

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
RORAIMA - *CAMPUS AMAJARI*: CONCEPÇÕES, DESAFIOS
E PERSPECTIVAS

LUANA FIRMINO LOBO

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA - CAMPUS
AMAJARI: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

LUANA FIRMINO LOBO
Sob Orientação da Professora
Dr.^a Lia Maria Teixeira de Oliveira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Novembro de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L799p LOBO, LUANA FIRMINO , 1989-
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA - CAMPUS
AMAJARI: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS / LUANA
FIRMINO LOBO. - 2018.
71 f. : il.

Orientadora: Lia Maria Teixeira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. Planejamento pedagógico interdisciplinar. 2.
Educação profissional. 3. Prática pedagógica. I.
Oliveira, Lia Maria Teixeira de , 1957-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III.
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

LUANA FIRMINO LOBO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/11/2018

Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

Maria da Conceição Calmon Arruda, Dra. UERJ

Um grupo (sujeitos em interação) na dinâmica da ação-reflexão, que busca a verdade e tende à transformação e ao crescimento: eis a educação que deve estar em tudo.

Danilo Gandin

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus e minha família pelo suporte, confiança e amor...

AGRADECIMENTOS

A Deus e seu amor incondicional por mim, pois esta caminhada fora repleta de desafios e Deus jamais me abandonou, me dando forças para conseguir concretizar esta vitória.

À minha família, mãe e irmãos, por acreditarem em mim e me darem forças mesmo que distantes geograficamente. O amor, compreensão e apoio de vocês é fundamental na minha vida.

À minha amiga Sara, pelo apoio e ombro amigo nesta trajetória acadêmica e na vida.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR pela valorização e investimento nos servidores da instituição, oportunizando tanto aos docentes quanto aos técnicos a qualificação.

Ao Diretor Geral do IFRR - *Campus* Amajari, professor George Sterfson Barros, pela articulação e defesa da qualificação dos servidores da instituição.

À Diretora de Ensino do IFRR - *Campus* Amajari, Pierlângela Nascimento da Cunha, pelo apoio e incentivo durante toda esta caminhada.

Ao IFRR - *Campus* Amajari pela confiança na minha pesquisa e contribuição na minha vida profissional.

Aos meus colegas de trabalho pelo carinho e apoio.

Aos professores e coordenação do PPGEA/UFRRJ pela promoção das trocas de conhecimentos e contribuição na minha formação acadêmica.

Aos colegas de turma pelas trocas de conhecimentos e apoio ao longo desta caminhada.

À Ada, Aldaires e Thays, pelo companheirismo e risadas durante esta trajetória.

Aos integrantes da banca pelo aceite ao convite de participar desta banca e contribuir com seus conhecimentos.

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Lia Maria Teixeira de Oliveira, pelo carinho, paciência, compreensão e humanidade nos momentos difíceis, nas quais foram primordiais, assim como seus ensinamentos.

RESUMO

LOBO, Luana Firmino. **Planejamento pedagógico interdisciplinar na educação profissional técnica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - Campus Amajari: concepções, desafios e perspectivas.** 2018. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

O planejamento é o processo teórico metodológico que subsidia a construção das práticas pedagógicas através dos pressupostos indissociáveis de previsão dos objetivos (intencionalidades) e a reflexão crítica, que promovem a tríade planejar, executar e avaliar. Alinhada a esse processo – planejamento - intrínseco à atividade humana, como também, ao processo educativo, a interdisciplinaridade é necessidade latente no contexto globalizado da educação contemporânea, sendo princípio nas diretrizes da educação profissional técnica de nível médio, como também, nos documentos institucionais do IFRR. Neste sentido, este estudo intitulado Planejamento pedagógico interdisciplinar na educação profissional técnica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - *Campus Amajari*: concepções, desafios e perspectivas, tem como objetivo geral discutir as concepções e desafios dos docentes referentes ao planejamento interdisciplinar e o saber/fazer na prática pedagógica da educação profissional em nível técnico no *Campus Amajari*. Em suma, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, tipo exploratória, onde fez uso de análise documental e questionário, este aplicado a sete docentes (colaboradores) - (áreas do conhecimento: ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; zootecnia e agronomia) dos cursos técnicos integrados ao ensino médio – Agropecuária e Aquicultura – ofertados pelo *campus* lócus deste estudo. Concernente aos resultados alcançados, os dados apontaram para concepções que necessitam ser desconstruídas e reconstruídas no que se refere ao planejamento interdisciplinar, como também, a necessidade institucional de promoção de diálogos e reflexão crítica frente aos desafios para a prática pedagógica expressos pelos participantes. Ainda que a instituição esteja a caminho do planejamento interdisciplinar através das práticas integradas que são promovidas, o caminho a percorrer é longo e desafiador.

Palavras-chave: Planejamento pedagógico interdisciplinar. Educação profissional. Prática pedagógica.

ABSTRACT

LOBO, Luana Firmino. **Interdisciplinary pedagogical planning in technical professional education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima - Campus of Amajari: conceptions, challenges and perspectives.** 2018. 71p. Dissertation (Master degree in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

Planning is a theoretical methodological process that subsidizes the construction of pedagogical practices through the indissociable assumptions of predicting objectives (intentionalities) and critical reflection. It promotes the triad of planning, execution and evaluation. In line with this process, planning is intrinsic to human activity, and to the educational process. Interdisciplinarity is a latent necessity in the globalized context of contemporary education. It is a principle in the guidelines of professional technical education in secondary schooling as seen in institutional documents of the Federal Institute of Roraima (IFRR). In this sense, this study entitled “Interdisciplinary pedagogical planning in technical professional education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima - Campus of Amajari: conceptions, challenges and perspectives”, has as general objective to discuss the conceptions and challenges of teachers concerning interdisciplinary planning and the ‘know-how’ in the pedagogical practice of professional education of technical level at Amajari Campus. In short, this research is characterized as qualitative, with exploratory type, and used documentary analysis and questionnaire, applied to seven teachers (collaborators whose knowledge areas were: humanities and their technologies, natural sciences and their technologies; codes and their technologies, zootechnic and agronomy). They are teachers in the technical courses of Agriculture and Aquaculture integrated to high school that are offered by the campus locus in this study. Concerning the results achieved, the data pointed to concepts that need to be deconstructed and reconstructed regarding interdisciplinary planning. It also pointed to the institutional need to promote dialogues and critical reflection on the challenges to pedagogical practices that were expressed by the participants. Although the institution is on the way to interdisciplinary planning through integrated practices that are promoted, the way to go is long and challenging.

Keywords: Interdisciplinary pedagogical planning. Professional education. pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Campus</i> Amajari/IFRR.	4
---	---

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Elementos básicos na definição de planejamento.	12
Tabela 2: Organização das categorias.	30
Tabela 3: Perfil dos Participantes.	31
Tabela 4: Elementos constitutivos da estrutura de planejamento proposta pelo CAM.	44
Tabela 5: Planos de ensino analisados referentes aos semestres 2017.2 e 2018.1.	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAM	<i>Campus</i> Amajari
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
IFRR	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNED's	Unidades Descentralizadas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	4
1.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – <i>Campus</i> Amajari – Breve Contextualização	4
1.2 Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	6
1.3 Ensino Médio Integrado	9
2 PLANEJAMENTO E PLANOS: PRÁXIS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES	12
2.1 Planejamento Educacional.....	12
2.2 Planos e projetos: produtos do planejamento	16
2.3 Planejamento Pedagógico e Interdisciplinaridade: caminhos para a prática pedagógica.....	18
3 MÉTODO.....	26
3.1 Instrumentos para coleta de dados.....	26
3.1.1 Análise de Documentos	26
3.1.2 Questionários	27
3.2 Local de estudo.....	27
3.3 Participantes: universo amostral da pesquisa – com a palavra o/a docente.....	27
3.4 Considerações Éticas e Procedimentos	28
3.5 Tratamento e análise dos dados	28
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A PRÁTICA DOCENTE E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR	29
4.1 Prática pedagógica e formação continuada	32
4.1.1 Esses momentos de formação são extremamente importantes para meu fazer docente... ..	33
4.2 O planejamento é uma necessidade.....	38
4.3 Concepção e perspectiva do planejamento interdisciplinar.....	43
4.4 Desafios para a prática pedagógica e planejamento interdisciplinar.....	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
7 APÊNDICES.....	59
Apêndice 1: Questionário	60
Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	63
Apêndice 3: Carta de Anuência do <i>Campus</i> Amajari para Realização da Pesquisa	65
8 ANEXOS	67
Anexo 1: Parecer Comitê de Ética	68

INTRODUÇÃO

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - *Campus* Amajari, este estudo é motivado por inquietações demandadas durante o acompanhamento pedagógico que tenho realizado desde o ano de 2014, enquanto pedagoga técnica integrante da equipe da coordenação pedagógica, aos docentes do *Campus* Amajari – IFRR, especificamente no que tange ao processo de planejamento dos mesmos. Estas inquietações estão relacionadas ao planejamento pedagógico docente no viés interdisciplinar e integrador, que permite o atendimento da proposta do ensino técnico integrado ao ensino médio. Nessa instituição, a proposta pedagógica perpassa o trinômio constituído pela educação profissional, educação do campo e educação indígena, três modalidades da educação básica (Resolução nº 4/2010) que denota no cotidiano escolar inúmeros desafios e complexidades a serem efetivamente incorporadas na dinâmica das ações educativas decorrentes de processos que objetivam integrar os sujeitos às suas realidades sociais e pessoais.

Diante disso, como também do que preconiza a Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, percebeu-se o quão relevante é o desenvolvimento de práticas pedagógicas constituídas por ações de perspectiva interdisciplinar; isto significa que o planejamento, seus objetivos e estratégias, considere o contexto sociocultural dos discentes do *Campus* Amajari, como também, a construção do conhecimento das ciências através de uma visão sistêmica e não fragmentada.

Cabe ressaltar que os cursos da educação profissional técnica de nível médio ofertados pelo *Campus* Amajari, na forma presencial, são os cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Aquicultura, ambos integrados ao ensino médio. A formação do corpo docente é caracterizada por cursos de graduação em licenciaturas (área propedêutica) e bacharelados (área técnica). Assim, o *campus* Amajari possui um setor pedagógico cuja equipe desenvolve, dentre as atribuições, estratégias de formação continuada para possibilitar aos docentes a formação dos conhecimentos pedagógicos (especialmente aos docentes bacharéis). Esses espaços de formação promovidos pelo setor pedagógico oportunizam a participação de todo o corpo docente (bacharéis e licenciados), buscando promover o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

O planejamento escolar está alicerçado no campo pedagógico, representando um dos processos teórico-metodológico fundamentais para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nas instituições educacionais. Considerando o trabalho docente, o planejamento faz parte de uma práxis que se dá de forma contínua, dinâmica e reflexiva, buscando sempre enriquecer, nortear e retroalimentar a prática pedagógica, que pretende garantir a construção de conhecimento por parte do discente. Por isso, os sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como os docentes necessitam adotar uma concepção cuja educação só pode ser formadora e transformadora quando age no próprio indivíduo social, que participa de práticas pedagógicas planejadas e contextualizadas num movimento que desconstrói e reconstrói suas ações na dinâmica cotidiana da realidade concreta dos sujeitos da prática escolar quando se colocam questionando a lógica.

Libâneo, um autor muito utilizado nas disciplinas ligadas à formação dos professores, destaca que, dentre as funções do planejamento escolar estão

Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos alunos. Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o

processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais (LIBÂNEO, 2013, p. 247).

Conforme Gandin (2010, p. 39), no campo do planejamento, pensar mais a realidade é promissor. Faz com que as pessoas se inclinam para ações mais concretas, para políticas e estratégias mais consistentes. Mesmo porque a concepção de planejamento que se firma e que tem sentido é aquela que considera uma metodologia científica para construir a realidade.

Tomando a citação de Libâneo como uma orientação didático-pedagógica para níveis e modalidades da educação básica e mesmo superior, ressaltamos que no contexto dos objetivos e princípios da educação profissional técnica de nível médio na forma integrada ao ensino médio – lócus e objeto desse estudo - cujos componentes curriculares da “Base Nacional Comum Curricular e os componentes da Área Técnica” devem ser estudados concomitantemente, o planejamento pedagógico docente também deve considerar a importância de não dicotomizar os componentes curriculares.

Normalmente, tais componentes são fragmentados, pois a prática de uma escola centrada na disciplinaridade está entranhada de práticas tradicionais que implicam ainda o professor e seus conteúdos isolados (compartimentados), por mais que as diretrizes e referenciais curriculares nos discursos dos textos legais estejam fundamentados na concepção de ensino médio integrado e integrador. De acordo com Japiassu (1976, p. 40), a especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir sobretudo do século XIX, culmina cada vez mais numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico.

Desde que a interdisciplinaridade passou a ser um princípio curricular segundo as orientações dos Parâmetros (PCNs) nos anos 1990 até os dias de hoje, bem como discutida em vários estudos já nos anos 1970, percebemos que na escola progressivamente tem praticantes que adotam posturas pedagógicas participativas, que integram seus planos e programas denotando possibilidades de mudanças para se desenvolver uma prática pedagógica de forma integrada. O que é possível através da perspectiva interdisciplinar é integrar os campos científicos e suas práticas sociais construindo metodologias para formulação de novas epistemologias. Neste sentido, Japiassu (1976, p. 32) destaca que a característica central da interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado.

Assim, ao considerar a temática “Planejamento Pedagógico Interdisciplinar na Educação Profissional Técnica”, surgem as seguintes indagações: O planejamento interdisciplinar, para os docentes do *Campus* Amajari, caracteriza-se como obstáculo ou desafio na prática pedagógica? Os docentes assumem o discurso interdisciplinar em sua prática? As dificuldades de planejamento interdisciplinar vivenciadas no contexto escolar são resultadas das lacunas na formação dos docentes? Existe rejeição quanto ao planejamento pedagógico na modalidade de planejamento interdisciplinar? Ou ainda, a diversidade cultural e social dos estudantes é um fenômeno pouco compreendido no seu fazer pedagógico?

Nessa perspectiva, faz-se necessário investigar as concepções pedagógicas e se há dificuldades ou obstáculos da prática docente presentes no processo de construção do planejamento interdisciplinar a partir da proposta pedagógica do *Campus* Amajari - IFRR, considerando a diversidade cultural e social dos estudantes e a formação em serviço, no sentido de atender às expectativas institucionais e educacionais requeridas nos cursos, considerando as especificidades contextuais da educação profissional e tecnológica, a

educação do campo e educação indígena, quanto a formação de sujeitos críticos e preparados para as demandas pessoais e da sociedade da qual pertence, pois a educação pode proporcionar formação de sujeitos que sejam protagonistas de suas histórias, ou melhor, ela pode ser alternativa de mudança dentro de uma sociedade de classes (FREIRE, 2002 apud GHEDIN, 2012, p. 209).

Diante disso, a prática docente e os meandros cotidianos que perpassam o planejamento pedagógico interdisciplinar requer um permanente diálogo com os conhecimentos e experiências reformulados no contexto escolar, particularmente, no ensino agrícola onde os sujeitos e contextos requerem dos profissionais maior sensibilidade, interação nos diálogos e conhecimentos pedagógicos ainda não suficientemente compreendidos e concretizados nas interações destes.

A partir dessas colocações, o projeto de pesquisa que deu suporte à construção desta dissertação trazia a questão de estudo, a saber: “*Quais as concepções, desafios e perspectivas dos docentes sobre o planejamento pedagógico interdisciplinar na educação profissional técnica de nível médio no Campus Amajari –IFRR*” Onde pretendemos nos debruçar e vislumbrar os reais desafios e possíveis perspectivas que o *Campus Amajari – IFRR* precisa enfrentar para nortear sua proposta pedagógica em base do ensino médio integrado e integrador de uma práxis mediatizada pelo mundo e a realidade sociocultural.

Dessa maneira, o objetivo geral deste consiste em **discutir as concepções e desafios dos docentes referentes ao planejamento interdisciplinar e o saber/fazer na prática pedagógica da educação profissional em nível técnico no Campus Amajari –IFRR**. Para alcançá-lo, os objetivos específicos descritos a seguir nortearam nossos procedimentos metodológicos: (i) Investigar com base nas práticas docentes, a práxis do planejamento pedagógico interdisciplinar e (ii) Analisar os impactos da formação continuada no âmbito do IFRR/CAM no que se refere a práxis do planejamento interdisciplinar.

Para tanto, nesta dissertação o Capítulo I aborda sobre a “Educação profissional e tecnológica”, contextualizando a instituição lócus deste estudo, as concepções de educação profissional e tecnológica de nível médio, como também, do ensino médio integrado. O Capítulo II consiste na discussão do referencial teórico no que tange ao “Planejamento e planos: práxis pedagógicas interdisciplinares”, que trata de forma sucinta as principais concepções sobre planejamento, planos e interdisciplinaridade que embasaram este estudo. O Capítulo III, intitulado “Método” que apresenta a metodologia adotada. O Capítulo IV, intitulado “Resultados e discussões: a prática docente e o planejamento pedagógico interdisciplinar”, apresenta a discussão dos dados obtidos através da coleta de dados. Por fim, apresento as considerações finais deste estudo.

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

1.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus Amajari* – Breve Contextualização

Conforme consta no histórico da instituição apresentado no Plano Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFRR *Campus Amajari* (2015, p. 5), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR é originário da extinta Escola Técnica Federal implantada, informalmente, em outubro de 1986. Em 2005, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do país, promovendo a implantação de Unidades Descentralizadas – UNED's, que posteriormente, em 2008, através da Lei nº 11.892, cria o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR e muda a denominação de UNED's para *Campus*.



Figura 1 - *Campus Amajari/IFRR*.

Fonte: [www.amajari.ifrr.edu.br/CCS/Campus Amajari](http://www.amajari.ifrr.edu.br/CCS/Campus%20Amajari). Acesso em 20 de setembro de 2018.

O IFRR *Campus Amajari* (Figura 1), local deste estudo, iniciou o seu funcionamento em dezembro de 2010, dentro dos pressupostos do Plano de Expansão da Educação Tecnológica. Localiza-se a 156 km da capital do estado de Roraima, na região norte, no município de Amajari e próximo ao município de Uiramutã - fronteira com a Venezuela. Essa instituição oferta cursos do Eixo Tecnológico Recursos Naturais presentes no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, onde, segundo o PPC de Agropecuária (2015, p. 9), no ano de 2008 foram realizadas três Audiências Públicas: na sede do município; na Vila Trairão e na Comunidade Indígena Três

Corações, com o objetivo de apresentar o projeto de implantação e ouvir a população quanto aos cursos a serem ofertados. E ainda, em 2009, já como IFRR/*Campus* Amajari, foram realizados levantamentos sobre informações socioeconômicas, educacionais e produtivas da região foram realizadas por meio de visitas nas escolas da região (municipais e estaduais) e nas propriedades rurais.

