

O currículo real do programa de pós-graduação em docência para Educação Profissional do IFMS na perspectiva do estudante

The real curriculum of the IFMS postgraduate program in teaching for Professional Education according to the student's perspective

Ângela Alves Souza

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS, Campus Nova Andradina - Brasil.
angela31alves@gmail.com

Azenaide Abreu Soares Vieira

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS, Campus Nova Andradina - Brasil.
azenaide.vieira@ifms.edu.br

Rodrigo Santolini Soares

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS, Campus Nova Andradina - Brasil.
santoliniadm@gmail.com

Resumo

O presente texto realiza a descrição das abordagens do currículo real do Programa de Pós-Graduação (*lato sensu*) em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica ofertado pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Nova Andradina a estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2017. Apresenta-se, também, os aspectos positivos e aspectos a serem melhorados em cada arranjo pedagógico na perspectiva dos estudantes envolvidos, na maioria professores em formação continuada. A pesquisa embasa-se nos conceitos de currículo, teorias, níveis e abordagens curriculares. Foram analisados questionários respondidos pelos participantes ao término de cada módulo do curso, planos de aula e diário de bordo. Como resultado, os aspectos positivos foram: experiência de métodos ativos, trabalhos colaborativos e integração de conteúdos disciplinares. Já os aspectos que precisam ser melhorados na visão dos estudantes são: alinhamento na abordagem de ensino, diálogo com os estudantes, adoção da modalidade híbrida (atividades *online* e presencial), reorganização das disciplinas de forma a permitir que a disciplina Pesquisa em Educação seja abordada desde o início do curso, maior utilização de recursos tecnológicos. Quanto às abordagens, percebe-se que no âmbito do currículo real os estudantes experienciaram a organização multidisciplinar e pluridisciplinar no primeiro módulo do curso; a multidisciplinaridade e transdisciplinaridade no segundo módulo; e no terceiro, a organização interdisciplinar e transdisciplinar, o que concede à trajetória caráter inovador.

Palavras-chave: Currículo. Formação de Professores. Metodologia Inovadora. Educação Profissional.

Abstract

The research aims to describe the real curriculum approaches of the Graduate Program (Lato Sensu) in Teaching for Professional, Scientific and Technological Education offered at Federal Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS), Nova Andradina campus, to students that began the studies in 2017. It also presents the positive aspects and aspects to be improved in each pedagogical arrangement from the perspective of the students involved, mostly continuing education teachers. The research is based on curriculum concepts, theories, levels and approaches. The data were collected by three questionnaires, each one answered by the students at the end of each course module, teachers lesson plans and class participation and observation. As result, the positive aspects were: active methods, collaborative work and subjects integration. The aspects to be improved according to the students' perspectives are: alignment in the teaching approach, dialogue methods, flexible learning environments, Educational Research since the beginning of the course, support the students with the technological resources. The curriculum approaches students experienced were disciplinary and multidisciplinary during the first module of the course; multidisciplinary and transdisciplinarity in the second module; and the third one, the interdisciplinary and transdisciplinary approaches, which brings to the organization of the program innovative perspectives.

Key words: Curriculum. Teacher Training. Innovative Methodology. Professional Education.

Introdução

Compreende-se currículo como um conjunto de ações subordinadas ao poder e a cultura que se compôs e foram construídas historicamente por uma determinada sociedade, tendo relação íntima com o conhecimento acumulado deixado pela mesma. É de caráter intencional para contribuir na formação das gerações subseqüentes, sendo um instrumento a ser utilizado no espaço escolar, ou seja, constitui os conteúdos e as práticas necessárias e desejadas para impulsionar no outro a aprendizagem. A partir da compreensão sobre as teorias de currículo, a estruturação curricular pode ser compreendida do ponto de vista de níveis como: formal, real e oculto.

Pereira, Carolino e Lopes (2007) explicam que o currículo formal, intitulado também como oficial ou prescrito, é o documento oficial e regulamentado na instituição de ensino, sendo ele apresentado para os órgãos responsáveis, fiscalizadores no âmbito da educação. Trata de um documento que apresenta as escolhas de conteúdos, com base nas preferências e nos conhecimentos acumulados de forma cultural e histórica dentro do espaço de tempo e lugar de uma determinada comunidade.

Além do currículo formal, não podemos desconsiderar o currículo informal, intitulado também como real, realizado, experiencial e reflexivo. O currículo informal consiste no conjunto de práticas e atividades que realmente acontece no contexto educacional, tem perfil enérgico, sendo altamente dinâmico e ativo e se portando como o produto da realidade dos que ensinam e, principalmente dos que aprendem constituídos pelos conteúdos, métodos, práticas e ferramentas utilizadas para efetivar e concretizar a aprendizagem (PEREIRA; CAROLINO; LOPES, 2007). Consiste na tradução do que acontece na escola, indo, muitas vezes, além do que está prescrito no currículo formal ou tomando caminhos distintos do que é estabelecido no currículo formal.

Há também o currículo oculto, que recebe diversas denominações no meio acadêmico, como currículo paralelo, latente, implícito e escondido. Este, por sua vez, se configura pela reprodução e transmissão de valores éticos/morais sem pretensão direta, não se desassocia da relação ensino-aprendizagem. É, portanto, o currículo que caminha paralelo ao real, mas que é sutil aos olhares dos envolvidos.

