IFPA – Campus Belém
Linha de pesquisa	Práticas Educativas em Educação Profissional Tecnológica
Palavras-chave	Currículo integrado, interdisciplinaridade, formação docente, educação do campo, Educação Profissional Tecnológica.
Formato do Material didático	Caderno – Proposição metodológica de formação docente.
Público alvo	Professores, coordenadores de cursos, equipe gestora e técnicos do ensino médio integrado
Designer	Celma Rocha e Rosemeri Scalabrin
Conteúdo (org.)	Celma Rocha e Rosemeri Scalabrin

APRESENTAÇÃO:

Este caderno compõe o produto de mestrado

Neste sentido, apresenta uma proposição metodológica de formação docente como parte de uma pesquisa intitulada: “Práticas Interdisciplinares: limites e possibilidades no Campus Rural de Marabá”, configurando-se como produto educacional, uma das exigências do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT).

A elaboração e aplicação do produto constitui-se como uma ação de colaboração incluída no projeto de pesquisa e ao mesmo tempo estratégia que possibilitou a coleta de dados e de informações, bem como as análises críticas, a partir de referenciais teóricos-metodológicos, reflexões e entrevistas realizadas na perspectiva da pesquisa-ação.

Nessa perspectiva, o produto traz o processo vivenciado e os elementos que contribuem para o processo em curso no *lócus* de pesquisa, necessária à compreensão dos desafios e das possibilidades da materialização das práticas interdisciplinares desenvolvidas, ou não, pelos educadores envolvidos.

A elaboração interdisciplinar deste produto educacional, no contexto dessa pesquisa, priorizou antes a realização de um diagnóstico e/ou pesquisa exploratória do contexto, a partir do conhecimento que os sujeitos têm sobre interdisciplinaridade e integração, conhecendo assim as reais necessidades do grupo ao qual se pretende atender com o produto educacional.

Sobre o produto educacional Kaplún (2003) discorre que “o processo de produção de um material educativo é um tríptico aventura: a da criação, a do próprio material e a do uso posterior, que muitas vezes escapa as intenções iniciais e aos cálculos dos criadores”.

Nessa perspectiva, um produto educacional também é instrumento que produz conhecimento tanto para quem produz quanto para os quais é destinado (FREIRE; GUERRINI; DUTRA, 2016, P. 105). Importante ressaltar que um produto não é uma fórmula mágica, pois atendem a necessidades específicas do contexto a ser pesquisado e sua aplicação em outros espaços requer redimensionamento da proposta, pois,

(...) tal produto não é mera transposição didática de uma escola para outra. Muito menos um material didático pronto para ser manipulado por professores e estudantes. Pelo contrário, é vivo, contém fluência, movimento e nunca está pronto e acabado, porque representa a dinâmica das aulas {...} vivenciada pelos estudantes (SOUSA, 2015, P.04).

Os produtos educacionais ao serem utilizados em outros contextos precisam ser ressignificados e reestruturados para que tenha sentido àqueles que irão utilizá-lo. Além de viabilizarem a pesquisa na formação docente, são instrumentos didático elaborados pelos próprios profissionais em formação no processo de pesquisa, que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica (FREIRE; GUERRINI; DUTRA, 2016).

Nesse sentido é importante ressaltar que o processo vivenciado do produto educacional não minimiza a importância e/ou qualidade da pesquisa, ao contrário cria possibilidades de análises, sendo tão significativo para a pesquisa quanto as outras formas teórico-metodológicas utilizadas, no caso, as entrevistas semiestruturadas, análises bibliográficas e documental.

Compreendo que a eficácia do produto não esteve somente no material final produzido, mas principalmente no processo de aplicação daquele que o faz, nossa atuação exigiu uma postura de práxis pedagógica constante no processo didático, composto de estudo, investigação e preparação para posteriormente aplicá-lo, e repensar esta aplicação a partir do contexto de ensino específico e característico que se tem e que se vai conhecendo, um processo contínuo e nunca acabado (FREIRE, 1974).

Esta atitude de práxis frente ao processo didático trouxe experiências significativas, exigiu uma postura interdisciplinar frente ao conhecido ou desconhecido, de ler o contexto em suas várias dimensões, perceber e valorizar identidade dos sujeitos ao qual o produto se dirige.

Fazenda (2010) corrobora ao dizer que:

Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e, mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida – somente com a pesquisa dos movimentos das ações exercidas poderemos delinear seus contornos e seus perfis (p.75)

Este produto caracteriza-se por ser um trabalho interdisciplinar, tanto pela colaboração que teve de outros educadores na aplicação do mesmo, como pela própria forma de planejamento adotada, buscando interpretar diversas dimensões de conhecimento que desafiam e limitam as práticas interdisciplinares, desafios e lacunas que foram trazidas espontaneamente pelos sujeitos nas entrevistas semi-estruturadas com

questionário aberto quanto nos momentos posteriores de debates na formação através das oficinas.