O IFRR/CAM é uma instituição na qual a formação está orientada para uma formação técnica e tecnológica, durante o qual os estudantes adquirem conhecimentos e desenvolvem habilidades para que, ao concluir seus estudos, estejam preparados para o mundo do trabalho e para trilhar os próximos níveis educacionais. Aliada a estes princípios, a instituição procura preparar os estudantes para serem membros responsáveis e atuantes da sociedade (BRASIL, 2016, p. 14).

Atualmente, o *Campus* Amajari oferta cursos técnicos e tecnológicos presenciais e a distância, sendo presenciais os cursos técnicos em Agropecuária e Aquicultura, ambos integrados ao ensino médio integral e o curso superior de Tecnologia em Aquicultura. Desde a sua implantação o *Campus* já promoveu a oferta de cursos técnicos presenciais nas formas articulada – integrada e concomitante – e subsequente, como também, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ainda, cursos técnicos integrados em regime de alternância. No que tange aos cursos de educação a distância, já foram ofertados os Cursos Técnicos Subsequentes em Informática e Cooperativismo, cujas turmas já foram concluídas. Atualmente, na modalidade EaD, está em execução o Curso Técnico em Agropecuária Subsequente ao Ensino Médio que atende aos polos na sede do município de Amajari, como também, nas comunidades indígenas do entorno e de outros municípios, totalizando 7 (sete) polos.

Neste *campus*, o corpo docente é composto por 40 (quarenta) profissionais distribuídos entre docentes da área propedêutica e docentes da área técnica, licenciados e bacharéis, com pós-graduação lato sensu e stricto sensu – mestrado e doutorado. Esses profissionais são oriundos do estado de Roraima, como também, de diversas regiões do país, agregando um misto de culturas e experiências ao *campus*. Cabe destacar que por serem servidores públicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, autarquia da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, há a possibilidade assegurada na Lei nº 8.112/1990 (Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais) de concorrerem a remoção e redistribuição. Assim, há uma rotatividade significativa de servidores, tanto dos cargos técnicos quanto do quadro docente, devido ao interesse de retornar para suas cidades de origem.

Diante da heterogeneidade de formações acadêmicas dos docentes, a equipe do setor pedagógico busca realizar o acompanhamento pedagógico dos mesmos de forma a identificar as necessidades dos docentes e, com eles, de forma construtiva e dialógica, encontrar caminhos para o desenvolvimento de um trabalho educacional de qualidade através do diálogo com a diversidade social e cultural dos estudantes.

No que tange a diversidade, o *campus* é caracterizado por atender discentes oriundos do município de Amajari; comunidades indígenas; áreas de assentamentos rurais; estrangeiros - venezuelanos; capital – Boa Vista e outros municípios do estado, o que eleva os desafios desta instituição no que tange a promoção de educação técnica que perpassa o trinômio educação profissional, educação do campo e educação indígena.

O *Campus Amajari* é um ambiente multi e intercultural, multicultural pela presença de diversos grupos culturais: venezuelanos; indígenas (pertencentes a diversas etnias); professores advindos de várias regiões do Brasil; alunos filhos de fazendeiros, de trabalhadores rurais, de pequenos produtores e também de assentamentos rurais. É intercultural devido às relações, das trocas culturais advindas do contato étnico, sociocultural e linguístico. Assim sendo, essa interculturalidade está refletida nos processos de troca e contato com a alteridade, de cada intersubjetividade, processos esses, que influenciam na construção identitária de cada aluno (RODRIGUES, 2017, p. 70).

É sabido que a Educação Profissional, Científica e Tecnológica abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Assim, essa pesquisa é direcionada aos cursos de educação profissional técnica de nível médio que atualmente são maioria no *Campus Amajari*.

1.2 Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A educação profissional e tecnológica brasileira passou por grandes transformações desde a década de 90 com a reforma do ensino médio técnico, pois a partir da revogação do Decreto 2.208/97 e sanção do Decreto 5.154/2004 é possível que as escolas técnicas ofertem o ensino médio técnico de forma integrada ao ensino médio.

Em 2008 ocorreu a sanção da Lei nº 11.741/2008 que trata da alteração dos dispositivos da LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Com a sanção da Lei nº 11.741/2008 a LDBEN passa a ter a seção IV-A que trata da educação profissional técnica de nível médio, como também, nova redação ao capítulo III que trata da educação profissional.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

Neste cenário, a educação profissional é ofertada por diversas instituições de forma sistematizada, articulando-se à formação básica visando a promoção da formação necessária para o exercício da cidadania, como também, para a formação de sujeitos participativos e reflexivos quanto as questões sociais arraigadas e suscitadas no contexto histórico.

A educação profissional e tecnológica realiza-se, atualmente, através de uma vasta rede diferenciada, composta por inúmeras instituições, que abrangem escolas de Ensino Médio e Técnico, universidades e demais instituições de ensino superior,

Sistema S, escolas e centros mantidos por sindicatos, escolas e fundações empresariais, cursos promovidos por organizações não-governamentais, ensino profissional e regular livre, centros de formação em línguas, centros de formação de condutores e inúmeros outros espaços (KUENZER e GRABOWSKI, 2016).

Se tratando da educação profissional técnica de nível médio, os cursos serão desenvolvidos de forma articulada com o ensino médio e subsequente, este último, destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. A redação dada pelo art. 36-C da Lei nº 9.394/96 especifica as formas da educação profissional técnica de nível médio articulada, conforme podemos observar abaixo:

Art. 36C - A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

No que tange a organização e planejamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução nº 6/2012, art. 7º, explicita as formas articulada e subsequente de desenvolvimento do ensino médio:

I - a *articulada*, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

a) *integrada*, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

b) *concomitante*, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;

c) *concomitante* na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II - a *subsequente*, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Cabe destacar os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio tendo em vista que abordaremos e refletiremos sobre as práticas de planejamento pedagógico interdisciplinar neste universo da educação profissional e tecnológica. Segundo o art. 6º da Resolução nº 6/2012, são princípios da educação profissional técnica de nível médio:

- I - **relação e articulação** entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - **articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social**, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII - **interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular**;
- VIII - contextualização, flexibilidade e **interdisciplinaridade** na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;
- IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;
- X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,
- XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;
- XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;
- XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;
- XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;
- XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;
- XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;
- XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (Grifo nosso).

Frente a esses princípios norteadores cabe destacar o VII princípio que trata da *“interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular”*, o que

fortalece a proposta deste estudo no que se refere ao planejamento pedagógico interdisciplinar dos docentes frente aos cursos da educação profissional técnica de nível médio do *campus* Amajari.

1.3 Ensino Médio Integrado

No que tange ao ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu art. 35, apresenta como finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 é um dispositivo legal que regulamenta as formas como os sistemas de ensino e as escolas podem buscar a realização de uma formação integrada.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1o, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das

finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

A educação profissional técnica de nível médio, desenvolvida nas formas articuladas e subsequentes ao ensino médio, cabe destaque, nesta pesquisa, a educação profissional técnica de nível médio articulada – integrada e concomitante - que possibilita aos educandos a formação geral com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular, como também, a formação para o exercício de profissões técnicas. De acordo com o Parecer CNE nº 39/2004, a “articulação” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Assim,

§ 1º Os cursos assim desenvolvidos, com projetos pedagógicos unificados, devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2012).

Neste universo da educação profissional técnica de nível médio, especificamente no que se refere a forma integrada, faz-se necessário entender os sentidos da integração nas dimensões ensino médio e educação profissional. Tomemos para reflexão a análise do conceito de integração em três sentidos que se complementam, conforme Marise Ramos (2008, p. 5):

1. O 1º. sentido da integração: a formação *omnilateral*: possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.
2. O 2º. sentido da integração: a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica
3. O 3º. sentido da integração: a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

No viés do ensino médio integrado, as concepções e objetivos de formação integrada devem estar claros e ser continuamente refletidos, discutidos e avaliados pelas instituições de ensino que o ofertam – com destaque para os sujeitos da escola – visando o alcance e real desenvolvimento da sua proposta.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (BRASIL, 2007, p. 41).

Nesta perspectiva,

O ensino de uma ciência integrada serve para que alunos e alunas analisem os problemas, não só da perspectiva de uma única e concreta disciplina, mas também do ponto de vista de outras áreas do conhecimento diferentes (SANTOMÉ, 1998, p. 113).

A partir destas concepções, o ensino médio integrado requer a articulação dos diversos saberes de forma significativa, ou seja, no que concerne às práticas pedagógicas, que os educadores desenvolvam práticas que superem a fragmentação do conhecimento, como também, a concepção de ensino técnico para o exercício do trabalho, sua real proposta perpassa essa concepção. Conforme Marise Ramos (2005, p. 122) a integração exige que a relação entre os conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2007, p. 41).

Assim, a educação profissional técnica de nível médio na forma integrada busca a formação geral e específica dos educandos de forma articulada, unitária e alicerçada em princípios educativos que sejam opostos ao dualismo instituído por concepções fragmentadas geralmente reproduzidas. Desse modo, Marise Ramos (2008, p. 2) apresenta os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional.

2 PLANEJAMENTO E PLANOS: PRÁXIS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

2.1 Planejamento Educacional

O planejamento é uma atividade intrínseca às ações humanas devido estar presente desde as situações mais rotineiras até as mais complexas, seja ele por escrito, mental ou oralmente, o planejamento é inerente à vida humana em sociedade, pois tudo é pensado quando nos propomos a decidir se vamos fazer isto ou aquilo; desta ou daquela forma; fazer ou não fazer, ou seja, nestes momentos de tomada de decisões, o planejamento é uma exigência, tendo em vista sua necessidade.

Menegolla e Sant'Anna (2012, p. 16-19) analisam os seguintes elementos básicos na definição de planejamento:

Tabela 1: Elementos básicos na definição de planejamento.

ELEMENTOS	DESCRIÇÃO
<i>1) Processo de prever necessidades.</i>	É ver e pensar sobre o que é necessário ser realizado numa situação real e presente ou a previsão de futuras necessidades. É pensar sobre o presente e sobre o futuro, para sanar problemas existentes ou evitar que surjam novos problemas.
<i>2) Processo de racionalização dos meios e dos recursos humanos e materiais.</i>	Racionalizar é um processo discursivo que se desenvolve a partir de proposições ou colocações evidentes e bem definidas, através das quais se pretende chegar a novas situações. Racionalizar é saber usar, com sabedoria, a razão para se poder efetivar uma real previsão de todas as condições e dos meios necessários, a fim de poder executar, com eficiência, o plano. É saber tomar decisões sobre o que se deve usar e sobre quem vai executar o plano.
<i>3) O processo de planejamento visa o alcance de objetivos em prazos e etapas definidas.</i>	São os objetivos que vão dar toda a orientação e direção à dinâmica do processo de planejamento, como também à sua execução. Os objetivos constituem o núcleo e a dinâmica do planejamento; são eles que determinam e orientam todas as demais etapas do ato de planejar.
<i>4) O processo de planejamento requer conhecimento e avaliação científica da situação original.</i>	A avaliação do processo de planejamento deve ser mais criteriosa e científica, para se evitar falhas na sua elaboração e estruturação. O planejamento deve ser constantemente avaliado e reavaliado, para se observar a concordância ou discordância

Fonte: Elaborado pela autora com base em Menegolla e Sant'anna (2012).

Podemos destacar o primeiro elemento citado pelos autores: “Processo de prever necessidades”. Neste viés, Gandin (2010, p. 99), pensa não ser exagero dizer que a explicitação das necessidades é o centro do fazer planejamento. O autor esclarece que, necessidade é, realmente, a expressão de uma distância específica entre aquilo que existe e aquilo que se espera. Há, assim, dois polos na fixação das necessidades; elas nascem da dialética entre esses dois polos que são, por um lado, a realidade desejada e, por outro, a realidade existente.

Ressalto que a palavra “processo” faz-se presente em todos os elementos básicos para a definição de planejamento, sendo entendida pelos autores Menegolla e Sant'Anna (2012, p. 16), como sendo uma sucessão de etapas que se desencadeiam numa sequência lógica, obedecendo normas, métodos e técnicas específicas para atingir algumas finalidades, metas ou objetivos.

Definir planejamento e trabalhar para sua prática efetiva, especificamente no âmbito educacional, é algo que vai além de modismos pedagógicos, é uma necessidade manifesta que visa o alcance de objetivos macros, como a tão sonhada formação de cidadãos críticos e capazes de se posicionar filosófica, sociológica, política e tecnicamente frente as problemáticas da sociedade contemporânea.

No debruçar dos estudos sobre planejamento, observa-se que as definições dos teóricos têm em comum pontos essenciais que caracterizam o ato de planejar como processo contínuo.

- a) Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida.
- b) Planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo).
- c) Planejar é implantar “um processo de intervenção da realidade” (ELAP).
- d) Planejar é agir racionalmente.
- e) Planejar é dar certeza e precisão à própria ação (de grupo, sobretudo).
- f) Planejar é explicitar os fundamentos da ação do grupo.
- g) Planejar é pôr em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação.
- h) Planejar é realizar um conjunto orgânico de ações, proposto para aproximar uma realidade a um ideal.
- i) Planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver... se isso for essencial (importante) (GANDIN, 2011, p. 19).

Nestas tessituras entre a teoria e a prática pedagógica dos autores, o planejamento no seu significado é o ponto de partida para a construção, desconstrução e reconstrução de propostas pedagógicas que entremeiam tendências que oscilam entre tradicionalismos, tecnicismo burocrático à tendências libertárias e construtivistas, cujos vieses produtivistas do planejamento preconizam para a fragmentação da prática docente em uma única ação, a saber: professores/as devem transmitir o conteúdo instrucional pela ciência certificada por uma comunidade científica consolidada.

Visto que o planejamento é um processo essencial à vida humana, o mesmo não seria dispensado quando se trata de educação. No âmbito da educação, o planejamento é elemento norteador para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a proposta pedagógica da instituição educacional, e para, além disso, que contribuam para a formação integral do sujeito e construção da sua responsabilidade social.

A atividade de planejar é atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. (PADILHA, 2008, p. 45).

O planejamento se apresenta como processo que visa potencializar o alcance dos objetivos educacionais, pois sabemos que a formação do aluno na escola vai além do domínio dos conteúdos técnicos das disciplinas, a formação do aluno deve se dar para a cidadania, ou seja, que o aluno perceba e se posicione criticamente frente às dimensões sociais, políticas, humanas, econômicas, enfim, frente às problemáticas demandadas pela sociedade no contexto histórico em que estiver inserido.

Uma das finalidades fundamentais que toda intervenção curricular pretende desenvolver e fomentar é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar. Uma meta deste alcance requer, conseqüentemente, que recursos e experiências de ensino e aprendizagem que dia-a-dia caracterizam a vida nas salas de aula, formas de avaliação e modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, normas, etc., necessários para ser um bom cidadão e cidadã (SANTOMÉ, 1998, p. 129).

Neste sentido,

A educação, como processo de reconstrução do homem em todas as suas dimensões, pessoais, sociais, culturais e históricas, realiza-se no mundo dos homens, promovendo uma ação de desequilíbrio perante a realidade da natureza do homem, pois o homem, agindo ou interferindo no processo evolutivo da natureza, é capaz de provocar a ruptura necessária para mudar a própria direção dos fenômenos determinísticos (MENEGOLLA e SANT'ANNA, 2012, p. 20).

Ainda de acordo com os autores supracitados,

É necessário um planejamento que dimensione o processo educativo e reconstrutivo do homem, que vise planejar a ação educativa para que o homem viva o presente, e, ao mesmo tempo, se projete para o futuro, que está cada vez mais próximo. Ainda é necessário planejar o processo educativo para que o homem, submerso na problemática existencial, se lance na vida em busca do seu viver, para que encontre um sentido de vida e solução para seus problemas. O homem através da ação educativa visa superar os obstáculos da própria existência, de modo consciente e comprometido com agir e o viver. Tal planejamento pode possibilitar ao homem que ele próprio possa determinar os seus destinos vivenciais. Portanto, é necessário planejar o processo educativo para que o homem não se limite, mas se liberte, numa perspectiva dinâmica de ser para a vida. Deste modo, planejar não significa limitar os limites do homem circundando-o num viver estabelecido. Trata-se antes, de planejar para que o homem possa, com coragem, encaminhar-se para o desconhecido, com lucidez e autonomia, como uma pessoa liberta que é capaz de escolher os seus caminhos. Devemos planejar não para formar um tipo exclusivo de homem, ao contrário para que o homem possa determinar as suas escolhas, a partir dos seus direitos e das suas possibilidades (MENEGOLLA e SANT'ANNA, 2012, p. 22).

A partir destas reflexões e da realidade da educação contemporânea, em que o contexto histórico, social, político e econômico difere-se consideravelmente do contexto educacional em que a educação tradicional era aceita incontestavelmente, o planejamento

educacional é aliado fiel das propostas educacionais que visam atender as demandas da realidade – contexto atual. Gandin, ao discutir “Planejamento e Realidade” (2010, p. 39-41), destaca que o planejamento se exerce sobre a “Realidade institucional existente”. É esta realidade que a prática pode construir (ou transformar). É sobre ela que nossa ação tem poder direto, isto é, sobre ela é que podemos agir, sobretudo se considerarmos que nós, os que dela participamos, também integramos essa realidade. Essa realidade é, por exemplo, a nossa escola: lugar e fruto da nossa construção.

Gandin (2011, p. 23) provoca a reflexão ao definir o planejamento da educação como sendo:

Planejar é: *elaborar* – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido;

executar – agir em conformidade com o que foi proposto; e

avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

O planejamento educacional é um processo que requer dos profissionais da educação, especialmente os docentes, sujeitos dessa pesquisa, a constante reflexão sobre suas práticas e a clareza das intencionalidades. Antes de prosseguir com as análises e discussões sobre o planejamento educacional, destaco os seguintes termos: reflexão e intencionalidade. Tais termos estão vinculados, mesmo que de forma intrínseca, as definições e elementos integradores do planejamento.

O dicionário da língua portuguesa Aurélio (2010) apresenta as seguintes definições:

Intenção: [Lat. *Intentione*. 2] *sf.* 1. V. *intento*. 2. O que se objetiva fazer; propósito. 3. O que se deseja alcançar; vontade. [Pl.: *ções*.]

Intencional: [Lat. med. *Intentionale*. 39] *adj2g.* Em que há, ou revela intenção. [Pl.: *-nais*.] in.ten.cio.na.li.da.de *sf.*

Refletir: [Lat. *reflectere*. 1C] *vtd.* 1. Fazer retroceder, desviando da direção inicial. 2. Reproduzir a imagem de. *ti*. 3. V. *meditar* (2). *int.* 4. Fazer reflexão (2 e 3). *p.* 5. Reproduzir-se, espelhar-se. 6. Repercutir-se.

Reflexão: (cs) [Lat. *reflexione*. 2] *sf.* 1. Ato ou efeito de refletir (-se). 2. Análise mental sobre si mesmo; autoexame. 3. Ponderação, observação.