As abordagens adotadas dentro do contexto do currículo favorecem o entendimento de como ele é estruturado e apresentado para os estudantes, podendo ser organizado em quatro (4) abordagens que se distinguem por muitas peculiaridades, mas a maior de todas é a interação (CARDONA, 2010). A primeira abordagem é a multidisciplinar, se constitui pelo perfil voltado apenas para mesma intenção ou temática, o conhecimento é organizado em torno de um eixo denominado disciplina. Não há diálogo com as demais disciplinas do currículo escolar, a cooperação entre as áreas não é explicitada. Em avanço à disciplinaridade temos a pluridisciplinaridade que, por sua vez, proporciona maior interação de conteúdos de diferentes disciplinas, mas não deixa de ser uma interação limitada, pois apesar de ocorrer o estudo de um mesmo conteúdo em mais de uma disciplina ainda não se caracteriza sendo como uma interação ideal, dirigida e tão pouco coordenada (CARDONA, 2010).

Caminhando, progressivamente, nas linhagens das abordagens, Cardona (2010) apresenta a abordagem interdisciplinar. Esta, por sua vez, adota ação em projetos e propicia diálogos constantes e coordenados; e ainda, surge a transdisciplinaridade, proporcionando o estágio supremo de interação de modo simultânea e com o foco voltado sempre para os interesses globais, além dos valores e princípios comuns, compondo uma “teia” de interligação, atingindo todas as disciplinas em prol do todo (CARDONA, 2010).

É importante ressaltar que no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), *campus* Nova Andradina, há a realização de pesquisas aplicadas de caráter intervencionista referentes ao tema currículo, abordando discussões, análise e propostas de intervenção e melhoria curricular, a fim de fomentar aprendizagem ativa, em busca de superação e rompimento do eixo de competição e elevar a cooperação entre as áreas do conhecimento.

Portanto, com o olhar voltado para a realidade local, faz-se necessário interagir com estas pesquisas, sendo assim, iniciamos o diálogo com Costa e Vieira (2018) que propiciam o conhecimento sobre a implementação do curso de

extensão MAES: Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Estudante do Século XXI, cujo objetivo é propor e implementar um currículo transdisciplinar pautado na educação por competência, aprendizagem centrada no estudante, tendo como pano de fundo os pressupostos da Taxonomia reformada de Bloom e os quatro pilares da educação brasileira: conhecer, fazer, conviver e ser.

Segundo Costa e Vieira (2018), a proposta é relevante uma vez que busca refletir e reestruturar organizações e locais de aprendizagem com foco na formação continuada de professores tem como maior inquietação a necessidade de redesenhar práticas curriculares no intuito de alinhar a aprendizagem escolar com a atual sociedade. As autoras relatam e concluem que o curso MAES contribui significativamente para despertar a percepção de quebrar práticas curriculares estruturadas, amarradas e fragmentadas na educação profissional e que é notável a urgência de elaborar um currículo alicerçado na perspectiva de projetos colaborativos, buscando a formação omnilateral e integral mediante o despertar pela pesquisa com base em conhecimentos científicos.

Nesta visão de educação profissional, com olhar voltado para a formação de professores em nível de pós-graduação (*lato sensu*) em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oferecido pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Nova Andradina, Vieira (2018) expõe a trajetória inicial de implantação de inovações no currículo real do referido curso por intermédio de estabelecimentos de padrões de interação na formação de professores com a organização de trabalho em equipe. Com base na experiência no Programa de formação VET III (*Vocational Education Training*) Professores para o Futuro em 2016, na Finlândia, a autora motivou a prática de interação entre os profissionais, tentando extinguir a individualidade e o conhecimento isolado. Mediante organização de círculo de planejamento, trilharam metodologias ativas no curso, tirando o foco do professor e direcionando para o aluno. A autora relata que a busca da criação de inovações curriculares com propósito de instalar sociabilização e trabalho colaborativo nos formadores e formandos é uma atitude necessária para pensar em um novo currículo que satisfaça as necessidades da educação do século XXI, com desenvolvimento humano, potencialmente, omnilateral e integral (VIEIRA, 2018).

Neste mesmo âmbito escolar (IFMS, *campus*, Nova Andradina) ocorreu recentemente outra pesquisa voltada para os desafios e contribuições referentes à integração de disciplinas na educação profissional, que segundo as autoras Vieira, Dias e Chediak, (2018) se veste como relevante diante da valia em refletir sobre o atual modelo curricular implantado. Diante deste cenário, foi realizada então a pesquisa aplicada e intervencionista, onde através da integração de disciplinas, analisaram os dados e concluíram que a abordagem pedagógica integrada favorece para os discentes uma visão mais panorâmica e analítica do que lhes são ofertados em seu processo de aprendizagem, os mesmos reconhecem tanto a importância, como a elevação do rendimento em trabalhar de forma coletiva, pois, visto que os desafios são impostos, frequentemente, levando-os a avançar cada vez mais. Vieira, Dias e Chediak, (2018) afirmam que o resultado da pesquisa está embasado na provocação em instigar nestes

alunos toda a integralidade do indivíduo necessário para conviver em sociedade. (VIEIRA; DIAS; CHEDIAK, 2018).

Após contextualização das pesquisas realizadas, julgamos relevante ampliar as investigações e análises sobre abordagens curriculares no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Nova Andradina, pois repensar e refletir sobre o termo currículo envolve a percepção de vários olhares acerca de diferentes pontos de vistas, por isso, este artigo busca complementar estas discussões, tentando colaborar com propostas intervencionistas que tragam melhoria à educação profissional ofertada nesta instituição.