A oficina então teve como objetivo promover uma formação com participação e debates dos envolvidos sobre interdisciplinaridade e Currículo Integrado, abordando também outras temáticas que dialogam entre si, como educação do campo e a própria proposta pedagógica do *Campus*: Currículo interdisciplinar via tema gerador, também adotada pela pesquisadora para organização do processo/produto.

Sobre a classificação dos produtos educacionais a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), discorre que os produtos Educacionais podem ser classificados como: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos (Brasil, 2016).

Portanto, este produto constitui-se como uma proposta de ensino, que é uma proposição metodológica interdisciplinar, que pode ser utilizada como uma pesquisa, com uma disciplina, um projeto ou uma formação docente, tendo seus pressupostos na estratégia metodológica da Proposta do Currículo Interdisciplinar Via Tema Gerador, o que possibilitou o diálogo com as concepções epistemológicas entre autores como Frigotto(2008), Ramos(2007), Freire (1974 e 1996), Fazenda (2002).



METODOLOGIA DE APLIAÇÃO DO PRODUTO

A proposta de intervenção/produto educacional, a partir da pesquisa aplicada, foi realizada seguindo a proposição metodológica do currículo interdisciplinar via tema gerador, a qual já foi experienciada no Campus Rural de Marabá (CRMB), lócus de pesquisa, no período de 2011 a 2015 nos cursos técnicos em Agroecologia e Agropecuária integrados ao Ensino Médio.

Deste modo, estimulada por esta perspectiva, a concepção deste produto educacional corrobora com a proposta via tema gerador, no sentido de buscar atender as necessidades específicas do contexto pesquisado e assim contribuir com processo/produto que emerge da necessidade do próprio contexto e sujeitos imersos no lócus.

A opção pela metodologia da proposta de currículo interdisciplinar via tema gerador se deu em função da mesma oportunizar a voz dos sujeitos no currículo (os professores) na produção da programação de ensino que definiu a tematização das oficinas.

A metodologia se deu pelo *Estudo da Realidade (ER)*, composto pelo estudo documental e a realização das entrevistas com os docentes, seguida da *Organização do Conhecimento (OC)* por meio da seleção das falas significativas e do tema gerador, da elaboração do contra-tema e da programação de ensino, a qual é composta pela problematização e da tematização, bem como da *Aplicação do Conhecimento (AC)* objetivando romper com uma concepção instrumental de conhecimento ou de produto, pois parte da realidade concreta assumida como objeto do conhecimento, interpretado a partir dos saberes dos sujeitos, de dimensões epistemológicas e pedagógicas do conhecimento.

Portanto, o produto aqui elaborado partiu da realidade local na visão dos sujeitos, sua problematização e tematização a ser trabalhada e é fruto da voz dos sujeitos que vivenciam esse espaço educativo constituindo-se o produto e também o elemento central do próprio processo vivenciado de construção da pesquisa.

Nesse percurso, à medida em que a pesquisa foi sendo construída, ia também se construindo e aplicando o produto, a partir dos momentos de formações por meio das oficinas, portanto, em uma relação dialética e interdisciplinar em que a construção da pesquisa e do produto se alinharam intrinsecamente, oportunizado/trazendo leituras

críticas das dimensões práticas da realidade pesquisada, tanto pelos próprios sujeitos como pela pesquisadora, quanto da necessidade constante do pesquisador em realizar revisitações bibliográficas das dimensões epistemológicas contidas na programação de ensino, por isso interdisciplinar, pois “a produção do conhecimento funda-se no próprio caráter dialético da realidade, de seu caráter histórico e complexo (SILVA e SCALABRIN, 2019h, p. 4).

Nessa perspectiva, o produto educacional é resultado da pesquisa exploratória do conhecimento da realidade fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos de coleta de documentos e de informações que compõe do *Estudo da Realidade (ER)*; da *Organização do Conhecimento(OC)*; e da *Aplicação do Conhecimento(AC)* composto pelas oficinas de reflexão e práticas, a luz das temáticas propostas na programação de ensino.

No decorrer dos oficiais evidenciaram-se práticas docentes bancárias e progressista efetivadas na instituição de ensino, evidenciando diferentes visões e percepções, como também, explicitando contradições que podem estar ocultas para a maioria da comunidade (PERNAMBUCO; PAIVA, 2013).

SOBRE AS OFICINAS: PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA FREIREANA

A construção desse produto educacional, a partir das oficinas que emergiram da proposta pedagógica de Freire (2010) “pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”, decorre da perspectiva de um processo/produto educacional construído, a partir da proposta via tema gerador que se realizou a partir dos seguintes momentos organizados metodologicamente

em três passos: *Estudo da Realidade (ER)*¹, *Organização do conhecimento (OC)*² e *Aplicação do Conhecimento (AC)*³ conforme descrito acima.