A definição dos objetivos (intencionalidades) e a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica são pressupostos indissociáveis do processo de planejamento educacional e norteadores da construção do papel do educador enquanto agente formador e transformador de opinião. Cabe ressaltar que a reflexão crítica a que pautamos nosso estudo é a definida por Ghedin (2012, p. 36) ao destacar que refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e assumir uma postura ante os problemas. A reflexão crítica constitui-se em uma atividade pública e, portanto, política.

Realizar os diversos planos e planejamentos educacionais e escolares, organizando a educação, significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Dessa forma, *planejar*, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as

condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e os pressupostos filosófico, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja (PADILHA, 2008, p. 63).

O planejamento educacional numa sociedade multifacetada em que as palavras “mudanças” e “transformações” são recorrentes e instigam à reflexão e reconstrução das práticas pedagógicas e políticas educacionais adotadas no viés tradicionalista e tecnocrático, deve ser processo que contribua para a libertação do homem. Assim, faz-se necessário, em concordância com Menegolla e Sant’Anna (2012, p. 25), planejar uma educação que não limite, mas que liberte, que conscientize e comprometa o homem diante do seu mundo. Este é o teor que se deve inserir em qualquer planejamento educacional.

2.2 Planos e projetos: produtos do planejamento

O planejamento enquanto processo inerente à prática pedagógica e sua eficácia, deve ser sistematizado, ou seja, registrado a fim de possibilitar a previsão das ações educacionais, como também, a sua própria avaliação. Essa “sistematização” é denominada “Plano”.

O plano é um documento que registra o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer. Para que exista o Plano é necessário que um grupo tenha antes se reunido e, com base nos dados e informações disponíveis, tenha definido os objetivos a serem alcançados, tenha confrontado os objetivos com os recursos humanos e financeiros disponíveis, tenha definido o período de realização das ações, enfim, tenha organizado o conjunto de ações e recursos. O Plano evita o improviso, o imediatismo, a ausência de perspectivas, pois ele antecipa, ele prevê. [...] Com o Plano é possível então acompanhar seu desempenho, avaliar se os resultados alcançados foram ou não os esperados, onde houve desvios, quais os problemas enfrentados. Planejamento e Plano estão estreitamente relacionados, mas não são sinônimos. O primeiro representa o processo e o segundo é um registro do processo (SOBRINHO, 1994, p.3-4 apud PADILHA, 2008, p. 36).

Conforme Vasconcellos (2007, p. 80), planejamento é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão, que tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não.

Plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como a sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais (LIBÂNEO, 1992, p. 223 apud PADILHA, 2008, p. 36).

O plano, como produto de reflexão e tomada de decisão do processo de planejamento deve ser dinâmico e acompanhar as demandas emanadas da sua execução através das práticas pedagógicas, devendo ser flexível e não engessado; democrático e não unilateral. Porém, quando se remete a construção dos planos “muitos de nós, educadores e educadoras, acabamos tendo uma grande resistência à atividade de planejamento e à elaboração de planos, confundidos quase sempre com prática autoritária” (PADILHA, 2008, p. 29).

Padilha (2008, p. 25), ao procurar dar novo sentido ao planejamento, afirma que este processo deve ser dialógico, indo de encontro à perspectiva da escola cidadã. O autor destaca

que “o planejamento dialógico é, na verdade, uma forma de **resistência** e representa uma **alternativa** ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente, que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais e das nossas redes escolares (grifo do próprio autor)”.

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* do que só saber. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE, 1996, 122-123, apud PADILHA, 2008, p. 27).

Neste sentido, conceber a concepção de planejamento, sua importância e, principalmente, finalidade para a prática pedagógica no viés de potencializar a ação educativa, necessita ser pauta ‘coringa’ na formação de educadores, seja na graduação, seja nas formações continuadas, visando descaracterizá-lo como prática autoritária e burocrática.

O planejamento, enquanto **construção-transformação de representações**, é uma *mediação* teórico-metodológica para a ação, que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário ‘amarrar’, ‘condicionar’, estabelecer as condições – objetivas e subjetivas – prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (o que vem primeiro, o que vem em seguida), no espaço (onde vai ser feita), as condições materiais (que recursos, materiais, equipamentos serão necessários) e políticas (relações de poder, negociações, estruturas), bem como a disposição interior desejo, mobilização), para que aconteça (VASCONCELLOS, 2007, p. 79).

Ainda, segundo Vasconcellos (2007, p. 79-80) planejar é se comprometer com a concretização daquilo que foi elaborado enquanto plano. Este compromisso corresponde à *energética da ação* (cf. Piaget), que possibilitará (no sentido de impulsionar e dar suporte) a passagem da esfera reflexiva ao mundo objetivo. O planejamento, enquanto processo, é permanente. O plano, enquanto produto é provisório.

No que tange ao planejamento e seus tipos de planos, vamos destacar, nesta pesquisa, três tipos: plano de aula, plano de ensino e projeto, pois estes são os planos mais utilizados pelos educadores na instituição, *locus* desta pesquisa.

Em se tratando do plano de aula, o mesmo é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico. (LIBÂNEO, 1992, p. 225 apud PADILHA, 2008, p. 37).

Plano de ensino “é o documento, elaborado pelo professor, onde ele apresenta sua proposta de trabalho para o ano, semestre ou bimestre, de acordo com o que ficou acertado no grupo de professores de uma mesma escola. Deverá refletir o processo de planejamento como um todo, onde aparecem os objetivos educacionais que os professores buscam alcançar (pontos de chegada); os conteúdos a serem trabalhados (meio para atingimento dos objetivos); a articulação dos conteúdos com o método, técnicas e recursos de ensino-aprendizagem e a sistemática de avaliação da aprendizagem” (FUSARI, apud PADILHA, 2008, p. 38).

Para Libâneo (1992, p. 225 apud PADILHA, 2008, p. 39), plano de ensino (ou plano de unidades) é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou

semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico.

o projeto é uma antecipação. A utilização do prefixo pro-, que significantes, na terminologia da planificação e nomeadamente nas noções de projecto e de programa, é neste ponto de vista significativa: o conteúdo de um projeto não tem a ver com acontecimentos ou objectos pertencendo ao ambiente actual ou passado do actor que o elabora, mas com acontecimentos ou objectos ainda não verificados; não se debruça sobre factos, mas sobre possíveis; relaciona-se com um tempo a vir, comum futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia (BARBIER, 1993, p. 49 apud PADILHA, 2008, p. 42).

No *Campus Amajari* a equipe docente é orientada pelo setor pedagógico a registrar em documento seu planejamento, possibilitando assim, o acompanhamento pedagógico da equipe e assegurando ao determinado na Organização Didática da instituição no que tange a obrigatoriedade de entrega dos planos de ensino, por exemplo. Neste sentido, o período de entrega dos planos de ensino é estabelecido no Calendário Escolar do *campus*, contudo, havendo necessidade, o Departamento de Ensino juntamente com o setor pedagógico flexibiliza esse período de entrega.

2.3 Planejamento Pedagógico e Interdisciplinaridade: caminhos para a prática pedagógica

As práticas pedagógicas nas instituições de ensino, alinhadas a outros elementos são primordiais para o alcance dos objetivos previstos nas propostas pedagógicas dos cursos da instituição, e para, além disso, na proposta de educação demandada pela sociedade atual. Neste sentido,

a educação deve estabelecer as direções, traçar caminhos, indicar metas, fins e objetivos. Para isso é necessário que o processo da educação faça uma previsão, isto é, que se estruture através de atitudes científicas. A primeira dessas atitudes é a revisão e o planejamento de todo o processo educacional. A partir disso, deduzimos que o planejamento é o instrumento básico de todo o processo educativo, que nos pode indicar as direções a seguir. Contudo, este planejamento deve partir da realidade radical, que é o homem e o seu viver (MENEGOLLA e SANT'ANNA, 2012, p. 22).

É sabido que como forma de “organização” das áreas do conhecimento as mesmas são compostas por disciplinas, que são trabalhadas, muitas vezes por seus educadores, sem relacionar-se umas com as outras, ou seja, existe uma limitação, mesmo que de forma não intencional, da formação integral do educando no sentido da construção do conhecimento e entendimento da realidade que o cerca.

Ao longo da história de nossa educação ocidental, a fragmentação do conhecimento caracterizado pelas disciplinas fechadas em seus focos de estudo, sem uma característica mais multidisciplinar ou até transdisciplinar, proporcionou-nos um difícil entendimento de como vincular as partes com a totalidade (SANTOS e ALMEIDA, 2012, p. 154).

Santomé (1998, p. 126), alerta que os planos de formação de professores nas escolas universitárias de magistério e faculdades universitárias foram e continuam sendo

disciplinares. E, em geral, a experiência profissional prática de grande porcentagem de professores e professoras, após sua formatura, também é de caráter disciplinar.

Não nos esqueçamos também que todo o corpo docente, tanto de educação infantil e do ensino fundamental como do ensino médio, bacharelado, formação profissional e universidade, foi socializando-se como professor, foi construindo uma ideia daquilo que significa ser professor ou professora, em uma estrutura e tradição dominadas pelo forte peso das disciplinas; o que viu em sua passagem pelas instituições escolares foram professores e professoras de disciplinas concretas, especialistas em alguma parcela do conhecimento. É lógico que isso favoreça a reprodução de modelos disciplinares (SANTOMÉ, 1998, p. 128).

Faz-se necessário, nesse contexto, a compressão da disciplinaridade para posteriormente, mergulhar no universo da interdisciplinaridade, enfatizando as contribuições que o planejamento pedagógico interdisciplinar apresenta para a educação profissional técnica de nível médio.

O termo disciplina é utilizado para indicar dois enfoques relacionados ao conhecimento: o epistemológico, relativo ao modo como o conhecimento é produzido, e o pedagógico, referente à maneira como ele é organizado no ensino, para promover a aprendizagem dos alunos (LUCK, 1994, p. 37).

A partir desses enfoques, Luck (1994, p. 37-39) explica-os da seguinte forma:

Segundo o enfoque epistemológico, disciplina é: uma ciência (atividade de investigação); cada um dos ramos do conhecimento. A disciplina (ciência), entendida como um conjunto específico de conhecimento de características próprias, obtido por meio do método analítico, linear e atomizador da realidade, produz um conhecimento aprofundado e parcelar (as especializações). Ela corresponde, portanto, **a um saber especializado, ordenado e profundo, que permite ao homem o conhecimento da realidade, a partir de especificidades, ao mesmo tempo em que deixa de levar em consideração o todo de que faz parte.** Segundo o enfoque pedagógico, disciplina é termo que corresponde a: atividade de ensino ou o ensino de uma área da Ciência; ordem e organização do comportamento. No contexto pedagógico, o conhecimento já produzido, [...] é submetido, novamente, ao tratamento metodológico analítico, linear e atomizador, agora com o objetivo de facilitar a sua apreensão pelos estudantes. **O objetivo didático promove, no contexto escolar, mediante raciocínio lógico formal, caracterizado pela linearidade e atomização, já agora maior do que fora produzida, um mais acentuado distanciamento do conhecimento, em relação à realidade de que emerge.** (Grifo nosso).

Esses enfoques explicitados por Luck (1994) tornam claros o caráter linear em que a disciplinaridade é caracterizada e fundamentada nas leis cartesianas e analíticas, em que as partes se separam do todo. Essa fragmentação do conhecimento evidenciada no contexto educacional acarretou nas sucessivas formações de cidadãos e, conseqüentemente, educadores, que foram suprimidas suas oportunidades de vivenciar a construção do conhecimento e da realidade de forma mais global, holística.

O que podemos entender por *disciplina* e por *disciplinaridade* é essa progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias (JAPIASSU, 1976, p. 61).

O estabelecimento da organização do conhecimento por especialidades acarretou na fragmentação do conhecimento, e essa fragmentação tem consequências que refletem na formação do homem em suas dimensões sociais, pessoais, profissionais, enfim, para além da dimensão educacional.

A fragmentação do conhecimento leva o homem a não ter domínio sobre o próprio conhecimento produzido, o que se supõe perigoso pelo fato de que o sujeito (pensante) – também se supõe – não consegue ser mais o ordenador do caos que é o mundo (também suposição), especialmente o mundo do saber (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995 p. 16).

Neste sentido, como também, frente às demandas da educação contemporânea, técnica e tecnológica, o planejamento interdisciplinar se faz necessário para compreensão da totalidade, não descartando a disciplinaridade, mas possibilitando ao educando e ao educador a interação das áreas do conhecimento em busca da construção de uma visão holística da realidade. No mundo atual, envolvido pelas exigências do contexto globalizante, é importante repensar as reivindicações geradoras do fenômeno interdisciplinar e suas origens, que desencadearam uma nova ordem de pensar sobre o homem, o mundo e as coisas do mundo, que se encontra em franca efervescência (TRINDADE, 2013, p. 72).

O autor Hilton Japiassu em sua obra intitulada “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”, datada de 1976, já discutia a interdisciplinaridade e a necessidade de sua abordagem.

Independentemente das motivações daqueles que defendem a interdisciplinaridade, o fato é que esta se apresenta, hoje, como uma *oposição* sistemática a um tipo tradicional de organização do saber, o que constitui um convite a lutar contra a multiplicação desordenada das especialidades e das linguagens particulares nas ciências (JAPIASSU, 1976, p. 54).

Nesta perspectiva,

uma atitude interdisciplinar se identifica pela ousadia da busca, da pesquisa, da transformação, temos constatado que nos projetos realmente interdisciplinares encontramos como caminho constante o pensar, o questionar e o construir (FAZENDA, 1994, p. 88).

A partir destas reflexões e frente à proposta da educação profissional técnica de nível médio, ou seja, o foco desta pesquisa que está voltado para os cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus Amajari*, o planejamento pedagógico interdisciplinar apresenta-se como processo potencializador para a proposta pedagógica da instituição, e para além disso, para a formação integral do educando.

Numa primeira aproximação, a interdisciplinaridade se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas (JAPIASSU, 1976, p. 54).

Este mesmo autor salienta, de modo mais preciso que podemos dizer que a interdisciplinaridade se apresenta, hoje, sob a forma de um tríplice protesto:

a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setORIZADA e subsetORIZADA, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. Ao mesmo tempo, porém, contra essa própria sociedade, na medida em que ela faz tudo o que pode para limitar e condicionar os indivíduos a funções estreitas e repetitivas, para aliená-los de si mesmos, impedindo-os de desenvolverem e fazerem desabrochar todas as suas potencialidades e aspirações mais vitais; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “ideias recebidas” ou impostas. (JAPIASSU, 1976, p. 43).

O planejamento pedagógico interdisciplinar é processo que permite a superação das fronteiras das disciplinas da área propedêutica e da área técnica que compõem a matriz curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus* Amajari contribuindo para o maior diálogo entre as disciplinas e acarretando na construção do conhecimento de forma integral.

É preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade (SANTOMÉ, 1998, p.45).

No campo da educação profissional e tecnológica a Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012 define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio onde apresenta uma gama de princípios e critérios a serem considerados pelos sistemas e instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação destes cursos. No que tange as diretrizes expressas, as instituições de ensino deverão construir seus projetos políticos pedagógicos pautados no que preconiza, dentre outras legislações educacionais, esta resolução, por ser específica para educação profissional técnica de nível médio.

Dentre os princípios norteadores expressos no capítulo II da Resolução nº 6/2012 destaco os que propõem o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas integradas e interdisciplinares objetivando a superação da fragmentação do saber nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, são eles:

[...] IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; [...].

Cabe destaque, ao irmos de encontro com os princípios norteadores da educação profissional técnica de nível médio, a tentativa de elucidação dos limites epistemológicos que os termos “integração” e “interdisciplinaridade” preconizam, buscando uma unidade conceitual, apesar da polissemia deste último - interdisciplinaridade. De acordo com Trindade (2013, p. 72), mais importante que conceituar é refletir a respeito de atitudes que se constituem como interdisciplinares. A dificuldade da sua conceituação surge porque ela está pautada de atitudes, e não simplesmente de um fazer. Neste sentido, arrolamos esta diferenciação em Fazenda (1979) ao discutir a integração como necessidade à interdisciplinaridade.

[...] a integração seria uma etapa anterior à interdisciplinaridade, em que se iniciaria um relacionamento, um estudo, uma exegese dos conhecimentos e fatos a serem posteriormente integrados. A interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesma, é fator de “estagnação”, de manutenção do “status quo”. Na integração a preocupação seria ainda com o conhecer e relacionar conteúdos, métodos, teorias ou outros aspectos do conhecimento. Neste sentido é que permanecer nela apenas, seria manter as coisas tal como elas se apresentam, embora de uma forma mais organizada (FAZENDA, 1979, p. 48).

Em continuidade aos esclarecimentos destas terminologias – integração e interdisciplinaridade – a respeito, portanto, da integração em relação à interdisciplinaridade conclui-se, em favor da necessidade da integração como momento, como possibilidade de atingir-se uma “interação”, uma interdisciplinaridade com vistas a novos questionamentos, novas buscas, enfim, para uma mudança de atitude de compreender e entender (FAZENDA, 1979, p. 48).

Da diferenciação entre os termos integração e interdisciplinar, surge a noção de “interação”, como requisito fundamental para o trabalho interdisciplinar. Interdisciplinaridade, necessidade básica para conhecer e modificar o mundo é possível de concretizar-se no ensino através da eliminação das barreiras entre as disciplinas e as pessoas. A superação das barreiras entre as disciplinas consegue-se no momento em que as instituições abandonem seus hábitos cristalizados e partam em busca de novos objetivos e, no momento em que as ciências compreendam a limitação de seus aportes. Mais difícil que esta, é a eliminação das barreiras entre as pessoas, produto de preconceitos, falta de formação adequada e comodismo. Essa tarefa demandará a superação de obstáculos psicossociológicos culturais e materiais. (FAZENDA, 1979, p. 57).

Na obra “O que é interdisciplinaridade”, Fazenda (2013) reafirma a diferença existente entre integração e interdisciplinaridade ao discutir suas variações temáticas, visões culturais e epistemológicas.

Apesar de os conceitos serem indissociáveis, são distintos: uma integração requer atributos de ordem externa, melhor dizendo, da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas. Com isso, retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça com que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos. Isso requer um outro tipo de profissional com novas características, as quais ainda estão sendo pesquisadas (FAZENDA, 2013, p. 26).

Em continuidade a diferenciação de terminologias elucidadas ao se discutir interdisciplinaridade, apresento a seguir a diferenciação entre pluri, multi, inter e transdisciplinaridade proposta por Jantsch e citada por Fazenda (1979, p. 37).

Multidisciplinaridade - ... gama de disciplinas que propõe-se *simultaneamente*, mas, sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas; destina-se a um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, mas, sem nenhuma cooperação.

Pluridisciplinaridade – Justaposição de diversas disciplinas, situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas; destina-se a um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, onde existe *cooperação*, mas não *coordenação*.

Interdisciplinaridade – destina-se a um sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos onde há coordenação procedendo no nível superior.

Transdisciplinaridade – Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral – destina-se a um sistema de nível e objetivos múltiplos – há coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas (FAZENDA, 1979, p. 37-38).