Deste modo, o objetivo central da presente pesquisa está direcionado para a descrição das abordagens do currículo real do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica ofertado aos estudantes egressos em 2017. Pretendemos, com isso, demonstrar a articulação realizada das abordagens curriculares presentes em cada módulo do curso, expondo tanto aspectos positivos, quanto aspectos que venham necessitar de melhoramento nos parâmetros pedagógicos adotados, diante das perspectivas dos envolvidos, ou seja, profissionais em formação continuada para o exercício da docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, para que em sequência tenha-se embasamento para propor possíveis ajustes e modificações ao currículo atual do curso.

Desenvolvimento

Contexto da Investigação - O curso

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) – *Campus* Nova Andradina apresenta uma estrutura curricular organizada em três (3) módulos, por sua vez, cada um contém quatro (4) disciplinas com carga horária de trinta (30) horas cada, ou seja, cada módulo possui cento e vinte (120) horas, totalizando, portanto, trezentos e sessenta (360) horas, acrescentado sessenta (60) horas dedicadas ao desenvolvimento do Projeto de Conclusão do Curso (TCC), visto que este se configura como um dos processos avaliativos para conclusão e obtenção do certificado de Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O referido curso aborda em seu primeiro módulo as disciplinas: Políticas e Gestão Educacional; Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação; A Instituição Escolar como Organização; Profissão Professor. O módulo seguinte, módulo II, abrange: Abordagens do Processo de Ensino e Aprendizagem; Pesquisa em Educação I; Organização do Trabalho Pedagógico; Educação Inclusiva e Diversidade. Já, em seu último módulo, módulo III, estão presentes as seguintes unidades curriculares: Pesquisa em Educação II; Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Contexto Escolar; PROEJA; LIBRAS.

Convém registrar que na turma ingressante em 2017, que será autora dos dados fornecidos para pesquisa, houve inversão das disciplinas Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Contexto Escolar e Educação Inclusiva e Diversidade, ou seja, a primeira disciplina foi ofertada no módulo II, enquanto que a segunda no módulo III.

Os participantes da pesquisa

Convém esclarecer que as informações referentes aos estudantes e professores foram coletadas mediante questionário e anotações em diário de bordo, fruto de conversas, pesquisas na plataforma *lattes* e observações direta dos pesquisadores. Faz-se necessário também informar que os autores do presente estudo foram estudantes do programa de pós-graduação investigado.

Como dito, os participantes da pesquisa foram os estudantes ingressantes no curso em 2017, sendo vinte e cinco (25) integrantes no início, entretanto, houve sete (7) desistências durante o curso, sendo no primeiro módulo três (3) desistentes, e no segundo quatro (4) desistentes, portanto, no último módulo o referido curso era constituído de dezoito (18) estudantes frequentes.

O perfil dos estudantes é diversificado tanto na questão da formação, quanto da atuação, pois em média 14 estudantes (56%) têm o nível superior voltado para as licenciaturas, estas, por sua vez, são mistas (pedagogia, letras, ciências biológicas, matemática, arte, geografia e educação física), ficando a menor parcela, 9 estudantes (36%) com formação bacharel (administração, ciências contábeis, agronomia, engenharia agrícola e nutrição) e 2 estudantes (8%) possui formação tecnológica (tecnólogo em gestão de recursos humanos).

Em relação à atuação, há heterogeneidade também, visto que 13 estudantes (52%) estão nas escolas atuando como professores e 10 estudantes (40%) estão em outras áreas do mercado de trabalho, e ainda, 2 estudantes (8%) não estavam atuando no momento da coleta de dados.

Para melhor compreensão, as informações dos integrantes do curso de especialização abrangendo a formação e atuação de cada aluno está em formato de quadro (1) descritivo, em anexos.

O corpo docente responsável pelas disciplinas junto à turma 2017 foi formado por oito (8) professores, todos atuantes na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). Apenas um (1) professor atuou nos três (3) módulos, outros três (3) se fizeram presentes em dois (2) módulos, e os demais, quatro (4), em apenas um (1) módulo do curso.

Em observação à formação, mediante consulta ao currículo acadêmico-profissional (plataforma *lattes*) dos docentes, podemos afirmar que há muita diversidade, pois 2 (dois) professores são graduados em Letras; 1 (um) com dupla formação: Tecnologia em Processamento de Dados e Pedagogia; 1 (um) formado em Educação Física; 1 (um) formado em Matemática; 1 (um) formado em Física; 1 (um) formado em Filosofia e 1 (um) formado em História. Quanto à formação em nível de pós-graduação, 5 (cinco) professores possuem mestrado

em Educação, os demais (3) em áreas distintas, sendo elas: Sociologia, Ciências e Práticas Educativas e História. Deste referido corpo docente, 1 (um) professor está realizando doutorado em Educação Matemática; 2 (dois) professores são titulados doutores já com pós-doutorado, sendo 1 (um) com doutorado e pós-doutorado em Estudos Linguísticos e 1 (um) professor com doutorado em História e pós-doutorado em Sociologia.

Metodologia de Pesquisa

O referido estudo tem caráter intervencionista, já que seu objetivo é fornecer conhecimentos a fim de contribuir de maneira prática com dados e sugestões para possíveis e futuras construções curriculares, por possuir o enfoque na vertente teoria-prática e tendo a ótica focada no cotidiano, buscando contribuição nas melhorias e avanços. O agente intervencionista não faz apenas levantamento de dados, mas beneficia a organização que se comportou como objeto de estudo, cooperando e comportando-se como suporte de dados para afugentar possíveis lapsos ou equívocos da própria entidade pesquisada (OYADOMARI *et al.*, 2014).