Nesse sentido, o processo de aplicação em 2 (duas) oficinas educativas vivenciada representou uma experiência de mudança interna e de enriquecimento conceitual ou perceptivo, o que transformou a aplicação do produto, também processo capaz de evidenciar os problemas, contribuir com a atuação docente, na medida em que articulou investigação da ação docente-formação-investigação do resultado da formação (FREIRE; GUERRINI; DUTRA, 2016), ou seja pesquisa e ensino, teoria e prática, mediado pela práxis.

O PLANEJAMENTO DAS OFICINAS: REDIMENSIONANDO A PROPOSTA FREIREANA AO PROCESSO/PRODUTO

A construção desse produto e pesquisa ocorreram por meio de duas oficinas portanto de 4 momentos separados, mas dialeticamente interligados entre si, por comporem a mesma programação de ensino desenvolvida em quatro tempos não estanques, mas composto por uma totalidade, ou seja, interdisciplinarmente interligadas.

Os três momentos, ER, OC e AC, desdobraram-se em 9 (nove) etapas, conforme demonstração a seguir:

1) Estudo da Realidade (ER):

- 1.1. Estudo do material secundário: autores que discutem sobre interdisciplinaridade e estudo documental composto por análise do PPP do Campus, do PPC de agropecuária integrado ao ensino médio e análise dos relatórios de formação continuada.
- 1.2. Diagnóstico da realidade ou levantamento preliminar da realidade local, composto pela preparação do instrumento de entrevista coletiva;
- 1.3. Realização das entrevistas com os docentes da instituição.

¹ É quando ao dar voz ao aluno, cria-se a necessidade de compreender a realidade local, problematizando-a: a situação se apresenta ao aluno codificada, necessitando ser decodificada através da aquisição de outras visões (PERNANBUCO & PAIVA, 2013, p 6).

² Aparece, então, o segundo momento de programação, Organização do Conhecimento (OC). Basicamente, o estudo de partes do conhecimento universalmente construído, o conteúdo escolar renovado, sempre sob forma de problematização e cotejamentos das visões distintas, porém sem deixar de dar prioridade ao conhecimento já acumulado. (PERNANBUCO & PAIVA, 2013, p 6).

³ No terceiro momento, Aplicação do Conhecimento (AC), o conteúdo apreendido no segundo, além de ser extrapolado para novas situações, é usado para reinterpretar a situação problematizada no primeiro (PERNANBUCO & PAIVA, 2013, p 6).

2. Organização do Conhecimento (OC)

- 2.1. Escolha de situações-limite⁴/falas significativas⁵;
- 2.2. Escolha do tema gerador⁶ e construção do contra-tema⁷;
- 2.3. Construção da programação de ensino composta pela problematização programática (perguntas que se faz ao tema gerador) e pela tematização (assuntos a serem estudados para aprofundamento da compreensão da realidade);
- 2.4. Socialização da programação de ensino com a equipe pedagógica e posteriormente com os servidores da instituição, discutida e aprovada pelos participantes;
- 2.5. Produção da proposta das oficinas, a luz da programação de ensino;
- 2.6. Apresentação, discussão e aprovação da programação das oficinas à equipe pedagógica da instituição.

3. Aplicação do Conhecimento (AC)

- 3.4. Realização da ação pedagógica interdisciplinar, por meio de 2 (duas) oficinas, que culminou na aplicação de um produto educacional.

Compartilhamos a seguir programação de ensino composta por Tema Gerador, Contra-tema e a problematização e a tematização, bem como as programações das oficinas, produto desta pesquisa.

Quadro 1: Programação de ensino – base das oficinas

⁴ Representa uma situação vivenciada pela comunidade situações-limites em Freire, representam o pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, da maneira como os sujeitos enfrentam as problemáticas, como a impossibilidade de lidar com sua realidade efetiva e que se encontram envolvidos “seus temas geradores (FREIRE, 1996, p.136).

⁵ As **falas significativas** expressam uma situação-limite social na visão da comunidade, portanto apresenta aquilo que compõe a cultura local. A seleção das falas significativas se dá por contradições, conflitos, diferenças nas visões de mundo e concepções da realidade concreta entre educadores e comunidade. (SCALABRIN, R. e REGINALDO L., 2013, ‘p. 42).

⁶ É uma fala significativa que representa um problema vivido na visão da comunidade que aparece com maior frequência na fala dos sujeitos da comunidade. É o ponto de partida do planejamento.

⁷ O **contra-tema** é a contra-fala, ele expressa a visão dos professores que deve trazer um a visão crítica sobre a realidade. É também o ponto de chegada dos estudantes, ou seja, as temáticas ou conteúdos trabalhados visam a construção de uma visão crítica sobre a realidade. (SCALABRIN, R. e REGINALDO L., 2013, ‘p.43).