Miranda (2013, p. 119-120), afirma no que diz respeito aos conceitos de multidisciplinaridade e de pluridisciplinaridade há quase um consenso quanto às bases conceituais de definição, conforme apresenta a seguir:

Multidisciplinaridade: é a organização de conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes uma das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas (ZABALA, 2002, p. 33).

Multidisciplinaridade é a prática de reunir os resultados de diversas disciplinas científica em torno de um tema comum, sem visar um projeto específico. Muitos currículos ou programas de ensino se limitam a ser multidisciplinares, quer dizer, a reunir um conjunto do ensino e de diversas disciplinas sem articulação entre elas. (FOUREZ, 2001).

A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns (MORIN, 2001, p. 115).

A pluridisciplinaridade é existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. É o caso das contribuições mútuas das diferentes histórias (da ciência, da arte, da literatura etc) ou das relações entre diferentes disciplinas das ciências experimentais (ZABALA, 2002, p. 33).

Chamamos com frequência de pluridisciplinaridade a prática que consiste em examinar as perspectivas de diferentes disciplinas sobre uma questão geral, ligada a um contexto preciso sem ter como objetivo a construção da representação de uma situação precisa (FOUREZ, 2001).

No viés destas conceituações,

Já que a multi, ou a pluridisciplinaridade implicam quando muito, o aspecto integração de conhecimentos, poder-se-ia dizer que a *integração* ou a pluri ou a multidisciplinaridade seria uma etapa para a *interação* para a interdisciplinaridade, e esta por conseguinte, uma etapa para a transdisciplinaridade (que, entretanto, não passa de uma idealização utópica) (FAZENDA, 1979, p. 40).

O objetivo deste estudo não esgota as discussões referentes a interdisciplinaridade e as outras terminologias demandadas ao discuti-la, pois evidencia-se nos estudos dos autores supracitados que este termo é polissêmico, portanto necessitaria de uma pesquisa onde o mesmo fosse o principal objeto de estudo na tentativa de elucidá-lo. Conforme Santomé (1998, p. 45), algo que pode ser facilmente observado nos trabalhos e discursos sobre a

interdisciplinaridade é a pouca clareza deste conceito. Não se trata de um termo cujo significado goza de tal consenso.

Deste modo, a partir do que preconiza a Resolução nº 6/2012 e considerando as especificidades da educação profissional técnica de nível médio numa realidade multifacetada, o que requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas construídas através de planejamentos que assegurem a integração e interdisciplinaridade, foram suscitados questionamentos, nesta pesquisa, no que se refere a concepção, desafios e formação dos docentes quanto ao planejamento interdisciplinar.

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjuguem os profissionais participantes. (BARBIER, 1996; TARDIFF, 1990; GAUTHIER, 1996, apud FAZENDA, 2013, p. 27).

Considerando estes saberes e as proposições do planejamento interdisciplinar, cabe apresentar algumas finalidades do planejamento em geral, de acordo com Vasconcellos (2007, p. 62):

Despertar e fortalecer a esperança na história como possibilidade; ser instrumento de transformação da realidade; resgatar a intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re)significação do trabalho, o resgate do sentido da ação educativa; combater a alienação: explicitar e criticar as pressões sociais e os compromissos ideológicos; tomar consciência de que projeto está se servindo; dar coerência à ação da instituição, integrando e mobilizando o coletivo em torno de consensos (provisórios); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição; ajudar a prever e superar dificuldades; fortalecer o grupo para enfrentar conflitos e contradições; racionalizar os esforços, o tempo e os recursos (eficiência e eficácia): utilizados para atingir **fins essenciais** do processo educacional.

Neste viés, o planejamento educacional se constitui num processo que considera a especificidade social, econômica, política, cultural e curricular dos cursos do *campus* Amajari diante da educação profissional e tecnológica, rompendo com as tendências homogeneizadora e padronizadora, características das práticas impregnadas pelo tradicionalismo.

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos, estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações (CANDAUI, 2013, p. 13).

A prática pedagógica dos docentes da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do *campus* Amajari, chamados EBTT, é desafiadora considerando que a educação profissional se dá no campo de conhecimento das ciências agrícolas onde a maioria do corpo discente é de comunidade indígena do entorno do município de Amajari, como também, venezuelanos, alunos de assentamentos, alunos da capital e do próprio município, ou

seja, onde se dá o encontro com a diversidade, rica em integração de culturas e saberes. A riqueza cultural existente nesse *campus*, promove a necessidade do debruçar sobre a interculturalidade, tanto no viés conceitual, quanto na sua adoção nas práticas pedagógicas visando a inter-relação dos diferentes grupos culturais e sociais existentes.

Diante do desafio da prática educativa do docente EBTT do *campus* Amajari o planejamento educacional integrado e interdisciplinar é uma necessidade a ser posta em execução cotidiana. Este instrumento teórico-metodológico pode transformar a prática educativa ao ser trabalhado de forma consciente, intencional e através da sua concretização, mas principalmente, a partir de sua função primordial: a reflexão crítica.

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

Assim, discutir as concepções, desafios e perspectivas do docente referentes ao planejamento pedagógico interdisciplinar e seus desdobramentos na prática profissional no *Campus* Amajari –IFRR é necessário tanto para o processo de formação profissional dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem quanto para a construção da prática pedagógica.

3 MÉTODO

O caminho percorrido para o desenvolvimento deste estudo fora o da pesquisa qualitativa ou abordagem qualitativa devido suas características de aprofundamento da literatura, utilização de instrumentos para coleta de dados, neste caso, questionário, e suas discussões no viés qualitativo. A pesquisa qualitativa é conceituada por Oliveira (2016, p. 37) como sendo

um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicações de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.

Bogdan e Biklen (1982, apud LUDKE e ANDRÉ, 2015, p. 12) ao discutir o conceito de pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo, a saber:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa que deu suporte a dissertação caracteriza-se como exploratória, pois como ressalta Oliveira (2016, p. 65) este tipo de pesquisa objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura para então realizar a análise de documentos. Por ser pesquisa qualitativa do tipo exploratória, não necessariamente cabe uma hipótese a priori. Neste sentido nos orientamos pelos objetivos, questões/problematizações acerca do objeto e sujeitos de estudo bem como os dados empíricos que foram sendo investigados conforme delimitamos e definimos as fontes primárias e secundárias.

Considerando que se trata de uma pesquisa qualitativa, a mesma também é caracterizada como pesquisa descritiva ao analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada (OLIVEIRA, 2016, p. 68).

3.1 Instrumentos para coleta de dados

3.1.1 Análise de Documentos

A análise dos documentos foi realizada com base na Organização Didática do IFRR; no plano pedagógico do curso técnico em agropecuária, assim como nos planos de ensino,

projetos integrados e planos de visitas técnicas dos participantes do projeto de pesquisa que atuam neste curso. Considera-se que tais documentos são fontes primárias e originais conformadas nas experiências dos docentes e corpo técnico, que ao serem descobertas e investigadas, estas serão apropriadas pela pesquisadora tendo em vista um conhecimento a ser reelaborado para problematização do que se está realizando, no contexto de escolarização e ao mesmo tempo do trabalho docente na instituição. Como coloca Oliveira (2016, p. 90) esse procedimento é bastante recomendável, visto que o pesquisador precisa conhecer em profundidade o contexto discursivo e experiencial em que se insere seu objeto/sujeitos de pesquisa.

Em suma, no que tange aos planos, produto do processo de planejamento pedagógico dos docentes, foram analisados os correspondentes aos semestres 2017.2 e 2018.1.

3.1.2 Questionários

Utilizamos questionários que podem ser definidos como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, desafios, práticas sociais, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar (OLIVEIRA, 2016, p. 83).

O questionário deste estudo (APÊNDICE 1) é composto por questões abertas, pois temos algumas orientações metodológicas que imprimem a utilização, uma delas está no fato de o informante ter total liberdade para formular suas respostas (OLIVEIRA, 2016, p. 84). Além disso, visou a coleta de dados sobre o processo de planejamento, a concepção dos sujeitos da pesquisa sobre o processo, o que é mais importante do que direcionarmos a obtenção dos dados de forma definida/positiva; saber sobre o processo é muito mais importante do que sobre o produto/plano/programação. Concernente a tal pensamento, a pesquisadora ao estudar os planos, projetos, programas e as respostas do questionário verificou-se como nossas questões se manifestam nas atividades docentes e institucionais e nas interações cotidianas. O questionário apresenta 04 (quatro) dimensões: I) Identificação do docente; II) Prática Pedagógica e Formação continuada; III) Prática Pedagógica e Planejamento e IV) Interdisciplinaridade.

3.2 Local de estudo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus Amajari* foi o *lócus* desse estudo, pois foi neste *campi* que surgiram as inquietações que motivaram este estudo.

3.3 Participantes: universo amostral da pesquisa – com a palavra o/a docente

Os sujeitos da pesquisa foram docentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus Amajari* selecionados a partir da categorização das áreas do conhecimento, onde foi realizado o convite aos docentes selecionados os quais, em caso de aceitação, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2).

As áreas do conhecimento neste estudo são: Ciências humanas e suas tecnologias – 1 docente; Ciências da natureza e suas tecnologias - 1 docente; Linguagens, códigos e suas

tecnologias - 1 docente e, Matemática e suas tecnologias - 1 docente, como também, da área de Zootecnia – 2 docentes e Agronomia - 1 docente, totalizando 07 (sete) docentes num universo amostral total de 30 (trinta) docentes efetivos e em exercício. A seleção dos participantes foi realizada seguindo a orientação de Gatti (2005, p. 7), quando destaca que os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.

3.4 Considerações Éticas e Procedimentos

Para fins de realização dessa dissertação, os princípios éticos de organização dos procedimentos de investigação com seres humanos envolvidos nesta pesquisa foram respeitados. Neste sentido, o projeto de pesquisa que nos orientamos foi apreciado pelo Comitê de Ética em seres humanos da Universidade Federal de Roraima – UFRR após o processo de qualificação cujo parecer de aprovação fora emitido no dia 05 de abril de 2018.

Posteriormente, recorreremos aos participantes da pesquisa para a obtenção da autorização deles/as através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aplicação do instrumento de coleta de dados.

3.5 Tratamento e análise dos dados

Diante do exposto e de modo a interpretar os dados coletados nos questionários utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2011) como método que permite a construção de categorias analíticas que nos darão pistas para responder a pergunta chave e chegar a resolução dos objetivos.

O questionário foi organizado em quatro dimensões: Dimensão 1 – Identificação do docente (07 questões); Dimensão 2 – Prática pedagógica e formação continuada (05 questões); Dimensão 3 – Prática Pedagógica e planejamento (05 questões) e Dimensão 4 – Interdisciplinaridade (04 questões); totalizando 21 questionamentos aos participantes. Após a obtenção dos dados através dos questionários e análise de documentos, as questões foram organizadas para a tabulação através de 04 categorias: 1) Prática pedagógica e formação continuada; 2) Planejamento; 3) Concepção e perspectiva do planejamento interdisciplinar e 4) Desafios para a prática pedagógica e planejamento interdisciplinar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A PRÁTICA DOCENTE E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR

A partir do disposto nos Capítulos I e II deste estudo, início neste Capítulo, a análise e discussão dos dados obtidos através da análise documental e questionário, instrumentos de coleta de dados utilizados, com o objetivo geral de discutir as concepções e desafios dos docentes referentes ao planejamento interdisciplinar e o saber/fazer na prática pedagógica da educação profissional técnica de nível médio no *Campus Amajari/CAM* – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/IFRR. Nesta perspectiva, os objetivos específicos trataram de investigar com base nas práticas docentes, a práxis do planejamento pedagógico interdisciplinar, como também, analisaram os impactos da formação continuada no âmbito do IFRR/CAM já que todo processo é sempre um processo em que o/a docente se forma, se profissionaliza em serviço.

No que tange aos questionários, estes se definiram por questões abertas; foram aplicados a 7 (sete) docentes que ministram aulas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no CAM, num universo de 40 docentes. Neste sentido, nos interessou delimitar as áreas de conhecimentos que atuam os docentes, tampouco aplicamos questionário para abarcar uma visão de totalidade, mas sim de obter respostas abordando o significado, concepção, sentimentos que dão vida a ideia de um processo de planejamento. Quisemos captar as perspectivas dos participantes da pesquisa que são atuantes em áreas de conhecimento de disciplinas profissionalizantes integradas A educação básica tal como preconiza a legislação educacional em escolas técnicas ou Institutos federais possuem disciplinas profissionalizantes articuladas à educação básica. Dessa forma, os questionários foram aplicados a quem se dispôs segundo a área de conhecimento, ao mesmo tempo importou considerar as perspectivas diferentes entre os participantes, os estudos qualitativos desnudam aspectos idiossincráticos, originais dos contextos, geralmente impossível de desnudar ao observador externo que apenas parte de uma hipótese a priori.

O questionário fora organizado em quatro dimensões: Dimensão 1 – Identificação do docente (07 questões); Dimensão 2 – Prática pedagógica e formação continuada (05 questões); Dimensão 3 – Prática Pedagógica e planejamento (05 questões) e Dimensão 4 – Interdisciplinaridade (04 questões); totalizando 21 questionamentos aos participantes.

Contudo, no processo de análise dos dados, houve o redimensionamento de questões, onde foram construídas 04 categorias: 1) Prática pedagógica e formação continuada; 2) Planejamento; 3) Concepção e perspectiva do planejamento interdisciplinar e 4) Desafios para a prática pedagógica e planejamento interdisciplinar. Neste sentido, para identificação dos participantes, fora utilizada a nomenclatura “Docente” e sequência numérica seguindo a ordem alfabética de nome dos participantes.

Deste modo, demonstro abaixo, a organização das categorias construídas nesta análise, para facilitar a compreensão:

Tabela 2: Organização das categorias.

CATEGORIA	QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO
<p align="center"><u>CATEGORIA I – Prática pedagógica e Formação continuada</u></p>	<p>1) Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada promovidos pelo <i>Campus</i> Amajari na sua prática em sala de aula? Justifique sua resposta e cite exemplos.</p> <p>2) As ações de formação continuada promovidas pelo <i>Campus</i> Amajari atendem as demandas emanadas pelo contexto da educação profissional de nível médio as quais você vivencia? Caso a resposta seja SIM: Cite exemplos de ações promovidas que atendam a essas demandas (especificar as demandas). Caso a resposta seja NÃO: Relate o porquê.</p> <p>3) Nos últimos 18 meses, você buscou alguma formação continuada voltada para a docência no ensino médio? (Fez cursos, leituras sobre a temática, etc.). Caso a resposta seja SIM: Quais cursos e/ou estudos você realizou? Caso a resposta seja NÃO: Justifique.</p> <p>4) Qual temática você sente necessidade de formação e ainda não foi promovida pelo CAM?</p>
<p align="center"><u>CATEGORIA II – Planejamento</u></p>	<p>1) Como você planeja suas atividades de ensino? (Especifique local e fatores considerados).</p> <p>2) Quais elementos integradores do Plano de Curso subsidiam seu planejamento de ensino e prática pedagógica em sala?</p> <p>3) Qual a importância que você atribui ao planejamento docente? Comente.</p> <p>4) Em algum momento da sua carreira docente, você concebeu o planejamento como ação burocrática? Comente.</p>
<p align="center"><u>CATEGORIA III – Concepção e perspectiva do planejamento interdisciplinar</u></p>	<p>1) Neste ano de 2017, você promoveu (planejou, executou e avaliou) alguma atividade interdisciplinar em sua prática pedagógica? Justifique e cite exemplos.</p> <p>2) Quais são os pontos positivos ao se conceber o planejamento interdisciplinar?</p> <p>3) O que você entende por interdisciplinaridade?</p>
<p align="center"><u>CATEGORIA VI – Desafios para a prática pedagógica e planejamento interdisciplinar</u></p>	<p>1) Quais os maiores desafios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica no CAM?</p> <p>2) Você encontra dificuldades em planejar suas atividades de ensino e colocá-las em prática?</p> <p>3) Você encontrou alguma(s) dificuldade(s) no planejamento e desenvolvimento da ação interdisciplinar? Qual(is)?</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Apresento na estrutura de tabela, abaixo, as particularidades dos participantes, no que tange: gênero; idade; graduação; titulação da pós-graduação; período que leciona; período que leciona no *Campus* Amajari e período que leciona para o ensino médio.

Tabela 3: Perfil dos Participantes.

I. IDENTIFICAÇÃO: PERFIL DOS PARTICIPANTES		
Gênero	Quant. %	Quant. (n)
M	57	4
F	43	3
Idade	Quant. %	Quant.
>30 anos ≤ 40 anos	71	5
> 50 anos	29	2
Graduação	Quant. %	Quant. (n)
Zootecnia	29	2
Agronomia	14	1
Matemática	14	1
Química	14	1
Letras	14	1
Geografia	14	1
Grau (?)	Quant. %	Quant. (n)
Licenciatura	43	3
Bacharel	57	4
Pós-graduação	Quant. %	Quant. (n)
Especialização	14	1
Mestrado	43	3
Doutorado	29	2
Nenhum	14	1
Tempo de docência	Quant. %	Quant. (n)
menos de 5 anos	29	2
menos de 10 anos	14	1
mais de 10 anos	57	4
Tempo de docência no CAM	Quant. %	Quant. (n)
menos de 5 anos	71	5

menos de 10 anos	29	2
Tempo de docência no Ensino Médio	Quant. %	Quant. (n)
menos de 5 anos	29	2
menos de 10 anos	14	1
mais de 10 anos	57	4

A partir da identificação dos participantes, observamos que 71% tem idade entre 30 e 40 anos; com graduação em Zootecnia (2); Agronomia (1); Matemática (1); Química (1); Letras (1) e Geografia (1). Destes, 57% correspondem a curso de bacharelado e os outros 43% a cursos de licenciatura. Se tratando do tempo de docência, 57% dos participantes têm mais de 10 anos de docência, 14% menos de 10 anos e 29% menos de 5 anos, estas mesmas porcentagens se repetem ao questionamento do tempo de docência no ensino médio. No que se refere ao tempo de docência no *Campus Amajari*, podemos observar que 71% dos respondentes atuam no CAM a menos de 5 anos, e 29% a menos de 10 anos, cabendo frisar que o IFRR/*Campus Amajari* tem 8 anos de atuação, onde teve seu funcionamento autorizado pela Portaria nº 1366, de 06 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação publicada no diário oficial da união nº 234 de 08 de dezembro 2010, iniciando seu funcionamento em 08/12/2010, dentro dos pressupostos do Plano de Expansão da Educação Tecnológica.