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram três questionários respondidos ao término de cada módulo do curso, compostos de perguntas de caráter aberto. O primeiro questionário, respondido ao término do primeiro módulo do curso, foi organizado em duas partes. A primeira trazia questões referentes à formação acadêmica-profissional e a segunda trazia basicamente duas questões: 1) aponte os aspectos positivos e 2) os aspectos que precisam ser melhorados neste módulo. Já, o segundo e o terceiro questionava os estudantes quanto aos aspectos positivos e negativos do módulo que se encerrava. De acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), esta ferramenta, quando utilizada na pesquisa qualitativa, busca proporcionar compreensão de razões e motivações implícitas, por não se constituir em dados estatísticos formatados e apresentar em seu contexto um número relativamente de casos não representativos, somado ainda ao modelo não estrutural e tendo como resultado um viés de entendimento inicial e não de posicionamento de ação final como no caso da quantitativa.

Além dos questionários, utilizamos diário de bordo para registro de impressões, informações referentes à organização das disciplinas e conteúdos de cada módulo do curso.

Níveis e Abordagens do Currículo

Para construir melhor diálogo sobre as abordagens de currículo serão a partir de agora descritas e comparadas as definições na visão de alguns autores, a fim de propiciar melhor fundamentação e discussão sobre o tema.

Sacristán (2013) define currículo como sendo o movimento das relações multidisciplinares, tanto as de aparências abertas quanto as não declaradas, mas percebidas, ou seja, subentendidas, que estão imersas nos espaços e domínios escolares, transitando desde a prescrição da ação, quanto pela influência da administração, chegando até as práticas pedagógicas.

Para Candau e Moreira (2007), a definição de currículo está sob o viés de agrupamento de práticas que favorecem a construção, o fluxo e a utilização das interpretações do contexto social em que se encontram os indivíduos envolvidos, favorecendo e propiciando imensamente para a formação/modulação da sua identidade social e cultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais trazem a compreensão de currículo como todas as experiências adquiridas no âmbito escolar que, por sua vez, se constitui em volta de todos saberes constituídos pelas relações e vivências da sociedade, devendo considerar e valorizar os saberes dos aprendizes, adicionando a estes conhecimentos que favoreçam a identidade dos educandos (BRASIL, 2013).

É importante mencionar que estas definições foram sendo construídas no decorrer da formulação histórica da educação escolar, visto que uma das construções pioneiras relacionadas com estudo sobre currículo ocorreu nos estados Unidos por volta de 1920, quando houve a necessidade de promover a escolarização em massa, devido à industrialização. Neste período, os alunos eram visualizados como produto de uma fábrica, tendo no currículo como se fosse uma espécie de manual para alcançar a racionalização de resultados numa visão gestora/científica (SILVA, 2005).

Para falar de forma extremamente reduzida sobre as teorias de currículo, lancemos o olhar histórico, tendo a partir daqui a formulação das Teorias Tradicionais, que é composta por três tipos de currículos, sendo: o clássico humanista, o progressista e o tecnocrático; porém alguns anos depois, por volta de 1970, houve questionamentos sobre o modelo tradicional, configurando-se a partir daí novas teorias, denominada como Teorias Críticas. Esta, por sua vez, tinha como destaque a percepção da importância da reprodução social e seu respectivo impacto na mesma, assim como a ideologia contextualizada com a educação, relacionando-a com o Estado e, também, percebia e reconhecia a influência que se impregna na sociedade, transpassando por gerações subsequentes, traz também a relação de conhecimento legítimo e sua relação com o poder. Houve mais um avanço nesta perspectiva, surgindo as Teorias Pós-críticas. Estas vêm com seu foco direcionado para subjetividade e multiculturalismo, excluindo a defesa de verdades absolutas e pensamentos "fechados", nestas teorias ocorrem, portanto, a defesa dos saberes como incertos e indeterminados, estando eles a todo tempo sendo construídos e aprimorados.

Para Silva (2005), a definição de currículo foi sendo construída no decorrer da história, transpassou por teorias críticas e pós-críticas, não tendo mais sentido

olhar para tal conceito com certa candura, nem pureza, pois há muitos artefatos que interferem diretamente na sua essência, por isso, o autor afirma que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 150)

Toda esta discussão em torno do termo currículo remete à necessidade de abranger, além das teorias abordadas, os níveis curriculares, pois atualmente sabe-se da grande variável que existe entre o que é proposto como currículo e o que é realmente exercido como currículo, visto que as mudanças sofridas durante a construção da sociedade, juntamente com os avanços tecnológicos, as agregações culturais e os valores socioeconômicos fomentam três níveis de currículo, sendo eles: formal, real e oculto.

O formal configura-se como aquele que é formado pelas organizações de ensino; está prescrito dentro dos documentos formativos, trazendo em seu corpo tanto os conteúdos como os objetivos das grades/disciplinas, tendo finalidade de satisfazer as exigências da instituição e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas, em contrapartida, o currículo que é efetivado dentro da sala de aula é quase sempre divergente deste formal, designando-o então como real, sendo aquele que de fato é exercido entre docentes e discentes no cotidiano do convívio escolar e correlacionando com os ideais pedagógicos da instituição em que está inserido (ALVES, 2014).

Paralelo ao currículo formal e informal tem-se o currículo oculto, que, para Silva (2005), é todo aquele conhecimento vivenciado na sala de aula que tem poder de dominância e influência tanto na vida do aluno, como do professor, sendo as práticas vivenciadas no cotidiano, abrangendo comportamentos e atitudes que não estão documentalmente planejadas pelo educador.