TEMA GERADOR

A alternância é uma proposta que acaba não atendendo tanto as realidades (...) e pra mim acarreta em prejuízos, de pelo menos 50% do conteúdo (...) que tenho que retomar durante o próximo tempo escola, por exemplo: o conteúdo que eu consigo trabalhar na escola regular dentro de duas semanas eu passo praticamente um semestre. (...) tem muitos professores que não acreditam na alternância pedagógica, porque as vezes ela não está dando certo como deveria, a a partir do momento que isso aqui se institucionalizou, por causa das regras, da legislação e a gente não consegue atender a própria proposta do campus. As vezes o professor tem resistência em fazer a interdisciplinaridade porque acha isso chato ou porque não tem afinidade com o colega ou porque não entende direito a disciplina que não é da sua grade curricular (...) ou porque no corre-corre do dia a dia não se consegue fazer uma interdisciplinaridade tipo uma aula prática.

Fonte: Tema gerador emergido a partir do estudo da realidade referente ao diagnóstico da construção do produto educacional.

CONTRA TEMA

A alternância pedagógica atende a formação integral e integrada do educando oportunizando a qualificação em diferentes tempos e espaços formativos, sem retirar o estudante do processo produtivo do campo, de modo que os conhecimentos das diferentes áreas ajudam a compreender os problemas da realidade concreta, na medida em que possibilita o diálogo no currículo interdisciplinar e integrado das dimensões trabalho, cultura, tecnologia e ciência

Fonte: elaboração pela pesquisadora

PROGRAMAÇÃO DE ENSINO

LOCAL 1

Problematização	Temáticas
1. O que os professores do CRMB entendem por alternância pedagógica e pedagogia da alternância?	Conceito de Pedagogia da alternância e de alternância pedagógica
2. O que os professores do CRMB entendem por TE e TC e TE/R? Qual o papel de cada tempo/espaço de formação?	O papel dos tempos/espaços de formação na escola e na comunidade no CRMB;
3. Porque a pedagogia da alternância é difícil de ser desenvolvida para os professores do CRMB?	Dificuldades e limitações no desenvolvimento da pedagogia da alternância no CRMB

4. O que os professores do CRMB entendem por conteúdo e conhecimento?	Concepção de conhecimento, de conteúdo, de escola e de educação.
5. O que os professores do CRMB entendem por interdisciplinaridade e integração?	Concepção de interdisciplinaridade e integração no CRMB
6. De que modo o corre-corre do dia a dia impede a efetivação de práticas interdisciplinares e integradas?	Causas e consequências da não interdisciplinaridade/integração
7. Por que o professor do CRMB tem dificuldades de entender e desenvolver a proposta do campus?	Dificuldades e limitações existentes.
MACROCAMPO (Aprofundamento teórico)	
1. O que é a pedagogia da alternância para as famílias CFRs/EFAS?	Origem e história da pedagogia da alternância na Europa, no Brasil e no Pará
2. O que a pedagogia da alternância possibilita par os educandos do campo?	Proposta pedagógica e material produzido; Pesquisa como princípio educativo
3. Por que uma educação emancipatória e tão difícil de ser realizada? Como os conhecimentos de área e o currículo foram historicamente construídos?	Epistemologia do conhecimento nas diferentes áreas; Tendências pedagógicas; Teorias do currículo; Limites e possibilidades do currículo;
4. Por que os professores têm dificuldade de entender a concepção de Ensino Médio Integrado? E a relação entre interdisciplinar e integrado?	Concepção do Ensino Médio Integrado; Conceito de interdisciplinar; Concepção de integrado
5. Como deve ocorrer as práticas interdisciplinares e integradas no EMI?	Relatos de experiências
6. Como a educação do campo se constituiu na região, no Pará e no Brasil?	História, concepção e princípios a Educação do campo História e princípios da Agroecologia Currículo interdisciplinar e integrado
7. Que elementos são necessários para desenvolver práticas interdisciplinares e integradas no EMI?	Conhecimento da realidade Planejamento coletivo Forma de entrada dos professores: sequência na área e entre áreas. Comprometimento profissional

LOCAL 2 -Plano de Ação	
1. O que pode ser feito para a superação da visão de que a alternância pedagógica não atende a qualificação dos sujeitos do campo, no CRMB? 2. O que pode ser feito para assegurar o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e integradas?	-Estudo do Regimento do TE/TC -Desenvolvimento da pedagogia da alternância em sua integralidade: sistematização no I dia (TE/Retorno) e apresentação dos problemas da pesquisa aos professores e atuação dos professores para resolução dos problemas com aprofundamento teórico a partir das diferentes áreas;

Fonte: Programação de ensino de Ensino formação continuada do CRMB.