4.1 Prática pedagógica e formação continuada

Esta categoria foi emanada visando à análise dos impactos da formação continuada promovida pelo CAM no que se refere a práxis do planejamento pedagógico interdisciplinar. Assim, a mesma é constituída pela discussão dos dados referentes aos quatro questionamentos que se seguem: I) Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada promovidos pelo *Campus Amajari* na sua prática em sala de aula? Justifique sua resposta e cite exemplos; II) As ações de formação continuada promovida pelo *Campus Amajari* atendem as demandas emanadas pelo contexto da educação profissional de nível médio as quais você vivencia? Caso a resposta seja SIM: Cite exemplos de ações promovidas que atendam a essas demandas (especificar as demandas). Caso a resposta seja NÃO: Relate o porquê; III) Nos últimos 18 meses, você buscou alguma formação continuada voltada para a docência no ensino médio? (Fez cursos, leituras sobre a temática, etc.). Caso a resposta seja SIM: Quais cursos e/ou estudos você realizou? Caso a resposta seja NÃO: Justifique; IV) Qual temática você sente necessidade de formação e ainda não foi promovida pelo CAM?

Retratando esta realidade particular e analisando as colocações dos respondentes desta pesquisa no que tange a prática pedagógica e formação continuada, intitulo esta categoria de “**Esses momentos de formação são extremamente importantes para meu fazer docente...**”, conforme discuto a seguir.

4.1.1 Esses momentos de formação são extremamente importantes para meu fazer docente...

Com enfoque na primeira questão, “*Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada promovidos pelo Campus Amajari na sua prática em sala de aula? Justifique sua resposta e cite exemplos*”, 6 (seis) respondentes, afirmaram que fazem uso dos conhecimentos promovidos nas ações de formação continuada em suas práticas pedagógicas, onde destes, 04 (quatro) destacaram o tema “Avaliação da aprendizagem” e sua contribuição para melhoria do processo avaliativo em sua prática após a participação nas formações.

Os respondentes destacaram outros temas como: metodologias de ensino aprendizagem; planejamento; relação professor-aluno; preocupação com o ‘mercado de trabalho’; renovar, adaptar e refletir sobre a prática docente; valorização da diversidade cultural existente no *Campus*, como temáticas relevantes para a ‘adequação’ das práticas em sala de aula.

Sim, utilizo, até porque meu curso de graduação é bacharelado, não tenho licenciatura, portanto esses momentos de formação são extremamente importantes para meu fazer docente. Além disso, agregam muito valor à minha pouca experiência de sala de aula. Ao trabalhar projetos integrados, metodologias de ensino aprendizagem, avaliação, dentre outros temas abordados em encontros pedagógicos e demais eventos, me permitiu melhorar meu planejamento, minhas aulas e a relação professor-aluno, melhorando o processo de ensino-aprendizagem. (DOCENTE 02).

Sim. Passei a priorizar outras formas de avaliação e não especificamente provas escritas como vinha fazendo até então. (DOCENTE 05).

Pacheco (2012, p. 81), ao discutir as perspectivas da educação profissional técnica de nível médio, mais especificamente, no tópico quadro docente permanente e sua formação, aponta que uma das fragilidades a serem superadas no âmbito da Rede Federal é a formação de professores que constituirão seus quadros efetivos, nas duas dimensões: a inicial e a continuada. Considerando a primeira dimensão, evidencia-se o fato de os professores das disciplinas específicas serem, em sua maioria, bacharéis que em seus cursos superiores não receberam formação para a docência (PACHECO, 2012, p. 81). Esta é uma dificuldade expressa nos apontamentos do Docente 02.

Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação em uma proposta de educação integrada. A maioria deles teve sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica. (PACHECO, 2012, p. 83).

A formação profissional do professor em seus aspectos teóricos e práticos constitui-se em fator de extrema relevância para o mesmo construir competentemente sua prática pedagógica. Neste sentido, Libâneo apresenta as duas dimensões que abrangem a formação de professores:

A formação *teórico-científica*, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a *formação técnico-prática* visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras. (LIBÂNEO, 2013, p. 26).

No viés da formação de professores para a educação profissional, há alguns anos, vem sendo promovidas discussões e estudos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC para sistematizar as questões referentes ao diagnóstico e às propostas de alternativas (MACHADO, 2008 p. 2). Nosso objetivo neste estudo, porém, não é esgotar esta discussão sobre a formação de professores para a educação profissional, tão somente destacar que esta lacuna gera impactos na prática pedagógica docente, considerando sua complexidade para que “apenas” o setor pedagógico do *Campus* articule sua promoção, pois, conforme conclui Pacheco, essa formação, entre outros aspectos, deve contemplar quatro eixos fundamentais:

a) Formação científica, com atenção voltada para as necessidades educacionais em cada eixo tecnológico, de integração entre ensino-pesquisa-extensão, da perspectiva interdisciplinar, do diálogo das ciências humanas e da natureza com a cultura e com os conhecimentos tecnológicos; **b) Formação tecnológica**, considerando a interação entre teoria e prática, a atual complexidade do mundo do trabalho, o aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, a exigência de maior atenção à justiça social, questões éticas e de sustentabilidade ambiental, necessidades sociais e alternativas tecnológicas; **c) Formação didático-pedagógica**, tendo em boa conta as especificidades históricas, sociológicas, filosóficas, econômicas, organizacionais e políticas da EPT, incluindo seus conteúdos, métodos, processos de avaliação, identidade de docentes e discentes, gestão de sistemas, redes e instituições e suas relações com o contexto econômico e social, com as políticas sociais e de desenvolvimento; **d) Conhecimentos sobre o desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos territórios e sobre a diversidade** dos sujeitos, das formas de produção e dos processos de trabalho dos diferentes *loci* onde os cursos ocorrem. Esses quatro eixos devem interagir permanentemente entre si e estar orientados a um constante diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. Tais eixos também devem contemplar: • as relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação; • políticas públicas e, sobretudo, educacionais de uma forma geral e da EPT em particular; • papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular; • concepção da unidade ensino-pesquisa; • concepção de docência que se sustente numa base humanista; • a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; • desenvolvimento local e inovação. (PACHECO, 2012, p. 85).

Fica claro que a formação de professores é uma demanda a ser implementada, discutida, rediscutida e sistematizada no âmbito da Rede Federal de Educação, e que suas medidas gerarão impactos positivos e fundamentais para a educação profissional e tecnológica.

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de

conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente (MACHADO, 2008, p. 15).

Em suma, os apontamentos caracterizam como positiva as ações de formação continuada promovidas pelo CAM de acordo com as respostas de 6 (seis), dos 7 (sete) respondentes. Ocorre que o Docente 01, respondeu ao questionamento da seguinte forma: *“Muito pouco, as atividades desenvolvidas pelo Campus Amajari com relação às práticas pedagógicas, não influenciam o fazer do docente em sala de aula [...] (Docente 01)”*. Segundo o respondente, no processo de ensino-aprendizagem, *“não existe mágica para fazer o aluno aprender, ele próprio tem que querer aprender”*, e ainda, destaca que é necessário *“muito trabalho por parte do professor”*.

A partir das colocações do respondente intitulado “Docente 01”, podemos observar que o docente trás para discussão a responsabilidade do discente enquanto sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não exime a responsabilidade do educando e nem do educador. Nesta perspectiva, Vasconcellos (2014) ao discutir a intencionalidade do educador no processo de construção do conhecimento em sala de aula, ressalta que

o específico do educador, neste sentido, não se restringe à informação que oferece, mas exige sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva a capacidade de **desafiar**, de **provocar**, de **contagiar**, de **despertar** o desejo, o interesse, a vida no educando, a fim de que possa se dar a interação educativa e a construção do conhecimento, bem como instrumentalização, de forma que o educando possa continuar autonomamente a elaboração do conhecimento (VASCONCELLOS, 2014, p. 75).

No viés da promoção da formação continuada para a práxis do planejamento pedagógico interdisciplinar, 02 (dois) respondentes (Docente 02 e Docente 07) destacaram “projetos integrados, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade”, como temas propostos nas discussões que resultou a melhoria das suas práticas. O destaque destes respondentes demonstra a iniciativa da equipe pedagógica do CAM na promoção dessas ações para o desenvolvimento do planejamento pedagógico interdisciplinar.

Sim, utilizo vários conhecimentos adquiridos nas mediações e oficinas realizadas durante os eventos (Encontros Pedagógicos, Seminários, etc) que ocorrem na Instituição. As discussões propostas contribuíram para ampliar e reformular minhas práticas pedagógicas sobre as metodologias de ensino e de avaliação, **de interdisciplinaridade e multidisciplinariedade**, bem como adequar minhas ações em sala envolvendo a valorização (e diversidade) cultural e mercado trabalho. (DOCENTE 07).

Se tratando das questões 2 e 3, das quais apresento-as, respectivamente, na forma que se segue: *“As ações de formação continuada promovida pelo Campus Amajari atendem as demandas emanadas pelo contexto da educação profissional de nível médio as quais você vivencia? Caso a resposta seja SIM: Cite exemplos de ações promovidas que atendam a essas demandas (especificar as demandas). Caso a resposta seja NÃO: Relate o porquê”*; e, *“Nos últimos 18 meses, você buscou alguma formação continuada voltada para a docência no ensino médio? (Fez cursos, leituras sobre a temática, etc.). Caso a resposta seja SIM: Quais cursos e/ou estudos você realizou? Caso a resposta seja NÃO: Justifique”*, foram estabelecidos os seguintes eixos de análise, baseados nas colocações dos participantes: a) Formação do egresso para o ‘mercado’ ou ‘mundo’ do trabalho? e b) Formação continuada.

a) Formação do egresso para o ‘mercado’ ou ‘mundo’ do trabalho

Este eixo de análise surge a partir das colocações de 2 (dois) respondentes, o primeiro, Docente 01, que responde negativamente à questão 2, destacando sua preocupação em relação à formação dos educandos/egressos dos cursos técnicos para atender às exigências do mercado de trabalho. O segundo, Docente 07, responde positivamente à questão 2 (dois) e acrescenta que “*Diversas discussões sobre o ‘mercado de trabalho’ no contexto local e regional já foram promovidas, sempre visando melhorar a realidade local sem perder a identidade cultural dos alunos*” (grifo meu).

Embora exista uma discordância entre os respondentes acima no que tange a promoção da formação continuada e seu atendimento às demandas emanadas pelo contexto da educação profissional de nível médio da qual os mesmos vivenciam, sobressai em suas falas, relacionadas a formação e/ou perfil do egresso dos cursos para o ‘mercado de trabalho’.

Entrando no viés desta discussão, tomamos os apontamentos de Frigotto, ao discutir o trabalho na sua dimensão ontológica ou ontocriativa, citando Kosik (1986, apud Frigotto, 2005), define trabalho como um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso, o mesmo não se reduz à *atividade laborativa ou emprego*, mas à produção de todas as dimensões da vida humana.

Como já citado no Capítulo II desta pesquisa, a partir do apresentado no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, datado de 2007 e disponível no site do Ministério da Educação:

compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2007, p. 41).

O trabalho como princípio educativo, configura-se como pressuposto fundamental para compreender a concepção de ensino médio integrado, assim como suas perspectivas e desafios no âmbito da educação profissional e tecnológica. O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

Retomando aos apontamentos dos respondentes, evidencia-se que esta concepção de trabalho como princípio educativo está intrínseca em suas colocações, pois o demonstrado fora a preocupação com o mercado de trabalho, ou seja, os egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e sua atuação e/ou ingresso no mercado de trabalho produtivo. Cabe esclarecer, porém, que sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa. (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista,

mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007b, p. 36).

De modo geral, no que se refere à questão 2, 05 (cinco) respondentes afirmaram que a formação continuada promovida pelo CAM atende às demandas emanadas pelo contexto da educação profissional de nível médio os quais vivenciam.

b) Formação continuada

A questão 3 (*“Nos últimos 18 meses, você buscou alguma formação continuada voltada para a docência no ensino médio? (Fez cursos, leituras sobre a temática, etc.). Caso a resposta seja SIM: Quais cursos e/ou estudos você realizou? Caso a resposta seja NÃO: Justifique”*), visa analisar a atuação do docente como sujeito participante de seu processo de formação continuada, frente a diversidade e desafios emanados pela educação técnica de nível médio no contexto do CAM. Ocorre que 3 (três) respondentes afirmaram que sim, atrelando essa formação continuada a mestrado e segunda graduação. O Docente 03 afirma que sim, destacando um curso de curta duração relacionado ao componente curricular que ministra em algumas turmas. A Docente 04 relata: *“Faço leituras constantes sobre métodos de fixação dos conteúdos e também para auxiliar na montagem/organização das aulas”*. Por fim, o Docente 07 destaca que apenas participa das palestras e discussões promovidas nas ações de formação do CAM.

Ora, sabendo dos desafios inerentes a prática pedagógica docente, seja na educação infantil, fundamental, superior, médio ou educação profissional e tecnológica, a formação continuada necessita ser compreendida pelos docentes como primordial para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas condizentes com a proposta do curso e de educação contemporânea demandada. Ou seja, considerando a dinâmica imposta pelo novo paradigma da sociedade que requer novos comportamentos profissionais, educacionais, políticos e sociais, para o mundo do trabalho, o professor necessita investir em sua formação continuada, uma vez que é fundamental a interação entre os conceitos e a prática pedagógica (CARPIM, 2014, p. 77).

Atento a complexidade e riqueza inerente à educação profissional e tecnológica, especificamente no que se refere à educação profissional técnica de nível médio, conforme discutido no Capítulo II desta pesquisa, os cursos técnicos são desenvolvidos de forma articulada (integrada ou concomitante) com o ensino médio e subsequente, este último, destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

É preciso considerar, portanto, a complexidade deste todo e as necessidades de cada uma das particularidades internas ao conjunto da educação profissional brasileira. Apenas para ficar no nível do ensino técnico, é preciso lembrar que quando o docente atua: a) no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão; b) no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e c) no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação. (MACHADO, 2008, p. 17).

Neste cenário, deve ser discutida e rediscutida a compreensão de que a formação continuada é fator necessário para a implementação e aprimoramento da prática pedagógica no âmbito da educação profissional técnica de nível médio, e mais, que os educadores podem e devem ter papel ativo em busca de suas formações continuadas e complementação pedagógica. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares (MACHADO, 2008, p. 11).

No que se refere à última questão desta categoria, questão 4, “*Qual temática você sente necessidade de formação e ainda não foi promovida pelo CAM?*”, 6 (seis) respondentes destacaram as temáticas a seguir:

Os diversos tipos e/ou fases de aprendizagem em que se encontra cada discente; avaliação no ensino superior; alunos com dificuldade de aprendizado, hiperatividade, problemas psicológicos; como trabalhar com alunos que tem alguns problemas voltados para a saúde mental e/ou emocional.

As temáticas sinalizadas pelos respondentes configuram-se como inerentes aos desafios demandados pela prática pedagógica e o processo de construção do conhecimento a partir da proposta curricular da educação profissional no contexto do *Campus Amajari*, marcado por suas peculiaridades, muito embora estas temáticas, também, sejam demandadas por diversas instituições de ensino no Brasil, ou seja, é uma realidade nacional.

Em contraponto à questão 4, o Docente 07, sinaliza o seguinte: “*No momento, não sinto necessidade de alguma específica. Já foram promovidas diversas que acredito ser de grande relevância (sobre avaliação, projeto integrador, diversidade cultural, territorialismo, inter e multidisciplinar, ...)*”. O que se evidencia nesta resposta é o esforço que a instituição tem feito para promover a formação continuada a partir das demandas identificadas e pelo acompanhamento pedagógico que é realizado aos docentes sem deixar de considerar o contexto, social, econômico e intercultural da região em que a instituição está inserida.

4.2 O planejamento é uma necessidade...

A categoria II é constituída por quatro questões referentes ao planejamento pedagógico docente, das quais se segue: 1) Como você planeja suas atividades de ensino? (Especifique local e fatores considerados); 2) Quais elementos integradores do Plano de Curso subsidiam seu planejamento de ensino e prática pedagógica em sala? 3) Qual a importância que você atribui ao planejamento docente? Comente; e 4) Em algum momento da sua carreira docente, você concebeu o planejamento como ação burocrática? Comente.

Estes questionamentos proporcionaram a esta pesquisadora a caracterização das concepções dos participantes referentes ao planejamento em suas práticas pedagógicas. Para prosseguirmos, é necessário o conhecimento de como o planejamento é entendido na instituição.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, o planejamento pedagógico é previsto na Organização Didática desta instituição, reformulada e aprovada através da Resolução nº 338/Conselho Superior, de 1º de fevereiro de 2018, que preconiza em seu art. 1º que “as decisões didático-pedagógicas desenvolvidas no âmbito do IFRR serão regidas por esta Organização Didática, observando-se o disposto na Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20/12/1996, no Decreto Federal Nº 5.154, de 23/07/2004, e na Lei Federal Nº 11.892, de 29/12/2008”.

De acordo com a Organização Didática do IFRR, em seu capítulo III que trata “Do Planejamento”, podemos destacar:

Art. 10 Entende-se por planejamento a ação estruturada de todas as etapas do trabalho docente, devendo ser concretizada em roteiro a ser executado no período de um ano ou de um semestre letivo, coerente com o Projeto Pedagógico de Curso, em uma perspectiva de constante zelo pela aprendizagem.

Parágrafo único. O Planejamento de Ensino deve considerar objetivos educacionais e estratégias didático-pedagógicas que garantam acessibilidade de todos os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 10).

Em seu art. 12, a Organização Didática estabelece a “obrigatoriedade” de entrega dos Planos de Ensino elaborado pelos docentes, sob a orientação e/ou revisão do Setor Pedagógico, em época prevista no Calendário Acadêmico. Conforme vivenciado no *Campus Amajari*, assim como nos outros quatro *Campi* do IFRR, estes planos de ensino devem ser elaborados no início de cada semestre, ou seja, é adotado o planejamento semestral.

Art. 13 Nos Planos de Ensino deverão constar: I- Identificação; II- Ementa; III- Competências; IV- Habilidades; V- Bases Tecnológicas; VI- Procedimentos Metodológicos; VII- Atividades Integradas com outros Componentes Curriculares /Área de Conhecimento/Eixo Tecnológico; VIII- Atividades extraclasse; IX- Atividades a distância; X- Acompanhamento pedagógico; XI- Recursos didáticos; XII- Avaliação; XIII- Referências básica e complementar conforme o Projeto Pedagógico de Curso.

Esta categoria está organizada em dois eixos de análise: a) Planejamento e Plano de curso e b) Planejamento: organização e necessidade. Assim, início a discussão segundo as colocações dos respondentes.

a) Planejamento e Plano de curso

Este eixo de análise corresponde às questões 1 e 2, desta categoria, conforme descrito, respectivamente: “*Como você planeja suas atividades de ensino? (Especifique local e fatores considerados); e Quais elementos integradores do Plano de Curso subsidiam seu planejamento de ensino e prática pedagógica em sala?*”.