Para Forquin (1995), o currículo oculto se caracteriza como algo implícito, sendo invisível, transportando para a sociologia a missão de transparecer este currículo. O autor também observa que a definição de implícito tem divergentes concepções, pois existe o “implícito natural”, que não se faz necessário ser dito, visto que está na lógica da organização escolar, mas há também o “implícito perverso”, sendo este perigoso, pois está relacionado com a alienação cultural e dominação social, cabendo à sociologia desvendar tal dissimulação, impedindo sua perpetuação maléfica.

Seguindo com as classificações e segmentos quanto ao currículo, tem também suas abordagens, estas são divididas de acordo com o modo de organização dos conteúdos escolares, sendo: multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

Deste modo, tem-se a multidisciplinariedade, que se trata de uma maneira de dispor as disciplinas isoladamente, fragmentadas dentro dos recortes de saber e do domínio de conhecimento de cada professor, provocando assim nos alunos mutilações no seu aprender e pensar, refletindo diretamente na formação global deste indivíduo, pois não favorece o diálogo entre as disciplinas, satisfazendo apenas a sua necessidade de conhecimento naquele espaço que é fechado, portanto, limitado (OLIVEIRA; TANZI NETO, 2016).

A pluridisciplinaridade tem sua estrutura muito similar com a multidisciplinaridade, mas diferencia-se em relação à abertura para possíveis cooperações, onde as disciplinas "parecidas" ficam parcialmente ligadas e justapostas, entretanto, não há aprofundamento, pois apesar do aluno estudar o mesmo conteúdo ou tópico em mais de uma disciplina, sua conexão fica superficial, visto que não há aprofundamento na relação entre as disciplinas (OLIVEIRA; TANZI NETO, 2016).

Seguindo nos avanços das abordagens, temos a interdisciplinaridade, que traz as disciplinas interligadas fortemente entre si, com elevada sintonia de cooperação, dialogando com eficiência, propiciando nos alunos condições para que os mesmos consigam assimilar e utilizar seus conhecimentos para solucionar situações-problemas do seu cotidiano e que todo seu conhecimento tenha relação, ultrapassando assim os limites de cada segmento disciplinar (OLIVEIRA; TANZI NETO, 2016).

Já, a transdisciplinaridade é a versão das abordagens mais indicada pelos estudiosos da área de educação, esta, por sua vez, prioriza beneficiar a totalidade, integralizando com muita eficiência todas as disciplinas, fazendo com que o conhecimento transite entre elas de modo simultâneo e enérgico, isso se confirma na definição trazida por Coll *et al.* (2002):

Transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade (COLL *et al.*, 2002, p. 9-10).

Diante deste cenário exposto referente às abordagens, podemos refletir que muitos aspectos multi e pluridisciplinar ainda são realidade nas escolas brasileiras, mas é percebido também que existem tentativas e experiências de interdisciplinaridades e que elas, apesar de caminharem em um ritmo lento,

avançam gradativamente. Reconhecemos também que o auge da abordagem de currículo seria alcançar a transdisciplinaridade, no entanto, este caminho é longo e demorado, mas não podemos deixar de acreditar nesta possibilidade, nem tratá-la como utopia.

O currículo real da pós-graduação em docência para EPCT

A partir de agora, será descrito e discutido o real currículo do curso da Pós-graduação (*lato sensu*), para isso, julgamos necessário frisar algumas informações relevantes do Projeto Pedagógico do Curso, sendo elas: o curso mencionado é organizado em três módulos, sendo cada um composto por quatro disciplinas, com carga horária correspondente a trinta (30) horas cada, portanto, cada módulo é deliberado com cento e vinte (120) horas. Os resultados apresentados nesta subseção são provenientes da vivência dos autores à luz da literatura que embasa o estudo.

Primeiramente, apresentamos a organização do Módulo I, cujas disciplinas correspondentes são: Profissão Professor; Fundamentos Históricos-Filosóficos da Educação; Políticas e Gestão da Educação; A Instituição escolar como Organização.

Com base na experiência como integrante do grupo de estudantes ingressantes em 2017 e à luz dos princípios trazidos pela literatura consultada (CARDONA, 2010; SILVA, 2005; ALVES, 2014. OLIVEIRA; TANZI NETO, 2016; COLL *et al.*, 2002), em nível de currículo real ocorreram no primeiro módulo do curso dois tipos de abordagem: multidisciplinar e pluridisciplinar.

A disciplina Profissão Professor foi ministrada por somente um professor e de forma multidisciplinar, isto é, realizou as aulas trazendo conhecimentos fragmentados, atuando dentro do seu saber, sem realizar interação com as demais disciplinas do mesmo módulo e houve a subdivisão da disciplina Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação, sendo ministrado por dois professores, cada professor assumiu uma parte do componente curricular, ficando cada um responsável em ministrar aula de acordo com o seu saber e domínio, dividindo a carga horária, alternando os dias em que cada um ministrava a aula. Os saberes filosóficos da educação com um professor de filosofia e os saberes históricos da educação com o professor de sociologia. Esta organização didática levou a uma maior fragmentação de conteúdos, além de não interagir com as demais disciplinas, ainda dividiu uma em duas “subdisciplinas”.

Conforme nos orienta Oliveira e Tanzi Neto (2016), a abordagem multidisciplinar utilizada pelos professores das disciplinas Profissão Professor e Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação dispõe cada disciplina de forma isolada, voltada ao saber específico de cada professor.