PROGRAMAÇÃO DAS OFICINAS⁸

✓ OBJETIVOS DAS OFICINAS:

1) Refletir e discutir sobre a importância das práticas interdisciplinares a partir do contexto pedagógico, cultural e histórico vivenciado no CRMB por meio do estudo das seguintes **temáticas**:

- Currículo integrado interdisciplinar via tema gerador.
- Educação do campo,
- Pedagogia da alternância e alternância pedagógica
- Pesquisa e trabalho como princípio educativo: práxis

2) Avaliar as oficinas processualmente, a partir da concepção de avaliação diagnóstica que tem como princípio a utilização para o aperfeiçoamento da praxe docente, neste caso, do aplicador das oficinas.

✓ RECURSOS DIDÁTICO DAS OFICINAS:

Vídeo, Caixa de Som, Data Show, computador, cabos, Pincel, Papel, Painele de Integração.

⁸ Nesta etapa realizou-se a formação através das oficinas, já planejadas a partir da programação de ensino emergida das falas significativas, do tema gerador. Foram realizadas duas oficinas, para o trabalho da programação de ensino, a I oficina durou 2 dias no mês de agosto e a II oficina 2 dias no mês de outubro, cada dia com duração de 8h. Esses momentos foram agendados junto a equipe gestora, ...sendo esta formação incluída nas ações do Instituto, por este motivo, teve a participação de professores, gestores e técnicos não somente do curso Técnico em Agropecuária, mas profissionais de outros setores do CRMB também participaram.

✓ REALIZAÇÃO DA OFICINA I

Temáticas:

- Currículo integrado interdisciplinar via tema gerador (tema gerador, fala significativa, contra-tema, Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento, Aplicação do Conhecimento);
- Origem e história da pedagogia da alternância na Europa, no Brasil e no Pará;
- Proposta pedagógica e material produzido;
- Pesquisa como princípio educativo e práxis.

Duração: dois dias de 8h diárias

Metodologia:

1º dia:

- Apresentação do produto com apoio de slide explicitando os conceitos sobre fala significativa, contra-tema, tema, Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento;
- Dinâmica com perguntas e respostas (problematização) sobre educação do campo e pedagogia da alternância/alternância pedagógica, interdisciplinaridade;
- Palestras sobre pedagogia da alternância/alternância pedagógica, educação do campo seguidas de debate;
- Leitura compartilhada em grupo seguidas de textos⁹ sobre trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade, concepção de ensino médio integrado.

⁹ Referências de textos e vídeos de apoio da I e II oficina:

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: Natal e Mossoró. 2007.

THIESEN, Juares da Silva, **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista brasileira de Educação, Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13 2008, vol.13, n.39, pp.545-554.

SEVERINO, A. J. O compromisso dos educadores com o interdisciplinar: a exigência da teoria e da prática In: Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Vozes, 1995.

SEVERINO, J. S. & SEVERINO, S. S. Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio. Editora Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste –Campus Foz do Iguaçu, v.10, n. 01, pp. 41-62, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>>. Acesso: 28 de abril de 2019.

DEMERVAL, S. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>

2º dia:

- Continuação da leitura em grupo e apresentação em sala;
- Utilização de vídeos¹⁰ que dialogam com as temáticas dos textos de leitura, seguidas de debates/discussões;
- Palestra sobre pesquisa como princípio educativo e a concepção de práxis humanizadora.

✓ REALIZAÇÃO DA OFICINA II

Temáticas:

- Fundamentos/concepções do ensino médio integrado:
 - Positivismo x materialismo histórico dialético¹¹
 - Interdisciplinaridade e integração
- Epistemologia do conhecimento nas diferentes áreas (princípios da agroecologia)
- Tendências pedagógicas;
- Projeto Político Pedagógico – proposta do CRMB

Duração: 2 dias de 8h diárias

Metodologia

1º dia

- Palestra sobre os fundamentos/concepções das principais correntes: positivismo e materialismo histórico dialético - conceitos de interdisciplinaridade e integração.
- Debates sobre interdisciplinaridade e integração
- Estudo em grupo das tendências pedagógicas seguidas de montagem em painel pelos grupos sobre cada tendência e apresentação;

¹⁰Vídeo Demerval Saviani: Escola: dominação ou transformação? disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwBl6BOr8jo>

Vídeo Gaudêncio Frigotto, integração do ensino médio profissional a educação de jovens e adultos- parte 2 e 3, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zj4ZEm30b08&t=5s>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste –Campus Foz do Iguaçu, v.10, n. 01, pp. 41-62, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>>. Acesso: 28 de abril de 2019.

¹¹ SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.