No que se refere à primeira questão, 5 (cinco) respondentes apontaram expressamente que seus planejamentos são realizados em suas residências; 1 (um) depoente apontou residência ou escola e o outro, não especificou o local onde realiza seu planejamento. De acordo com a Resolução nº 116/Conselho Superior, de 14 de fevereiro de 2013, que aprova a regulamentação do regime de trabalho dos docentes do ensino básico, técnico e tecnológico do IFRR, o planejamento integra as atividades intituladas de “apoio ao ensino”:

Art. 9º As atividades de Apoio ao Ensino compreendem as ações do docente, que incidam diretamente na melhoria das condições do processo ensino aprendizagem. 1º São consideradas Atividades de Apoio ao Ensino: planejamento; atendimento ao aluno; reuniões pedagógicas; reunião de pais e mestres; aula de reforço; elaboração e correção de avaliações, conselho de classe, registro de notas, dentre outras voltadas para o trabalho pedagógico.

Neste sentido, o quadro III – atividades de apoio ao ensino da Resolução 116/2013, estabelece a carga horária semanal atribuível ao planejamento: de 6 à 8 horas. A resolução não estabelece o local específico para realização do planejamento, assim, o docente tem autonomia para decidir o local que irá se debruçar sobre o planejamento de sua prática pedagógica.

Dentre os 7 (sete) respondentes, 3 (três) além de destacar o local – residência – que realiza seu planejamento, apontam esta opção devido a facilidade do acesso à internet de “qualidade” para consultar materiais didáticos atualizados (artigos, imagens, vídeos) que, de acordo com o Docente 02, “ilustrem melhor as aulas”. Estes respondentes, omitiram os fatores considerados no processo de planejamento, atrelando o planejamento ao processo de preparação dos recursos didáticos para as aulas.

Em contrapartida, 3 (três) respondentes apresentam os fatores considerados no processo de planejamento:

Considero no planejamento a dificuldade do conteúdo, o nível da turma, a infraestrutura que possuo, o tempo disponível. (DOCENTE 03).

Com base na ementa procuro desenvolver atividades que correlacionem os conteúdos para facilitar o entendimento para o aluno e proporcionar aulas práticas para melhor fixação dos assuntos abordados em sala. (DOCENTE 04).

Procuro planejar minhas atividades de ensino tomando como base o perfil da turma, suas necessidades e particularidades. Gosto de trabalhar com atividades em parceria com outras disciplinas. Procuro planejar quando estou na tranquilidade da minha casa, pois posso refletir sobre a minha prática e ver as melhorias para o processo ensino-aprendizagem de cada turma (para isso utilizo um caderno que funciona como uma agenda onde sistematizo todas as ideias surgidas no planejamento). (DOCENTE 06).

O entendimento dos respondentes supracitados vai de encontro com a contribuição de Menegolla e Sant’anna (2012) ao exporem as estratégias para o planejamento de uma disciplina visando um melhor entendimento da sua sequência e etapas.

[...] - conhecimento e análise da realidade do aluno, do professor, da escola e da comunidade; - definição dos objetivos dos alunos e dos professores em relação à disciplina; - delimitação dos conteúdos mais significativos para atingir os objetivos; - escolha dos melhores procedimentos e técnicas de ensino; - seleção dos possíveis e melhores recursos humanos e materiais; - estabelecimento dos melhores processos de avaliação, assim como as melhores técnicas e instrumentos. (MENEGOLLA e SANT’ANNA, p. 70, 2012).

Não posso deixar de discutir os apontamentos do respondente que destaca: *“Planejamento em papel não garante uma boa aprendizagem a nenhum aluno, para que haja aprendizagem tem que ter interesse do aluno em aprender de verdade e não aprender para passar de ano (Docente 01)”*. Podemos refletir, a partir deste apontamento, o que já fora sinalizado no capítulo I quando enfatizamos que o planejamento é para a mudança, para a transformação, o que possibilita ao educador promover estratégias, em conjunto com os educandos, para a construção de práticas pedagógicas realmente eficazes e eficientes, que permitam o processo de planejamento coletivo/participativo/dialógico onde os educandos façam parte destas discussões e em contrapartida percebam a sua responsabilidade neste processo; como também, a execução e avaliação de forma coletiva/participativa/dialógica. Assim, há uma grande possibilidade de provocar o interesse real dos educandos para a aprendizagem, pois os mesmos terão participação ativa em todo o processo de planejamento.

O plano de curso é o documento que estabelece as propostas pedagógicas dos cursos técnicos e superiores ofertados pelas instituições de ensino, sendo norteador e instrumento essencial para subsidiar o planejamento pedagógico docente, como também, o planejamento institucional no que tange a infraestrutura e recursos didáticos, devido ser constituído por ‘elementos integradores’ que unidos, configuram o perfil do curso e de seu egresso.

O plano de curso “é um documento que deve funcionar como orientador da rota, a direção estabelecida pelos educadores, onde fique claro o ponto de partida, a trajetória e o ponto de chegada do trabalho individual-coletivo dos educadores da escola. Sua finalidade é estimular uma reflexão em torno do trabalho pedagógico que o curso pretende desenvolver, registrando num documento a essência da proposta curricular que o curso pretende. (...) a proposta pedagógica (objetivos gerais, conteúdos básicos, metodologia, sistemática de avaliação e bibliografia básica) que corresponde ao cidadão-educador que o curso pretende formar (...). Desta forma, uma escola que mantém vários cursos terá, portanto, vários planos, quantos forem os cursos (FUSARI apud PADILHA, 2008, p. 37).

A Resolução nº 142/Conselho Superior, de 26 de setembro de 2013, estabelece os procedimentos para elaboração e adequação curricular dos planos dos cursos técnicos e superiores no IFRR, apresentando uma gama de ‘elementos integradores’ que as propostas pedagógicas dos cursos devem conter:

I. Identificação do curso; II. Apresentação; III. Justificativa; IV. Objetivos: geral e específicos; V. Requisitos de acesso, permanência e mobilidade Acadêmica; VI. Perfil profissional do egresso: a) Área de atuação do Egresso, b) Acompanhamento do Egresso; VII. Organização curricular: a) Estrutura Curricular, b) Representação Gráfica do Processo Formativo, c) Ementário, d) Terminalidades Intermediárias, e) Prática Profissional Integrada, f) Estágio Curricular, g) Trabalho de Conclusão de Curso, h) Práticas Interdisciplinares, i) Atividades Complementares; VIII. Critérios e procedimentos de avaliação: a) Avaliação da Aprendizagem, b) Avaliação do Curso, c) Avaliação da Proposta Pedagógica do Curso, d) Aproveitamento e procedimentos de Avaliação de Competências Profissionais Anteriormente Desenvolvidas, e) Atendimento ao Discente; IX. Estratégias pedagógicas; X. Educação inclusiva; XI. Colegiado de curso: (Somente para os Cursos Superiores); XII. Instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e Biblioteca; XIII. Pessoal docente e técnico; XIV. Expedição de diploma e certificados; XV. Registro profissional (se houver) e XVI. Referências bibliográficas. (BRASIL, 2013).

A partir da necessidade de se considerar o plano de curso como documento base para o processo de planejamento, a questão 2 instiga, a saber: “*Quais elementos integradores do Plano de Curso subsidiam seu planejamento de ensino e prática pedagógica em sala?*”.

Os elementos integradores do plano de curso com maior índice de apontamentos pelos respondentes consistem na avaliação da aprendizagem, objetivos e ementário. Outros elementos integradores também foram destacados, como: justificativa do curso; perfil do egresso; atividades complementares; práticas pedagógicas e procedimentos metodológicos. Em observação a estes destaques, podemos constatar a ação dos docentes em recorrer ao plano de curso no seu processo de planejamento, o que possibilita a construção de planejamentos condizentes com o que preconiza a normativa institucional no que tange ao norteamento de suas práticas educativas visando o egresso que o curso pretende formar.

Houve ainda, um respondente que aponta que “*os módulos deveriam ser “promovidos” por eixos (ou projetos) integradores e multidisciplinares, mas não é o que ocorre de fato (Docente 07)*”. Este apontamento evidencia a percepção do respondente no que

se refere a necessidade de integração efetiva no currículo conforme discutido no capítulo II deste estudo, e para além, de forma intrínseca, a necessidade de desconstrução e reconstrução da proposta pedagógica do curso pautados nos fundamentos do currículo integrado e da interdisciplinaridade. Ora, apesar dos documentos institucionais (Plano de curso e Organização Didática) apontarem para os princípios da interdisciplinaridade, cabe a instituição de ensino refletir sobre as propostas pedagógicas dos cursos no viés do currículo integrado e os impactos que a ausência de estruturação efetiva de um currículo integrado estabelecido no plano de curso acarreta para a prática do planejamento interdisciplinar.

b) Planejamento: organização e necessidade

Constituído pelas questões 3 e 4, este eixo de análise instiga o conhecimento a respeito da concepção dos participantes frente a utilidade e importância do planejamento para suas práticas [...] o primeiro e mais importante objetivo do planejamento das disciplinas, para uma situação de ensino, serve para que os professores e alunos desenvolvam uma ação eficaz de ensino e aprendizagem (MENEGOLLA; SANT'ANNA; 2012, p. 43). Assim, as questões foram: “3) *Qual a importância que você atribui ao planejamento docente? Comente;* e 4) *Em algum momento da sua carreira docente, você concebeu o planejamento como ação burocrática? Comente*”.

A importância do planejamento, de acordo com três respondentes, está atrelada à possibilidade de “organização” que o ato de planejar promove corroborando com Gandin (2011, p. 19), conforme já citado nesta pesquisa, quando o autor afirma que planejar é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo). De modo geral, 6 (seis) respondentes destacaram que através do planejamento é possível seguir a ementa prevista; estudar o conteúdo a ser abordado; sistematizar ideias e não perder o foco.

O planejamento é importante para o professor porque: - ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos; - possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos; - facilita a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo a estrutura da disciplina; - ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientado o professor no como e com que deve agir; - ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula; - o professor evita e improvisação, a repetição e a rotina no ensino; - facilita uma maior integração com as mais diversas experiências de aprendizagem; - facilita a integração e a continuidade do ensino; - ajuda a ter uma visão global de toda a ação docente e discente; - ajuda o professor e os alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa. (MENEGOLLA; SANT'ANNA; 2012, p. 63-64).

Se por um lado, 6 (seis) dos 7 (sete) respondentes identificaram características importantes no processo de planejamento para suas práticas pedagógicas, por outro, houve 1 (um) respondente (Docente 01), que foi categórico ao destacar que “*planejamento em papel não garante uma boa aprendizagem*”, apontando o planejamento como algo indiferente. Este posicionamento confirma o que afirma Menegolla e Sant'anna (2012, p. 42) ao dizer que a indisposição e o mínimo de crença na importância de planejar é um fenômeno que caracteriza a mentalidade de muitos professores. Segundo o respondente, “*planejamento é apenas uma etapa das etapas da burocracia escolar institucionalizada*”, ou seja, em seu discurso, além da sua indiferença quanto ao planejamento, relaciona o mesmo aos processos burocráticos da instituição.

Vasconcellos (2007, p. 31), na tentativa de explicar o desgaste do planejamento junto aos professores, aponta algumas contradições nucleares que se configuram como elementos comprometedores de seu sentido e força, onde destacou: a) idealismo; b) formalismo e não participação. Neste sentido, destaco o elemento formalismo como “elemento comprometedor” a que se refere o Docente 01, em seu discurso, pois o formalismo, a atividade desprovida de sentido para o sujeito, o burocratismo, com certeza são outros fatores que podem gerar profundo desgaste na ideia de planejamento (VASCONCELLOS; 2007, p. 32).

Visando ter clareza sobre o posicionamento dos participantes desta pesquisa no que tange ao planejamento como ação burocrática, fiz este questionamento direto através do questionário, em sua questão 4, desta categoria: “*Em algum momento da sua carreira docente, você concebeu o planejamento como ação burocrática? Comente*”.

Categoricamente, 5 (cinco) respondentes destacaram que não concebem o planejamento como ação burocrática, pois “*é importante para uma prática docente mais eficaz e eficiente (Docente 02)*”; “*é necessário para a organização tanto do professor quanto dos alunos (Docente 04)*”; “*é tão importante quanto a aula (Docente 05)*”; “*é uma necessidade (Docente 06)*”, como também, o seguinte discurso: “*desde minha formação (na Universidade) fui orientado a fazer o planejamento como ferramenta do professor, não como documento necessário para a escola (Docente 07)*”. Em contrapartida, o Docente 01 aponta que “*ele (plano) é um elemento burocratizante*”.

Deste modo, constato que o planejamento pedagógico é processo que deve ser continuamente discutido e rediscutido no âmbito do IFRR, *Campus Amajari*, pois mesmo que apenas um dos respondentes apresente este discurso enviesado no que se refere ao planejamento, é uma demanda de formação que deverá superar a descrença no planejamento, recuperar seu sentido, a fim de buscar formas alternativas de praticá-lo (Vasconcellos, 2007, p. 34).

O planejamento quando entendido como processo burocrático e autoritário dificulta, além da eficácia do processo de ensino e aprendizagem, a atuação do setor pedagógico da instituição na promoção e participação dos docentes nas ações de formação para desconstrução desta ‘ideia’ de burocracia. Ora, analisemos o trecho abaixo:

O planejamento, num primeiro momento, deveria ser pensado pelo professor com seus alunos e, num segundo momento, deveria ser discutido e analisado por todos os professores e setores pedagógicos da escola. E, por fim, replanejado pelo professor com seus alunos, que são os que vão tomar as decisões finais sobre o plano. (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 2012, p. 61).

Embora esta pesquisadora seja de acordo com o processo de planejamento participativo proposto no trecho acima, pelos referidos autores, destaco que a “execução” destes três momentos de planejamento proposto, caso não sejam refletidos, dialogados e desconstruídas concepções enviesadas de planejamento enquanto processo burocrático e autoritário, iriam contribuir “ainda mais” para o distanciamento docente da real contribuição do planejamento para a prática pedagógica.

4.3 Concepção e perspectiva do planejamento interdisciplinar

No viés desta pesquisa, esta terceira categoria visa discutir as concepções e perspectivas dos participantes no que tange ao planejamento interdisciplinar, com a análise dos apontamentos dos respondentes, como também, elucidar uma das hipóteses desta

pesquisa: “Os docentes, assumem o discurso interdisciplinar em sua prática?”, deste modo, esta categoria é composta por três questões: “1) Neste ano de 2017, você promoveu (planejou, executou e avaliou) alguma atividade interdisciplinar em sua prática pedagógica? Justifique e cite exemplos; 2) Quais são os pontos positivos ao se conceber o planejamento interdisciplinar? e 3) O que você entende por interdisciplinaridade?”.

O *Campus* Amajari adota estruturas, ou a terminologia utilizada por alguns, ‘modelos de planos’ estruturantes com elementos constitutivos que visam facilitar e nortear o planejamento docente, assim, apresentá-las se torna relevante para a compreensão da discussão estabelecida nesta categoria. Deste modo, apresento os elementos constitutivos da estrutura de planejamento proposta pelo CAM através do que preconiza a Organização Didática do IFRR, observando que esta estrutura sofreu complementações a partir da reformulação da Organização Didática ocorrida em fevereiro de 2018 – Resolução nº 338/Conselho Superior IFRR, em seu art.13.

Tabela 4: Elementos constitutivos da estrutura de planejamento proposta pelo CAM.

Estrutura Plano de Ensino 2017	Estrutura Plano de Ensino 2018
<p>Identificação: Curso; Forma/modalidade; Turma; Módulo; Semestre/ano; Carga horária; Componente curricular; Docente; Projeto integrado: () Pretendo () Não Pretendo;</p> <p>Operacionalização do plano de ensino</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Competências/habilidades; 2) Bases tecnológicas; 3) Procedimentos metodológicos; 4) Aula prática campo/laboratório; 5) Atividade extraclasse prevista; 6) Visitas técnicas previstas; 7) Avaliação: instrumentos avaliativos e critérios de avaliação; 8) Instrumentos para recuperação paralela; 9) Recursos didáticos; 10) Referências bibliográficas. 	<p>1) Identificação: Curso; Turma; Módulo; Semestre/ano; Carga horária; Componente curricular; Docente;</p> <p>Operacionalização do plano de ensino</p> <ol style="list-style-type: none"> 2) Competências/habilidades; 3) Bases tecnológicas; 4) Procedimentos metodológicos; 5) Aula prática campo/laboratório; 6) Atividades integradas com outros componentes curriculares/ área do conhecimento/ eixo tecnológico; 7) Atividades extraclasse; 8) Visitas técnicas previstas; 9) Acompanhamento pedagógico; 10) Avaliação: instrumentos avaliativos e critérios de avaliação; 11) Estudos de recuperação; 12) Recursos didáticos; 13) Referências básica e complementar conforme o projeto pedagógico de curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da estrutura apresentada, no que se refere às propostas integradas e/ou interdisciplinares, na tentativa de dar organicidade a proposta no plano de 2017 há um elemento para o docente indicar se há pretensão de desenvolvimento de projeto integrado ou não, assim como destacar quais serão os componentes ou se ainda irá definir. Esta estrutura é

pautada no capítulo II – Dos planos e planejamento de ensino - da Organização Didática de 2012, que estava vigente até janeiro de 2018, pois em fevereiro, foi aprovada sua reformulação, como já mencionado. A Organização Didática de 2012, art. 19, apresenta:

§ 2º Nos Planos de Ensino deverão constar: I. Identificação; II. Ementa; III. Competências e Habilidades; IV. Bases Tecnológicas; V. Procedimentos Metodológicos; VI. Avaliação; VII. Referências Bibliográficas (básica e complementar).

Embora o modelo de plano de 2017 do CAM apresente indicação para a realização de projeto integrado, observamos que até então não era expressa sua necessidade nos planos, de acordo com o documento norteador das decisões didático pedagógicas – Organização Didática - vigente até janeiro de 2018. Destaca-se ainda, que a interdisciplinaridade é citada neste documento norteador como princípio educacional que deve constar nos planos de cursos: art. 15 - Os Planos dos Cursos do IFRR deverão contemplar de forma efetiva os seguintes princípios educacionais: a) contextualização; b) diversidade; c) interdisciplinaridade; d) flexibilidade.

Nos planos de cursos construídos de forma coletiva e democrática no âmbito do IFRR *Campus* Amajari o projeto integrado aparece constituído nos tópicos estrutura curricular e práticas interdisciplinares. Apesento abaixo, trecho extraído do plano de curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio aprovado pela Resolução nº 238 – Conselho Superior, de 9 de outubro de 2015, que trata da estrutura curricular.

Será desenvolvido o ensino por projetos, fundamentado na articulação teoria-prática e no trabalho como princípio educativo, ou seja, na perspectiva de que as atividades de ensino possam ser planejadas e executadas, garantindo ao educando o papel de protagonista do processo de construção de seu conhecimento e de sua formação profissional. Tais projetos deverão contar com atividades planejadas e desenvolvidas coletivamente, contemplando a maior quantidade possível de componentes curriculares. Como esses projetos podem integrar vários componentes curriculares, a nomenclatura a ser utilizada é Projeto Integrado, o qual deve constar no planejamento dos docentes (Plano de Ensino) (BRASIL, 2015, p. 16).