Em relação às duas outras disciplinas: Políticas e Gestão da Educação e a Instituição Escolar como Organização, houve integração entre elas, onde foi desenvolvida, pelos professores responsáveis por cada uma, a junção tanto da

carga horário, como dos procedimentos metodológicos e avaliativos, os docentes ministravam algumas aulas simultaneamente e outras alternadas, ou seja, tanto em dupla, como isolados, mas mesmo quando estavam sozinhos a conexão entre as disciplinas não se rompiam por completo, por isso, nesta situação percebemos que aconteceu a pluridisciplinaridade, uma vez que, mesmo estando concomitantemente juntos, em certos assuntos cada qual se reservava dentro da sua área de conhecimento e domínio. Fica evidente a abertura dos docentes para cooperação e justaposição entre as disciplinas, características da abordagem pluridisciplinar (OLIVEIRA, TANZI NETO, 2016; CARDONA, 2010).

Para melhor esclarecer o arranjo disciplinar do primeiro módulo, a figura 1 apresenta a esquematização referente às disciplinas e suas abordagens na perspectiva do currículo real do curso, experienciado pelos estudantes:

Figura 1 – organização das disciplinas no módulo I



Fonte: Os autores (2018)

No Módulo II, as disciplinas ofertadas foram: Pesquisa em Educação I; Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Contexto Escolar; Organização do Trabalho Pedagógico e Abordagem do Processo de Ensino e Aprendizagem.

Neste momento do curso, a percepção que se tem diante do currículo real é que houve integração entre três das quatro disciplinas presentes no módulo, característica da abordagem transdisciplinar, ficando isolada e totalmente nula a interação da disciplina Pesquisa em Educação I com as demais, visto que o professor ministrou de forma afastada todas as aulas, ou seja, optou pela abordagem multidisciplinar de currículo.

Os professores das disciplinas Dimensões da Ciência e da Tecnologia no Contexto Escolar, Organização do Trabalho Pedagógico e Abordagem do Processo de Ensino e Aprendizagem alcançaram e realizaram a integração de conteúdo, interligando as disciplinas totalmente através do diálogo constante e direcionado, atingindo, portanto, a transdisciplinaridade (COLL, *et al.*, 2002), uma vez que, os estudantes não conseguiam distinguir uma disciplina da outra, e os professores avançavam a sua área de domínio e saber, pois através do

contato constante, propiciava a troca mútua de conhecimento, refletindo diretamente na aprendizagem dos alunos de forma mais completa e contextualizada. Com base nos princípios trazidos por Coll *et al.* (2002) percebemos que os docentes responsáveis pelas disciplinas acima descritas assumiram uma nova atitude e uma postura dialógica entre si, revelando o trabalho profissional em equipe.

Segue abaixo, na figura 2, a esquematização das disciplinas que compõem o segundo módulo do curso, exemplificando a disposição e organização entre elas:



Fonte: os autores (2018)

Já, no último módulo do curso de especialização em docência, as disciplinas que se faziam presentes eram: Pesquisa em Educação II; PROEJA; LIBRAS e Educação Inclusiva e Diversidade.

Neste momento do curso, é possível afirmar, a partir da percepção do currículo real que vivenciamos, como sendo o nível maior de integração entre as disciplinas diante da análise por inteiro dos três módulos, visto que, as disciplinas LIBRAS e Educação Inclusiva e Diversidade estavam integradas de maneira harmoniosa e direcionada, os temas de ambas dialogavam com elevada sintonia em torno do mesmo interesse, que era a formação e informação de valores/direitos de todos que constituem a sociedade (COLL *et al.*, 2002), por isso, calçando com certa tranquilidade, pode-se afirmar que os professores responsáveis por estas duas referidas disciplinas organizaram as atividades pedagógicas mediante a abordagem transdisciplinar.

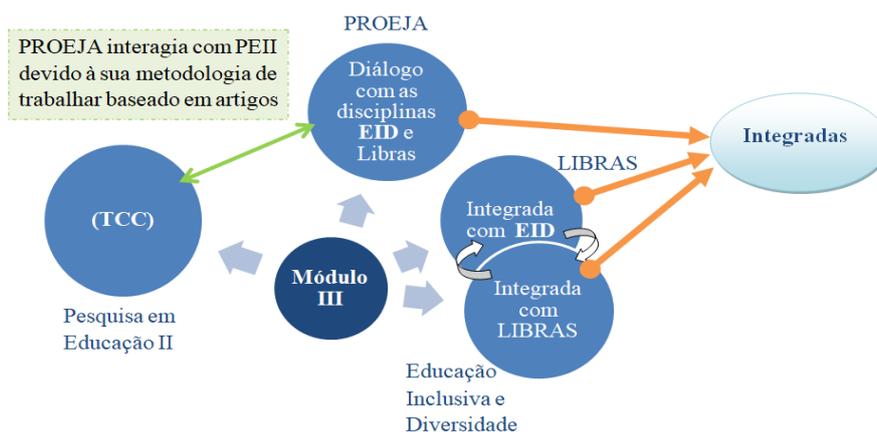
Neste mesmo módulo, a disciplina PROEJA também teve seu papel relevante quanto à integração, pois apesar de não estar agregada totalmente de forma coordenada e mútua como as duas disciplinas relatadas no parágrafo anterior, o professor responsável pela mesma, conseguia interagir indiretamente, pois os assuntos e temas abordados por ele caminhavam juntos com LIBRAS e

Educação Inclusiva e Diversidade. Como estudantes, percebemos a reciprocidade que ocorria entre estas disciplinas durante o terceiro módulo, favorecendo a aprendizagem.