- Palestra sobre a epistemologia do conhecimento nas diferentes áreas, abordando também os princípios da agroecologia;

2º dia

- Apresentação sobre a proposta do campus a partir do Projeto Político Pedagógico¹² seguidas de debates

✓ **DADOS QUANTITATIVOS DO ESTUDO DA REALIDADE (ENTREVISTAS QUADRO-1) E DA APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO - NÚMERO DE PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DAS OFICINAS (QUADRO-2):**

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO				
Professores Entrevistados	Professores licenciados	Professores bacharelados	Professores afastados	Total de professores do Curso
25	15	10	7	52

Quadro 1

Professores licenciados		Professores bacharelado	Total	Técnicos	Pedagogo	Total
Oficina I	7	15	22	8	02	37
Oficina II	13	18	31	11	02	44

Quadro 2

¹² CRMB/IFPA. **Projeto Político Pedagógico**, 2010.

✓ AVALIAÇÃO DAS OFICINAS:

No decorrer das oficinas ocorreram inúmeros momentos de avaliação, tanto acerca das temáticas em desenvolvimento, em que os participantes se envolviam e se sentiam parte do processo, identificando-se com os temas em discussão, trazendo falas sobre reflexão de suas práticas em sala de aula, e outros impactados pela ausência de conhecimentos sobre tais temas, principalmente os bacharéis. Mas também ocorreram momentos de parada sobre as discussões devido a incompreensão e/ou discordância explícita de alguns docentes sobre esse tipo de formação, chegando a um momento em que a palestrante foi impedida de continuar a discussão. Atitudes e falas que possibilitaram trazer os limites em relação ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares no *campus*, revelando resistências a formação e a uma proposta contra hegemônica de ensino, no que se refere ao engajamento, ou não, dos professores com a educação, afirmando o que Delizoicov (2013) expressa a seguir:

Os professores da tendência aliada são aqueles que se tornam praticamente auxiliares no processo de coordenação e de pesquisa que se implanta (...) os professores da tendência não alinhada, apesar de terem como característica essencial não se envolverem no projeto, têm distintos motivos para se manterem distantes. Por exemplo, aqueles que acreditam ter bons resultados com os alunos com o que já fazem, tem justificados argumentos para não mudar a prática docente, ou outros que por insegurança profissional também não se alinham. Diferentemente daqueles que, por razões ideológicas, não se envolvem ou mesmo se opõem as mudanças. (2013, p.27).

Evidenciou-se então, tanto na fala dos professores, quanto no processo de desenvolvimento das oficinas, os professores de tendência aliada, os professores indiferentes e àqueles contrários à proposta pedagógica institucional, embora esta resistência expressa a falta de compreensão e de experiência com uma educação inovadora.

Entretanto a avaliação também foi proposta dias após a realização das oficinas em que encaminhei aos participantes um questionário composto por três perguntas, as quais buscavam identificar a contribuição das oficinas, portanto do percurso formativo vivenciado no processo de aplicação do produto, com vistas a levantar pontos baixos e altos da referida formação, bem como contribuição das oficinas. Destaco a seguir, a visão dos sujeitos envolvidos:

a) Visão dos sujeitos sobre o processo vivenciado da aplicação do conhecimento (oficinas/produto) durante as oficinas:

Visão dos docentes durante as oficinas:

Eu não conhecia essas tendências pedagógicas, e eu me vejo em várias delas... Embora acho que a tradicional está mais presente” (Professor A);

Eu não acredito nesse tipo de formação, é muita teoria, não serve para nada, o que serve é a prática” (professor B);

Agora eu compreendi sobre interdisciplinaridade, é uma postura diante do conhecimento...” (Professor C);

A gente já faz algumas práticas integradas, mas nunca sabe se é isso que tem que ser mantido e avançar, porque o planejamento não está sendo respeitado, a gente discute e define como deve ser e depois cada um faz como quer” (Professor D);

Não entendo por que doutores tem que participar dessas formações se a gente já faz planejamento coletivo e sabe da nossa área “(Professor E);

Fonte: fala dos sujeitos durante a aplicação do produto

b) Visão dos sujeitos sobre o processo vivenciado da aplicação do conhecimento (oficinas/produto) após a sua realização

Visão dos docentes após as oficinas:

“Poderiam ter sido apresentadas mais práticas interdisciplinares, não apenas a discussão sobre elas (...).

Acho que o ponto negativo foi utilizar momentos institucionais porque parece que a gente estava obrigada a contribuir com um estudo por meio de uma ferramenta oficial que são as semanas pedagógicas...semanas de estudo...então as pessoas ficaram chateadas porque isso ficou parecendo que não estava atendendo um objetivo institucional mais pessoal. Em relação a contribuição pra minha atuação como docente, não superou minhas expectativas sobre interdisciplinaridade, então está muito no campo teórico, eu não consegui sair da teoria que foi exposta pra prática, infelizmente não consegui chegar nesse ponto.