No que tange ao tópico práticas interdisciplinares o plano de curso versa que

também poderá ser desenvolvido o ensino por projetos, fundamentado na articulação teoria-prática e no trabalho como princípio educativo, ou seja, na perspectiva de que as atividades de ensino, pesquisa e extensão possam ser planejadas e executadas, garantindo ao educando o papel de protagonista do processo de construção de seu conhecimento e de sua formação profissional. Tais projetos deverão contar com atividades planejadas e desenvolvidas coletivamente, contemplando a maior quantidade possível de componentes curriculares. Como esses projetos podem integrar vários componentes curriculares, a nomenclatura que será utilizada é Projeto Integrado, o qual deverá constar no planejamento do docente (BRASIL, 2015, p. 16).

Retomando ao disposto na Organização Didática vigente (reformulada e aprovada pela Resolução nº 338/2018), observamos que a mesma apresenta o tópico “Atividades integradas com outros componentes curriculares/área do conhecimento/eixo tecnológico” como obrigatório na constituição dos planos, destacando no art. 16 que as Atividades Integradas com outros Componentes Curriculares/Área de Conhecimento/Eixo Tecnológico podem ser realizadas por meio de Projetos Integrados, considerando-os uma proposta de

atuação pedagógica interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar que se proponha aos fins pedagógicos dos componentes curriculares.

Em prosseguimento, com referência a questão 01 - “*Neste ano de 2017, você promoveu (planejou, executou e avaliou) alguma atividade interdisciplinar em sua prática pedagógica? Justifique e cite exemplos*”, em suma, dois respondentes foram categóricos ao evidenciar que não realizaram e/ou promoveram a interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas no ano de 2017. Destes, o Docente 05 atrelou a dificuldade em trabalhar a interdisciplinaridade à complexidade das ‘disciplinas’, e ainda, a falta de base dos alunos em relação à matemática, pois seu componente envolve muitos cálculos.

Três docentes destacaram que promoveram a interdisciplinaridade nas atividades desenvolvidas na Mostra Pedagógica do CAM (evento realizado anualmente visando a culminância dos trabalhos realizados pelos docentes e discentes ao longo do ano), como também, às atividades relativas ao projeto integrado para a turma de alternância para execução de suas práticas para o Tempo Comunidade.

Um respondente relatou ainda ter tentado uma visita técnica interdisciplinar juntamente com o componente de física, porém a instituição que seria lócus da visita ‘não foi solícita’, o que causou o impedimento da visita, assim o respondente disse ter executado uma ação prática envolvendo os conteúdos de química (seu componente curricular) e física, situação em que solicitou “*ao professor de física que revisasse o conteúdo sobre tensão e corrente para a referida turma – Docente 07*”.

Ainda sobre essa questão, o Docente 01 destaca que “*A interdisciplinaridade faz parte do nosso dia a dia, está presente em todas as nossas atividades, das mais simples às mais complexas*”, mas não destaca, porém, sua promoção nas suas práticas pedagógicas.

Ora, evidencia-se nestas análises a iniciativa docente em assumir ou tentar assumir e construir práticas interdisciplinares e/ou integradas em suas práticas pedagógicas, cabe porém, neste momento identificar se as atividades promovidas em sua essência, caracterizam-se com os princípios e/ou características que a interdisciplinaridade preconiza, ou seja, as ações, práticas, discussões e reflexões que os respondentes afirmam realizar, são interdisciplinares considerando as concepções desta terminologia discutidas neste estudo?

Para tanto, recorro à análise documental dos planos – produtos do planejamento – para identificar as práticas do planejamento interdisciplinar. Nestes aspectos, foram analisados os planos de ensino referentes aos semestres 2017.2 e 2018.1, plano de visita técnica 2017.2 e projeto integrado 2017.2, conforme demonstrado na tabela, abaixo:

Tabela 5: Planos de ensino analisados referentes aos semestres 2017.2 e 2018.1.

Tipo de plano	Participantes/ Respondentes desta pesquisa	Ano/ semestre	Total de planos analisados	Curso
Planos de ensino	Docente 02; Docente 03; Docente 04; Docente 05; Docente 06 e Docente 07.	2017.2	18	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
Planos de ensino	Docente 02 e Docente 06.	2018.1	03	
Plano de visita técnica	Docente 03 e Docente 06.	2017.2	01	
Projeto integrado	Docente 05.	2017.2	01	

Fonte: Elaborado pela autora.

À luz da análise documental dos planos referentes às turmas do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, podemos observar que foram analisados um total de 21 planos de ensino elaborados pelos respondentes desta pesquisa de acordo com o demonstrado na tabela. Destes, 12 apresentam pretensão de desenvolvimento de projeto integrado e/ou atividades integradas com outros componentes curriculares/área do conhecimento/eixo tecnológico. Observa-se o elevado índice de pretensão do desenvolvimento de projeto/atividades integradas sem a especificação dos componentes envolvidos, pois destes 12 planos, apenas 05 destacaram quais seriam os componentes parceiros nas ações integradas.

Tal situação pode estar atrelada ao fato de não haver obrigatoriedade de especificação dos componentes e/ou ações integradas de imediato nos planos de ensino, pois de acordo com a orientação do setor pedagógico do CAM, os docentes poderiam prever a pretensão de desenvolvimento das ações integradas e a posteriori, sistematizar através da entrega do projeto integrado com a proposta. Através desta discussão, podemos observar que este planejamento “interdisciplinar e integrado” que tem como produto o plano de projeto integrado enfrenta percalços no que tange a sua construção considerando a quantidade de projetos integrados entregues no setor pedagógico do CAM referentes aos anos/semestres de 2017.2 e 2018.1: apenas 1 – 2017.2. Através da análise deste projeto integrado, podemos observar que há o estabelecimento da intenção de realizar a “interação entre os conteúdos” dos dois componentes curriculares envolvidos. Se tratando do plano de visita técnica, o objetivo geral destaca: *“Oportunizar múltiplas vivências a partir da integração dos componentes [...]”*; sendo que através de sua análise, observo que há tentativa de integração, de forma tímida, pois os docentes envolvidos buscam explorar os mesmos ambientes didáticos e relacionar seus conhecimentos técnicos.

Por fim, os dados apontam que os docentes buscam em suas práticas pedagógicas o desenvolvimento de atividades integradas, o que segundo Fazenda (1979. P. 48) é uma etapa anterior à interdisciplinaridade. O termo, interdisciplinaridade não fora visualizado em nenhum dos planos analisados, evidenciando que ocorre também, esta “confusão” relacionada ao que vem a ser “atividade integrada” e “atividade interdisciplinar”. Esta “confusão” ou falta de clareza pode estar relacionada a própria nomenclatura utilizada pelo setor pedagógico do CAM, planos de cursos e Organização Didática, pois os mesmos utilizam os termos “projetos integrados e atividades integradas com outros componentes curriculares/ área do conhecimento/ eixo tecnológico”. Os planos de ensino evidenciam as tendências para o desenvolvimento de práticas integradas, porém, o planejamento que subsidiaria a análise específica das ações propostas – projeto integrado – está enfrentando percalços para sua efetivação. Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: esta lacuna na efetivação do planejamento é resultado da falta de clareza quanto ao planejamento integrado e planejamento interdisciplinar? Ou ainda, é reflexo da dita “burocratização” do processo de preenchimento de planos como já ressaltado nas discussões anteriores?

Dando prosseguimento, vamos discutir a questão 02 desta categoria: *“Quais são os pontos positivos ao se conceber o planejamento interdisciplinar?”*. Em suma, os pontos positivos mais recorrentes apresentados pelos respondentes (três respondentes) foram: Economia de tempo, ou seja, otimização da carga horária dos componentes curriculares.

Os respondentes, destacaram ainda, como pontos positivos ao se conceber o planejamento interdisciplinar, a possibilidade de *“integração entre as disciplinas (Docente 01)”*; *“relacionar conteúdos de diferentes disciplinas (Docente 02)”* e *“importância e/ou aplicabilidade de conteúdo de uma disciplina em outra (Docente 04)”*. Deste modo, observa-

se que os docentes concebem a interdisciplinaridade como possibilidade de “integração” com outras disciplinas.

Entretanto, esta integração não pode ser pensada apenas a nível de integração de conteúdos ou métodos, mas, basicamente a nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global. Pensar a integração como a fusão de conteúdos ou métodos, muitas vezes significa deturpar a ideia primeira de interdisciplinaridade. (FAZENDA, 1979, p. 9).

Observou-se ainda, o destaque de dois respondentes: “*Faz o aluno ‘pensar fora da caixinha’ (Docente 02)” e “Eles (alunos) passam a reconhecer a importância do conteúdo (Docente 07)”*. Estes trechos ratificam a ideia de ‘integração dos conteúdos’, evidenciando a redução da interdisciplinaridade ou integração ao processo de parceria das práticas relacionando os conteúdos e métodos.

Neste momento, entramos numa discussão de fundamental relevância para esta pesquisa, pois trata-se da caracterização das concepções dos participantes referentes à interdisciplinaridade, através da questão 03: “*O que você entende por interdisciplinaridade?*”. Através dos apontamentos dos respondentes, de modo geral, é possível observar que os mesmos atrelam a interdisciplinaridade ao processo de relação de conteúdos de diferentes disciplinas, como também, ao envolvimento de dois ou mais componentes curriculares para promover o “*melhor entendimento*” dos assuntos pelos discentes.

Relacionar conteúdos de diferentes disciplinas que se complementam, possibilitando ao aluno verificar de que forma esses conteúdos serão usados no seu dia-a-dia e na prática profissional. Já que trabalhamos com o ensino profissionalizante, a interdisciplinaridade é muito enriquecedora para o aprendizado dos discentes. (Docente 02).

Processo no qual busca-se o envolvimento de dois ou mais componentes curriculares de forma a se complementarem/subsidiarem no entendimento de determinado conceito da natureza ou humano. (Docente 03).

É o momento em que conseguimos unir as disciplinas para promover melhor entendimento para os alunos. (Docente 04).

Ação de ligação, de elo entre várias atividades e/ou disciplinas que promovem uma melhoria no ensino-aprendizagem. (Docente 06).

Entendo como sendo um conteúdo ou conhecimento que pode ser abordado de forma conjunta com duas ou mais disciplinas. Não apenas na aplicação do conteúdo mas na explicação dele, são visões diferentes que muitas vezes o aluno não consegue fazer associação. (Docente 07).

A concepção de interdisciplinaridade pela perspectiva dos respondentes envolve, necessariamente, a relação com outros componentes curriculares e “seus conteúdos”. A partir destas colocações e retomando as concepções de pluri, multi, inter e transdisciplinaridade abordadas no capítulo I desta pesquisa, entendo que as concepções dos respondentes no que tange a interdisciplinaridade, na verdade, são características da multi e pluridisciplinaridade, devido a ideia de justaposição de disciplinas, e não, como é a proposta da questão da interdisciplinaridade: como meio de autorenovação e como forma de cooperação e coordenação crescente entre as disciplinas (FAZENDA, 1979, p. 38).

Esta autora destaca que a multi e pluridisciplinaridade pode levar a integração de métodos, teorias ou conhecimentos, fato que pode ter contribuído para os respondentes atrelarem a interdisciplinaridade a esta justaposição.

A nível de multi e pluridisciplinaridade, ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina atingindo-se quando muito o nível de integração de métodos, teorias ou conhecimentos. (FAZENDA, 1979, p. 39).

Em contraponto,

A nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o *diálogo* entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma *atitude*. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma “*interação*”, a uma *intersubjetividade* como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar. (FAZENDA, 1979, p. 39).

Diante disso, e tomando como pressuposto que para haver a interdisciplinaridade, é necessário a “*interação e integração*”, podemos dizer que os docentes do *Campus Amajari* estão a caminho de alcançar a interdisciplinaridade em suas práticas, pois estão em constantes ensaios através das propostas integradas, destaco, porém, que estes mesmos educadores necessitam sistematizar suas propostas através do planejamento – plano – projeto integrado e projeto interdisciplinar.

4.4 Desafios para a prática pedagógica e planejamento interdisciplinar

Esta categoria visa discutir sobre os desafios enfrentados pelos docentes para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no IFRR *Campus Amajari*, como também, suas dificuldades em planejar e executar suas atividades de ensino de modo geral, e ainda, planejar e desenvolver o planejamento interdisciplinar. Busca-se ainda, nesta discussão, esclarecer as seguintes hipóteses, levantadas no início desta pesquisa: I) O planejamento interdisciplinar, para os docentes do *Campus Amajari*, caracteriza-se como obstáculo ou desafio para a prática pedagógica? II) As dificuldades de planejamento interdisciplinar vivenciadas no contexto escolar são resultadas das lacunas na formação dos docentes? III) Existe rejeição quanto ao planejamento pedagógico na modalidade de planejamento interdisciplinar? IV) Ou ainda, a diversidade cultural e social dos estudantes é um fenômeno pouco compreendido no seu fazer pedagógico? Assim, apresentamos os questionamentos que instigam esta discussão: 1) Quais os maiores desafios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica no CAM? 2) Você encontra dificuldades em planejar suas atividades de ensino e colocá-las em prática? 3) Você encontrou alguma(s) dificuldade(s) no planejamento e desenvolvimento da ação interdisciplinar? Qual(is)?

No que tange à questão 1, muitos desafios foram apontados pelos respondentes onde destaco o índice de incidência destes temas em suas respostas: i) *déficit* de aprendizado dos discentes; ii) desinteresse dos discentes pelos estudos; iii) diversidade cultural, social e etária dos discentes; iv) falta de estrutura laboratorial e ambientes didáticos estruturados para aula prática; v) a saúde mental dos discentes. A partir destes apontamentos, discuto a seguir os temas i; ii e iii relativos a esta questão.

De acordo com os respondentes, o *déficit* de aprendizado dos discentes é o maior desafio para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no CAM, aparecendo nas colocações de 5 respondentes. Cabe destacar que os discentes dos cursos técnicos são egressos do ensino fundamental da rede pública estadual, em sua maioria, das escolas das comunidades indígenas do entorno do *Campus*; onde, muitas vezes, as escolas enfrentam dificuldades relacionadas a contratação de professores com formação específica para lecionar determinadas disciplinas; como também, à própria formação do ensino fundamental no Brasil. E ainda, a complexidade relacionada ao ingresso no ensino médio integrado, com carga horária integral, componentes da área básica e técnica, e mais, muitos discentes, são de localidades distantes, fazem o traslado de suas comunidades todos os dias para a instituição (saindo muito cedo de casa e retornando à noite). Neste cenário, as estratégias adotadas pelo CAM, dentre outras, é a promoção de nivelamento e reforço às turmas ingressantes, como também, o acompanhamento pedagógico e assistência estudantil da equipe multidisciplinar do ensino.

O segundo fator apontado por três respondentes como desafiador para suas práticas é o desinteresse dos discentes pelos estudos. Este fato necessita ser investigado pela instituição quanto aos motivos que acarretam este “desinteresse” dos discentes, assim, levanto a priori as seguintes hipóteses: a) os discentes ingressam neste curso visando a formação técnica proposta pelo curso ou a formação básica dos componentes propedêuticos para concorrer nos vestibulares? b) a forma como está disposta a proposta pedagógica do curso contribui para este desinteresse? c) a configuração das propostas pedagógicas desenvolvidas pela equipe docente busca despertar o interesse dos discentes pela aprendizagem? d) este desinteresse está relacionado à vida pregressa dos educandos? ou ainda, e) ao *déficit* de aprendizagem no ensino fundamental?

Em prosseguimento, as questões culturais e diversidade do público atingido pelos cursos do CAM aparecem como o terceiro maior desafio para o desenvolvimento da prática pedagógica no CAM, corroborando com uma das hipóteses desta pesquisa: “A diversidade cultural e social dos estudantes é um fenômeno pouco compreendido no seu fazer pedagógico?”. Estes apontamentos apareceram nos relatos de dois respondentes (Docente 02 e Docente 03) e está intrínseco o contexto ao qual o *Campus* Amajari está inserido, onde para o desenvolvimento das práticas pedagógicas deve-se conceber a dinâmica escolar, repensando seus diferentes componentes e rompendo com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas (CANDAUI, 2013, p. 16). É relevante afirmar que as questões culturais não devem ser ignoradas no planejamento das práticas pedagógicas, e para além, na própria construção dos planos de cursos e currículos propostos pela formação técnica no CAM, pois, conforme destacado nesta pesquisa, esta instituição perpassa o trinômio educação profissional, educação do campo e educação indígena, ou seja, os fatores demandados por este contexto devem ser considerados.

Diante destas colocações, damos prosseguimento ao questionar aos respondentes: Questão 02 – *Você encontra dificuldades em planejar suas atividades de ensino e colocá-las em prática?* Categoricamente, 3 respondentes disseram que não enfrentam dificuldades de planejar suas atividades de ensino. Outros 2 respondentes, ambos da área técnica, relataram que enfrentam dificuldades ocasionadas pela falta de recursos materiais para a realização de atividades práticas, e ainda, pelo *déficit* de aprendizagem dos alunos e falta de interesse; estes últimos, já destacados também, na questão 01.

A última pergunta que compõe esta categoria é a questão 03: “*Você encontrou alguma(s) dificuldade(s) no planejamento e desenvolvimento da ação interdisciplinar?*”. Em

resposta, dois participantes foram sucintos ao responder que não; sem realizar comentários. Os demais respondentes (5 do total de 7); responderam que encontram dificuldades no que tange ao planejamento e desenvolvimento da ação interdisciplinar, onde destacam os seguintes motivos: i) dificuldade de promover a interdisciplinaridade entre algumas disciplinas e integrar as disciplinas da área básica com área técnica; ii) falta de tempo para planejar com os colegas docentes e iii) falta de experiência quanto a promoção da interdisciplinaridade.

[...] dificuldade de se promover a interdisciplinaridade entre algumas disciplinas e também pela falta de tempo para sentar juntos e elaborar alguma prática. (Docente 02).

[...] o envolvimento de todos os componentes curriculares. (Docente 03).

Achei difícil conseguir pensar em integrar disciplinas da área básica com as disciplinas técnicas. (Docente 04).

Estes apontamentos corroboram com o levantado no capítulo I desta pesquisa no que tange a formação de professores no viés disciplinar. As dificuldades de promoção da interdisciplinaridade ou a falta de experiência quanto a essas práticas, dentre outros, são reflexos das formações promovidas na vida pregressa desses educadores, onde a fragmentação do conhecimento vivenciada ao longo de suas vidas acadêmicas, e muitas vezes, reproduzidas em suas práticas pedagógicas, engessam sua atuação docente e dificulta o caminhar em direção da interdisciplinaridade.

Torna-se necessário repensar a Pedagogia das disciplinas científicas, se é que os educadores pretendem superar o monólogo fastidioso de seu ensino e instaurar uma prática dialógica onde o metiê de “ensinar” se converta na “arte” de fazer descobrir, de fazer compreender, de possibilitar a invenção. Porque o mestre que não consegue ser aluno, deve ser aposentado. Seu papel é o de despertar, provocar, questionar e questionar-se, vivenciar as dificuldades dos educandos que pretendem esclarecer ou libertar através do estudo de uma ciência em mutação, e não do ensino de uma doutrina dogmática. (JAPIASSU, *In* FAZENDA, 1979, p. 16).