Outro ponto forte da disciplina PROEJA, foi o tipo de material/recurso utilizado pelo professor, pois através da adoção de solicitação de leitura prévia por parte dos discentes e durante aula discussões, questionamentos e reflexões dos textos utilizados ocasionavam de certa forma interação com a outra disciplina do módulo: Pesquisa em Educação II, pois esta, por sua vez, tinha como objetivo primordial a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), em formato de artigo, e, justamente, os textos trazidos pelo professor de PROEJA eram todos nesta estrutura, assim ocasionou intimidade por parte dos estudantes a respeito da formulação da escrita acadêmica.

Assim, como foi feito a esquematização dos outros módulos, a figura 3, na seqüência, traz a organização das disciplinas deste:

Figura 3: organização das disciplinas no módulo III



Fonte: Os autores (2018)

Realizando apanhado geral do percurso vivenciado em 2017-2018 como estudante do Programa de Pós-Graduação em docência para EPCT, é possível concluir que o primeiro módulo foi o que mais deixou a desejar quanto à integração tendo em vista a estruturação prática das disciplinas de forma multidisciplinar e pluridisciplinar. Já, no módulo seguinte, houve avanço progressivo na integração, mas foi onde os alunos mais sentiram dificuldades, pois era o primeiro contato mais profundo com a transdisciplinaridade, a turma se sentiu confusa e não reconhecia como relevante a aprendizagem, perceberam o significado e a importância do arranjo pedagógico no final do módulo, em contrapartida percebiam que a disciplina Pesquisa em Educação I trazia pouca contribuição, talvez por estar isolada das demais que aconteciam, simultaneamente. Segue alguns relatos dos estudantes registrados no questionário de avaliação do módulo II:

“Preciso mais aulas expositivas”

“A princípio me assustei, com o passar das aulas e as discussões foi ficando mais claro”

“Amei as últimas aulas, talvez agora comecei a entender o processo”

“Sentimos um pouco a falta da integração da aula de Pesquisa em Educação I” (Algumas respostas do questionário de avaliação aos alunos do módulo II, julho de 2017).

Chegando ao último módulo, a integração das disciplinas se tornou mais elevada ainda, entretanto, a turma não se sentiu tão perdida quanto antes, pois já estavam habituados com o currículo disciplinar, inter e transdisciplinar e reconheciam o seu valor no processo de aprendizagem, neste momento, concluímos que quando algo inovador é proposto deve-se levar em consideração o processo de adaptação que requer tempo e somente após determinado período é possível analisar seu real aproveitamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Nesta fase, julga-se pertinente retomar de forma breve os objetivos da pesquisa, em razão de sintetizar os resultados obtidos, desta maneira, ressalta-se que o intuito deste texto é de fomentar os estudos acerca das percepções dos envolvidos para que haja contribuição à educação profissional do IFMS, pois com o intuito central de promover a descrição do currículo real do Programa de Pós-graduação em Docência EPCT, demonstrando, a partir da experiência vivida, a articulação das abordagens curriculares presentes em cada módulo, embasando assim a proposta de possíveis reajustes e modificações ao currículo deste curso.

Então, diante dos resultados obtidos e descritos anteriormente e da análise dos questionários respondidos ao término de cada módulo pelos estudantes da turma 2017 do curso de especialização em docência para EPCT, conclui-se que os aspectos positivos está alicerçado na metodologia adotada, mesmo devendo estar em processo de aperfeiçoamento, a mesma proporcionou aos discentes uma nova maneira de aprender, vivenciaram algo totalmente novo e inusitado, demonstrou na vivência das aulas como desestruturar um sistema tradicional de ensino passivo e centrado apenas no educador, trouxe para estes estudantes termos novos, antes totalmente desconhecidos, foi durante o processo desmistificando muitos conceitos, quebrando barreiras e avançando na significação da aprendizagem.

Sobre as integrações das disciplinas vivenciadas, foram percebidos alguns aspectos a serem melhorados, como por exemplo, dificuldade em transmitir para os alunos quais eram os objetivos e expectativas almejadas nas atividades propostas pelos integradores, mas ainda assim, foi extremamente benéfica na formação dos discentes, pois esse contato com diferentes abordagens curriculares alavanca o leque de possibilidades em se trabalhar de forma diversificada e inovadora, tornando o sujeito aluno como centro do seu aprender de modo ativo e dinâmico. Os estudantes sugerem também que os professores, em especial, os que estão integrados possuam a mesma linguagem ao se comunicar, pois segunda a turma quando estes profissionais não estão

totalmente entrosados a comunicação divergente afeta diretamente a integração, ou seja, o posicionamento dos alunos neste sentido é que o grupo de professores esteja em diálogo permanente, isso nada mais é do que os interesses esperados pelas abordagens interdisciplinares e transdisciplinar.

Outra sugestão é em relação ao contato primordial que a maioria teve com os recursos tecnológicos, onde muitos afirmam que tiveram dificuldades em desenvolver as atividades solicitadas, pois desconheciam muitos termos, aplicativos, softwares, tais como: *google drive*, *prezi*, *podcast*, *blog*, texto multimodal, entre outros, em solução disso, os discentes sugerem que os docentes sejam mais dedicados e preocupados em apresentar e demonstrar a utilização de tais mecanismos eletrônicos e virtuais.