“Quanto mais a gente conhece, quanto mais a gente estuda a gente tem mais empoderamento e aí eu pude ver que a gente, a turma lá do campus tem muito a que melhorar, muito a que se fazer, muito a prosseguir e falta, falta mais interesse por parte do grupo nosso em pôr em prática o que a gente sabe, aquilo que a gente conhece né, está faltando isso. Nos professores a gente precisa pôr em prática esses conhecimentos.”

“Ainda é um debate ideológico de resistência a proposta e não metodológico por parte da equipe. Poucas pessoas se apropriam da proposta”.

“Melhoria das práticas interdisciplinares, contato com novas experiências”;

“Tudo que gera conhecimento é ponto positivo e sua oficina foi um ponto positivo, porque nos fez repensar no processo de ensino, avaliação e análise de atuação metodológicas de como estamos no meio dos pares e, especialmente, de nossos estudantes”;

“Acho que é muito cedo pra perceber uma mudança considerável na prática da sala de aula. Mas acho que percebi uma maior apropriação dos conceitos por parte da equipe. Uma articulação com a proposta. E o que demanda uma retroalimentação das formações”.

“Bom eu participei apenas de 1 semana...foi bom essas oficinas, esses encontros para que eu pudesse compreender alguns conceitos sobre pedagogia da alternância, educação do campo e toda essa discussão que na minha formação anterior eu não tive né, não tinha tanta experiência. Então quanto mais oficinas, mais debates melhores pra que eu possa me aprofundar e entender esse ambiente que eu trabalho. Também acho que o ponto positivo foi ter levado pesquisadores de fora onde, lembro que tinha um pesquisador com o pensamento bem forte, na forma de discutir de pensar, então acho que foi interessante ouvir pessoas não só do campus mais de outras instituições que tem um pensamento diferente, forma diferente de expressar os conhecimentos.”

Fonte: fala dos sujeitos após a aplicação do produto

RESULTADO DO PRODUTO/OFICINAS: CONTRIBUIÇÃO DAS OFICINAS

- Possibilitaram partir da voz dos sujeitos para a realização do processo/produto;

- Provocaram reflexões sobre a concepção e desenvolvimento da proposta pedagógica do campus, ampliando a compreensão sobre a interdisciplinaridade, integração e o sentido das práticas e posturas interdisciplinares;
- Desnudaram as lacunas na formação sobre a epistemologia das correntes que embasam as pesquisas, possibilitou também desvelar um currículo oculto, reconstituindo problemas junto a leitura dos colaboradores da pesquisa e discutí-los na coletividade;
- Desvelamento dos limites e levantamento das possibilidades das práticas interdisciplinares no lócus de pesquisa.

Limites:

- Há limites na compreensão da proposta pedagógica do Campus (concepção de educação do campo e agroecologia);
- Há resistências a uma educação ético-crítica. o que reflete na descontinuidade de atividades teóricas-práticas (UNIEPES), fragilizando a articulação ensino, pesquisa e extensão;
- Há fragilidades da formação inicial tanto dos licenciados quanto do bacharéis dado sua característica fragmentaria, conteudista e urbanocêntrica, desarticulada das dimensões entre teoria e prática, ensino-pesquisa-extensão e da inter-relação de conhecimentos, acrescentando a não formação dos bacharéis na dimensão didático-pedagógica, acaba por produzir profissionais que saem da Universidade sem saber exercer a docência em um único nível de ensino, muito menos em todos os níveis.
- Parcas condições trabalho, tais como: falta de espaços adequado de sala de professores com estrutura de mesas computadores, impressoras e internet, livros na biblioteca; horário inadequado de funcionamento da mesma,; falta de recursos para a efetivação das atividades de campo tanto técnicas (materiais, equipamentos, etc) quanto o acompanhamento aos educandos nos tempos-comunidade.

Possibilidades:

Há interesse pela formação continuada por parte da maioria dos profissionais do *Campus*, desde que contemple as seguintes dimensões:

- Formação com permanente diálogo entre as práticas interdisciplinares e com as concepções epistemológicas da proposta, envolvendo todas as áreas de conhecimento;
- Formação envolvendo elementos como didática; avaliação e planejamento, metodologias e trocas de experiências entre professores e entre instituições;
- Formação interdisciplinar por área de conhecimento, respeitando a especificidade de cada área, sua epistemologia, em diálogo com a concepção da proposta da EPT, a partir da atuação transdisciplinar;
- A ausência de compreensão sobre a concepção dos IFs, e no caso do Campus Rural de Marabá, a concepção de educação do campo e os princípios da pedagogia da alternância, o que gera resistência, como pode ser percebido pela ausência de alguns professores nas reuniões de planejamento coletivo e nas oficinas de formação realizadas;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação de conhecer o contexto de pesquisa, de ouvir os sujeitos, suas problemáticas, dificuldades e limitações em relação a práticas interdisciplinares, bem como a necessidade da elaboração de um produto e sua aplicação por meio de ações concretas pautadas em um processo de reflexão-ação-reflexão com vista a contribuir no lócus de investigação, vislumbrou-se então na proposta do currículo Interdisciplinar via tema gerador como metodologia para o percurso: processo e produto.