Paralelo com estas sugestões de melhorar o contato com as tecnologias vem também o interesse de criar a possibilidade de alternância entre aulas presenciais e *online*, reforçam também que muitas atividades teriam o mesmo aproveitamento se fossem realizadas fora do contexto escolar e isso resultaria na flexibilidade que também foi muito solicitada pela turma, devida a extensa carga horária que a docência exige dos professores em formação assim como o calendário escolar carregado com sábados letivos.

Em finalidade de sugestões estão os encaminhamentos ao trabalho de conclusão do curso (TCC), os estudantes se sentiram prejudicados por não iniciar o primeiro contato logo no Módulo I, paralelo a isto, eles solicitaram que a disciplina Pesquisa em Educação I teria seu aproveitamento elevado caso fosse incorporada no início do curso, além de realizar a integração da mesma com as demais disciplinas, visto que a turma sentiu o afastamento da referida de forma prejudicial na sua aprendizagem e na elaboração do trabalho de conclusão do curso.

Em fechamento das sugestões de aperfeiçoamento, é pertinente enaltecer que esta pesquisa não cesse por aqui, pois o desejo da mesma é que haja continuidade com encaminhamentos e sugestões adicionais para que não se rompam as contribuições que já existem para a educação profissional, pois este tema precisa de constante investigação, visto que quebrar os paradigmas e transpassar do tradicional para o contemporâneo exige dos envolvidos com a educação um esforço contínuo.

Portanto, o encerramento que se requer nesta pesquisa é o desejo que todos os docentes formadores ou em formação voltem seus olhares para a educação seja ela qual for, básica, superior ou profissional com entusiasmo e dedicação, que esses profissionais estejam em constante estudo e pesquisa, visto que a globalização, a nova configuração de sociedade e o público diversificado exigem dos profissionais um novo formato em ensinar, mas não basta quebrar o tradicional e oferecer algo qualquer, podendo ser até mais prejudicial aos discentes, o ensinar e o aprender requerem, no atual contexto histórico, a criação de possibilidades e mecanismos para tornar a educação uma arte libertadora, além de formadora.

Referências

ALVES, L. **Currículo escolar na pós-modernidade**. SINFOP Simpósio sobre formação de professores– UNISUL, Santa Catarina, 2013. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/sinfop/artigos_VI%20sfp/Luana%20Alves.pdf. Acesso em: 07/2018.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 562 p. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07/2018.

CANDAU, V. M. MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CARDONA, F. V. B. **Transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/transdisciplinaridade-interdisciplinaridade-e-multidisciplinaridade/34645/>. Acesso em: 08/2018.

CHAER, G. DINIZ, R.R.P. RIBEIRO, E.A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. Revista Evidência olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201/187>. Acesso em: 09/2018.

COLL, A. N. Et al. **Educação e Transdisciplinaridade II**. Encontro Catalisador do Projeto “A Evolução Transdisciplinar na Educação”, Guarujá. 2002. 211 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707por.pdf>. Acesso em: 08/2018.

COSTA, C. M. VIEIRA, A. A. S. **Metodologias Ativas: A Experiência do Curso MAES**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v 13, n.esp I, p.553-563, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11454/7331>. Acesso em: 08/2018.

FORQUIN, C. J. **As abordagens sociológicas do currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa**. Revista Educação e Realidade. Rio Grande do Sul, v. 21, n. 1, 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: 08/2018.

MARQUES, F. J. OLIVEIRA. J. C. G. **O Currículo no Curso Integrado em Agropecuária do IFMS Nova Andradina: Uma Abordagem entre o Prescrito e o Experienciado. 2018.**

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília, 48 p. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 09/2018.

OLIVEIRA, G. C. A. TANZI NETO, A. **Inter, trans, pluri e multi (disciplinaridade). Como esses conceitos contribuem para a sala de aula do professor de língua nacional.** VIII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. 2014. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/viewFile/1038/648>. Acesso em: 08/2018.

OYADOMARI J. C. SILVA P. L. NETO O. R. M. RICCIO E. L. **Pesquisa intervencionista: um ensaio sobre as oportunidades e riscos para pesquisa brasileira em contabilidade gerencial, Universidade Presbiteriana Mackenzie.** Revista Advances in Scientific and Applied Accounting, São Paulo, v.7, n.2, p. 244-265, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2014070204>. Disponível em: <http://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/134/111>. Acesso em: 08/2018.

PEREIRA, F. CAROLINO, A. M. LOPES, A. **A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente.** Revista Portuguesa de Educação, 2007, p. 191-219. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a08.pdf>. Acesso em: 06/2018

PINTO, M. P. **Formação complexa e transdisciplinar na educação: um desafio além da fragmentação.** Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, Distrito Federal Volumen 1, 2013. Disponível em: <http://journals.epistemopolis.org/index.php/educacion/article/view/621/207>. Acesso em: 08/2018.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo.** Editora Penso, Porto Alegre. 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo** 3a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

VIEIRA, A. A. S. DIAS, L. A. N. P. CHEDIAK, S. **Challenges and contributions regarding integration of disciplines in the Vocational Education integrated to Upper Secondary Education in IFMS, Nova Andradina Campus.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. esp1, p. 361-

VIEIRA, A. A. S. **Inovação Curricular e Padrões de Interação em Programa de Formação de Professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.** In: Alexandre Shigunov Neto; André Coelho da Silva; Ivan Fortunato. (Org.). *Passado, presente e futuro nos Institutos Federais de Educação.* 1a ed. Itapetininga: Edições Hipóteses, 2018, v. 1, p. 121-134.

Submetido em 05/09/2019.
Aceito em 25/11/2019.