A proposta freireana do tema gerador possibilitou um diálogo antes e durante as oficinas formativas com os professores e os gestores, o diálogo de conhecimentos (saber dos docentes e conhecimento científico) e de algum modo o diálogo entre instituições (UNIFESSPA e IFPA/CRMB).

Esse processo propiciou partir da realidade (limites que esta comunidade apresenta quanto das possibilidades do trabalho interdisciplinar), refletir (mediando práticas e conhecimentos epistemológicos) e intervir (na medida em que as temáticas discutidas interferiram diretamente nas práticas dos docentes em atuação).

A avaliação das oficinas permite afirmar que a maioria dos professores não tiveram acesso a esse tipo de estudo, em sua formação inicial, e as oficinas oportunizaram um novo conhecimento e debate na busca de respostas para a melhoria de práticas interdisciplinares, provocando uma autoleitura sobre as problemáticas pelos próprios sujeitos.

É importante destacar ainda que a proposição metodológica freireana possibilitou uma prática interdisciplinar, tão necessária ao desenvolvimento do currículo integrado, no sentido de que a essência dessa concepção está em interpretar um objeto em suas diversas dimensões, partindo da problematização da realidade, seguido do estudo da realidade com os sujeitos e o aprofundamento teórico e a realidade (conteúdos, produzidos pelas ciências) e retornar para modifica-la e/ou transforma-la. Analisar os limites e possibilidades dessa prática interdisciplinar vivenciando-a através de uma inter(ação) e/ou aplicação de um produto com os sujeitos que compõe a pesquisa, foram desafiantes.

Nesse sentido, a organização desta pesquisa resultou em um produto educacional, uma ação colaborativa no lócus, que é parte de um processo reflexivo e contextualizado e que reconstituiu saberes de uma experiência, de uma práxis educativa vivenciada, daí o sentido de ser uma prática interdisciplinar.

A expectativa é que o *Campus* continue retomando as propostas de formação no sentido de rediscutir as problemáticas emergidas do próprio contexto, revisitando as fundamentações teóricas também por área de conhecimento, no sentido de ajudar a ler a realidade de onde emergirá mais conteúdos para a formação e repensar estratégias que minimizem os limites, ou seja, as determinações materiais, pedagógicas, financeiras, históricas e políticas que dificultam a realização de práticas interdisciplinares no ensino médio integrado. Nesta perspectiva educativa é preciso a busca constante de uma postura, um perfil docente, uma atitude dialética e interdisciplinar frente a compreensão do conhecimento no processo de desenvolvimento do currículo integrado como travessia a uma educação politécnica e omnilateral.

REFERÊNCIAS:

- ARROYO, M. G. A. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes, 2013.
- CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- FAZENDA, I.(org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção, interdisciplinaridade**. Editora Cortez, 2002.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido**. Editora Paulus, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste –Campus Foz do Iguaçu, v.10, n. 01, pp. 41-62, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>>. Acesso: 29 de outubro de 2019.
- FREIRE, G.G.G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. **O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente**. Revista Porto das Letras, v. 2, p. 100-114, 2016.
- PERNAMBUCO, M. M. & PAIVA, I. A. **Práticas coletivas na escola** (org.). In DELIZOICOV, Demétrio. **A educação em ciências e a perspectiva de Paulo Freire**. SP, 2013.
- RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: Natal e Mossoró. 2007.
- SOUSA, M. do C. de. **Produtos educacionais de Matemática elaborados por professores da Educação Básica no âmbito do NIPeM**. Disponível em: http://www.enrede.ufscar.br/participantes_arquivos/E3_Sousa_TA.pdf. Acesso em: 17 de Junho de 2019.
- KAPLÚN, Gabriel. **Material educativo: a experiência do aprendizado Comunicação & Educação**, São Paulo, p – 46 a 60, maio/ago. 2003.
- SCALABRIN, R. e REGINALDO L. **Educação do Campo: O Currículo Integrado e Interdisciplinar no Campus Rural de Marabá**. Revista Mal-Estar e sociedade, 2013, p. 37-67. Acesso 06/02/2020, disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/gtic-malestar/article/view/548/660>.
- SCALABRIN, R. e CELMA R. **Práticas interdisciplinares: concepções e implicações para o ensino médio integrado**. Acesso em 07/02/2020. Disponível em: <https://coloquioep.com.br/anais/trabalhos/linha2/submissao42.pdf>.