Outro fator que pode estar contribuindo para estas dificuldades é o próprio conflito dos respondentes em relação ao que vem a ser “interdisciplinaridade”. Ora, se há ruídos quanto a sua concepção conseqüentemente isso acarretará na intensificação das dificuldades, pois não se destacou neste estudo que a prática interdisciplinar é isenta de desafios, porém, considerando suas contribuições para a formação dos sujeitos e atendimento das demandas do mundo globalizado, é uma necessidade, motivo pelo qual é prevista como princípio nos referenciais destacados nesta pesquisa. Conforme afirma Tavares (2013, p. 141) a interdisciplinaridade é uma exigência do mundo contemporâneo.

Se entendermos que estamos vivendo uma fase de grande complexidade na educação, percebemos que é este o momento que favorece o pensar interdisciplinar. Enxergar o futuro de forma global, com os olhos e os pés no presente, é salutar para desenvolver o otimismo com coragem e enfrentamento, pois o futuro não se prevê, o futuro se cria. (TAVARES, 2013, p. 150).

Neste sentido, é imprescindível o planejamento pedagógico no viés interdisciplinar para além da perspectiva curricular ou didática, ou seja, o pensar interdisciplinar como ação necessária e significativa para qualquer formação profissional e humana é demanda latente da

educação na contemporaneidade e exige o enfrentamento dos desafios inerentes à sua concepção e adoção como prática, atitude e ação. Para isso, é necessário que os educadores da instituição, sejam docentes e/ou equipe técnica do ensino, estejam dispostos a ressignificar concepções fragmentadas de mundo e de práticas pedagógicas, e mesmo, realizar o enfrentamento dos desafios, que em suma, correspondem, em sua maioria, aos enfrentamentos internos de sair da 'zona de conforto' do tradicionalismo e aderir a uma concepção global do conhecimento e todas as nuances envolvidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inspiração para realização deste estudo, nasceu dos meus anseios diante do acompanhamento pedagógico realizado aos docentes do IFRR *Campus* Amajari - CAM, tanto com a intenção de pesquisar esses profissionais e suas práticas de planejamento pedagógico interdisciplinar para a educação profissional técnica, quanto para que munida destes conhecimentos, eu, enquanto pedagoga, pesquisadora e principalmente, educanda, possa refletir e ressignificar meu olhar e práticas enquanto integrante do setor pedagógico do CAM, e principalmente, enquanto educadora.

No contexto da educação profissional técnica de nível médio, acompanhamento pedagógico dos docentes e discentes, num *Campus* caracterizado pela diversidade cultural, social e econômica, havia também anseios desta pesquisadora no sentido de curiosidade e necessidade de aprofundar os conhecimentos no que tange a prática pedagógica e o que preconiza os referenciais teóricos para esta modalidade da educação básica, a fim de aprimorar minha prática enquanto integrante deste contexto educacional.

O diálogo conceitual, epistemológico e de vida que o debruçar sobre o referencial teórico e a análise dos dados me proporcionou, contribuirá para minha prática enquanto educadora numa instituição de ensino multifacetada, caracterizada pela riqueza de culturas, contextos e, também, de educadores e suas experiências. Não posso deixar de destacar que diante das discussões propostas nesse trabalho, surgiram outros anseios os quais pretendo debruçar e aprofundar os estudos em outro momento.

Destaco que ao definir essa temática da minha pesquisa, em alguns momentos refleti sobre sua aceitabilidade, considerando que abordar sobre o planejamento é um desafio e, principalmente, quando se faz parte da equipe lócus do estudo. Contudo, não houveram dificuldades quanto a isso e os participantes foram fiéis às suas práticas e concepções.

Discutir as concepções e desafios dos docentes referentes ao planejamento pedagógico interdisciplinar e o saber/fazer na prática pedagógica da educação profissional em nível técnico no *Campus* Amajari consistia no objetivo geral deste estudo. A partir deste, como também dos objetivos específicos e todos os apontamentos que este estudo suscitou, podemos chegar a algumas reflexões.

A primeira reflexão que cabe destaque é a necessidade de aprofundamento de discussões no âmbito do IFRR e seus *campi* quanto a formação de professores para a educação profissional. Conforme discutido neste estudo, apesar de ser um gargalo para toda a Rede Federal de Educação, ou seja, a nível de Brasil, a instituição necessita trazer essa pauta para suas discussões e reflexões a nível de política institucional que promova sua efetiva implementação, pois conforme apontado, existe essa necessidade entre os educadores de compreensão quanto a concepção de educação profissional e tecnológica, ensino médio integrado, trabalho como princípio educativo, e mais, a prática pedagógica nesse contexto. Cabe destacar que há promoção de formação continuada no CAM e que de acordo com os participantes, atende as demandas emanadas pelo contexto da educação profissional técnica de nível médio, porém constata-se que esta formação necessita de reforço.

Ainda neste viés da formação de professores, em especial, a formação continuada, como sendo processo de profissionalização em serviço, podemos constatar a ausência de iniciativas dos próprios educadores em aprimorar suas práticas pedagógicas, mesmo neste

contexto desafiador – educação profissional de nível médio no CAM -, o que reforça a necessidade de investimento institucional na formação dos educadores.

Na complexidade da discussão sobre as concepções dos participantes, os dados apontaram para a necessidade de desconstrução e reconstrução da concepção de interdisciplinaridade e integração, pois suas concepções apontam para a multi e/ou pluridisciplinaridade. Neste cenário, foi possível constatar que a partir das pretensões e execuções de planejamentos integrados, os educadores estão caminhando para a interdisciplinaridade. Constatou-se que não há rejeição quanto ao planejamento pedagógico interdisciplinar, há o embaraçamento de concepções quanto a ele.

Podemos dizer ainda, que há a necessidade de discussão e reflexão institucional no âmbito das propostas pedagógicas dos cursos técnicos no viés da construção de estruturas curriculares integradas, ou seja, matrizes curriculares pautadas nos princípios e concepções do currículo integrado, pois suas lacunas dificultam a promoção do planejamento pedagógico interdisciplinar e sua aplicabilidade deveria ser considerada no processo de estruturação dos conhecimentos galgados no curso.

A reflexão sobre os dados que se referem aos desafios para a prática pedagógica e planejamento interdisciplinar, discutidos na categoria IV deste estudo, apontam para desafios que necessitam continuamente de discussão, reflexão, diálogos, visando a desconstrução e reconstrução de práticas e concepções que possibilitem o enfrentamento com êxito destes desafios, pois conforme refletido os desafios perpassam desde o déficit de aprendizagem dos discentes, às formas de como trabalhar com a saúde emocional dos mesmos. Neste percurso, a diversidade cultural também é fator tido como desafiador, considerando a heterogeneidade de culturas, línguas, contextos, vivências.

No decorrer das análises, esta pesquisadora sentiu a necessidade de ter explorado a diversidade cultural do *Campus* Amajari numa questão específica do questionário, pois daria insumos para uma caracterização importante, considerando que esta apareceu nos dados como desafio para a prática pedagógica, o que já era esperado, considerando o contexto do CAM.

Por fim, finalizo este trabalho com a certeza de sua contribuição para minha formação, e ainda, certeza que estou apenas galgando os primeiros passos no que tange a riqueza e complexidade que a educação profissional e tecnológica promove. É gratificante fazer parte desta instituição, pois me coloco como sujeito em constante aprendizagem. Ao ingressar no IFRR *Campus* Amajari no ano de 2014 tive a oportunidade de participar de um encontro de educadores em Brasília, onde o palestrante José Pacheco em sua fala destacou que “Os Institutos Federais são oportunidades de concretizar esperanças”, reafirmo que sim, esperanças dos educandos e a partir deste estudo, esperanças dos educadores.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, Ltda.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Boletim 07. Maio/Junho 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf> Acesso em 04 de mar de 2017.

BRASIL. MEC – SETEC. Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. **Documento Base**. 2a ed., Brasília: MEC, agosto de 2007b.

_____. Parecer CNE/CEB nº 39/2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio**.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**.

_____. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação profissional e tecnológica. – v. 1. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Resolução n.º 338-Conselho Superior, de 01 de fevereiro de 2018. Aprova a reformulação da organização didática do IFRR**. Boa Vista, RR, 2018. Disponível em: <<http://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/ensino/organizacao-didatica>>. Acesso em: 10 maio. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução nº 251-Conselho Superior, 13 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Pedagógico do curso superior de Tecnologia em Aquicultura do IFRR/Campus Amajari**. 2016. 104p. Disponível em: <<http://amajari.ifrr.edu.br/ensino/cursos/integrado-ao-ensino-medio>>. Acesso em 22 dez. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

_____. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Brasília, 26 jul. 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução n.º 238- Conselho Superior, de 09 de outubro de 2015 aprova o Plano do**

Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima-IFRR/Campus Amajari. Amajari, RR, 2015. Disponível em: < <http://amajari.ifrr.edu.br/ensino/cursos/tecnico-em-agropecuaria>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Resolução nº 142-Conselho Superior, de 26 de setembro de 2013. Altera a Resolução nº 040- Conselho Superior que estabelece os procedimentos para elaboração e adequação curricular dos planos dos cursos técnicos e superiores do IFRR.** 2013. Disponível em: < <http://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/ensino/publicacoes>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio **Documento Base.** Brasília, dezembro de 2007. 59p. Disponível em <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial,** Poder Executivo, Brasília, 30 dez. 2008.

_____. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.**

_____. Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.**

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARPIM, Lucymara. Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** – 13. ed. – São Paulo: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** – São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é Interdisciplinaridade?** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa.** – 8. ed. – Curitiba: Positivo, 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** – São Paulo: Cortez, 2005.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 19. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2011.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, Bernadete **Angelina. Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** V.10. Brasília, DF, 2005.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas.** - 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: Para além da filosofia do sujeito.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** – Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. **Histórias e perspectivas do ensino médio no Brasil in Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.** 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** – 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008, v. 1, n. 1. Brasília: MEC, SETEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 06 de nov. de 2016.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, Área, Aula.** – 20. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org). **O que é interdisciplinaridade?** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** – 7. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais.** SETEC/MEC. Brasília: Moderna, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** – 8. ed. – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** – 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** – 19. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

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

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>> Acesso em 01 de mar de 2017.

RODRIGUES, Jacinta Ferreira dos Santos. **O aluno indígena no Campus Amajari/IFRR: línguas e construção identitária.** Boa Vista-RR, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** – Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Ademar Vieira dos; ALMEIDA, Luis Sérgio Castro de. Perspectivas curriculares para a Educação no campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org). **Educação do campo: epistemologia e práticas.** – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

TAVARES, Dirce Encarnacion. A interdisciplinaridade na contemporaneidade – qual o sentido?. In: FAZENDA, Ivani (Org). **O que é interdisciplinaridade?** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (Org). **O que é interdisciplinaridade?** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

7 APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRANDA: Luana Firmino Lobo

ORIENTADORA: Professora Doutora Lia Maria Teixeira de Oliveira

TURMA: 2º SEMESTRE/2016- IFRR.

Prezado docente, este instrumento proporcionará o levantamento de dados para a pesquisa intitulada **“Planejamento pedagógico interdisciplinar na educação profissional técnica no *Campus Amajari* - IFRR: concepções, desafios e perspectivas”** do Mestrado em Educação Agrícola do Programa de Pós- graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Sendo a concepção do docente o foco central desta pesquisa, convidamos você a participar dessa construção discorrendo sobre sua prática pedagógica e o planejamento interdisciplinar na educação profissional e tecnológica de nível médio no *Campus Amajari*.

Contamos com a sua colaboração para que, os resultados desse instrumento sirvam para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – *Campus Amajari*.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

I. IDENTIFICAÇÃO **(Dimensão 1 – Identificação do Docente)**

1. **Sexo:** _____

2. **Idade:** _____

3. **Qual sua graduação** (Bacharelado, Licenciatura ou Tecnólogo em...)?

4. **Qual a modalidade de cursos de pós-graduação de mais alta titulação que você possui** (Atualização (mínimo de 180 horas); Especialização (mínimo de 360 horas); Mestrado ou Doutorado)?

5. **Há quantos anos você leciona?**

6. **Há quantos anos você trabalha lecionando no *Campus* Amajari?**

7. **Considerando toda a sua experiência profissional, há quantos anos você ministra aulas para alunos do ensino médio?**

II. PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA **(Dimensão 2 – Formação Continuada)**

1. **Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada promovidos pelo *Campus* Amajari na sua prática em sala de aula? Justifique sua resposta e cite exemplos.**

2. **As ações de formação continuada promovida pelo *Campus* Amajari atendem as demandas emanadas pelo contexto da educação profissional de nível médio as quais você vivencia?**

Caso a resposta seja SIM: Cite exemplos de ações promovidas que atendam a essas demandas (especificar as demandas). Caso a resposta seja NÃO: Relate o porquê.

3. Nos últimos 18 meses, você buscou alguma formação continuada voltada para a docência no ensino médio? (Fez cursos, leituras sobre a temática, etc.).

Caso a resposta seja SIM: Quais cursos e/ou estudos você realizou?

Caso a resposta seja NÃO: Justifique.

4. Qual temática você sente necessidade de formação e ainda não foi promovida pelo CAM?

5. Quais os maiores desafios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica no CAM?

III. PRÁTICA PEDAGÓGICA E PLANEJAMENTO (Dimensão 3 – Planejamento Pedagógico)

1. Como você planeja suas atividades de ensino? (Especifique local e fatores considerados)

2. Quais elementos integradores do Plano de Curso subsidiam seu planejamento de ensino e prática pedagógica em sala?

3. Você encontra dificuldades em planejar suas atividades de ensino e colocá-las em prática?

4. Qual a importância que você atribui ao planejamento docente? Comente.

5. Em algum momento da sua carreira docente, você concebeu o planejamento como ação burocrática? Comente.

IV. INTERDISCIPLINARIDADE (Dimensão 3 – Planejamento Interdisciplinar)

1. Neste ano de 2017, você promoveu (planejou, executou e avaliou) alguma atividade interdisciplinar em sua prática pedagógica? Justifique e cite exemplos.

2. Você encontrou alguma(s) dificuldade(s) no planejamento e desenvolvimento da ação interdisciplinar? Qual(is)?

3. Quais são os pontos positivos ao se conceber o planejamento interdisciplinar?

4. O que você entende por interdisciplinaridade?

Amajari, dia _____ de _____ de 2017.

Muito obrigada pela colaboração!

Luana Firmino Lobo - Pesquisadora



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Planejamento pedagógico interdisciplinar na educação profissional técnica no *Campus Amajari - IFRR: concepções, desafios e perspectivas*,** conduzida por Luana Firmino Lobo. Este estudo tem por objetivo caracterizar as concepções e desafios dos docentes referentes ao planejamento interdisciplinar e o saber/fazer na prática pedagógica da educação profissional em nível técnico no *Campus Amajari –IFRR*.

Você foi selecionado(a) por critério da área do conhecimento. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A sua participação nesta pesquisa envolve uma previsão de riscos mínimos, tais como, descrever fatos pessoais da sua história acadêmica e profissional, bem como o incômodo, cansaço e desconforto para responder as questões do questionário, embora sejam tomadas precauções quanto à identidade dos participantes. A sua participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. A pesquisa contribuirá para a instituição avaliar e traçar estratégias de apoio a prática pedagógica dos docentes frente a educação profissional técnica de nível médio.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder ao questionário, onde marcaremos dia, horário e local nas dependências da instituição para a aplicação do mesmo, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Toda dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a Luana Firmino Lobo (endereço para contato no fim da página). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Este termo é produzido em 02 (duas) vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra ao participante.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável pela pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Luana Firmino Lobo, Pedagoga. Endereço: Rua Sargitarius, nº 32, bairro Cidade Satélite, CEP: 69.317-448. E-mail: luana.lob@ifrr.edu.br. Telefones pessoal: (95) 98122-7648 e institucional (95) 3593-1119.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Roraima (UFRR): Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR. Bairro: Aeroporto CEP: 69.304-000 Telefone: (95)3621-3112.

Declaro que entendi os objetivos desta pesquisa, sua forma de realização e divulgação, os riscos e benefícios envolvidos, bem como, os meus direitos. Sendo assim, eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa: **“Planejamento pedagógico interdisciplinar na educação profissional técnica no *Campus* Amajari - IFRR: concepções, desafios e perspectivas”**.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) [imprescindível]: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA (PPGEA)

Prezado Sr. **Diretor George Sterfson Barros**

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada: **“Planejamento pedagógico interdisciplinar na educação profissional técnica no *Campus Amajari* - IFRR: concepções, desafios e perspectivas”**, a ser realizada no *campus* Amajari, pela aluna Luana Firmino Lobo, sob orientação da prof^a Dr^a. Lia Maria Teixeira de Oliveira (UFRRJ), que tem como objetivo caracterizar as concepções e desafios dos docentes referentes ao planejamento interdisciplinar e o saber/fazer na prática pedagógica da educação profissional em nível técnico no *Campus Amajari* –IFRR.

A relevância do presente estudo justifica-se pela possibilidade de intervenções e rearticulação do planejamento da instituição que após finalização da pesquisa terá subsídios promover formações continuadas e discussões voltadas para as necessidades elencadas na pesquisa.

Utilizaremos de Pesquisa documental e aplicação de questionário.

Ao mesmo tempo pedimos autorização para que o nome e a imagem desta instituição possam constar na dissertação desse mestrado, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão tratados de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12) que versa sobre a pesquisa envolvendo seres humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Boa Vista, ____ de ____ de 2017.

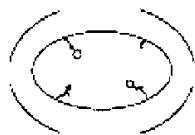
Luana Firmino Lobo
Mestranda Responsável pela Pesquisa

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

George Sterfson Barros
Diretor Geral do IFRR/ *Campus Amajari*
Portaria n° 1.925, de 31 de outubro de 2016

8 ANEXOS

Anexo 1: Parecer Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NO CAMPUS AMAJARI - IFRR: CONCEPÇÕES,

Pesquisador: LUANA FIRMINO LOBO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82351317.2.0000.5302

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.583.711

Apresentação do Projeto:

O projeto retorna ao CEP/UFRR por meio de recurso da pesquisadora responsável. Conforme Parecer Consubstanciado 2.486.440 a pesquisa em questão havia sido "Reprovada" se enquadrando na Resolução 466/2012 Item VII.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Caracterizar as concepções e desafios dos docentes referentes ao planejamento interdisciplinar e o saber/fazer na prática pedagógica da educação profissional em nível técnico no Campus Amajari –IFRR.

Objetivo Secundário:

Investigar com base nas práticas docentes, a práxis do planejamento pedagógico interdisciplinar. Analisar os impactos da formação continuada no âmbito do IFRR/CAM no que se refere a práxis do planejamento interdisciplinar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentados os seguintes riscos e benefícios:

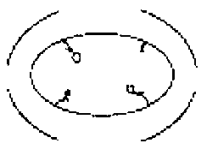
Riscos:

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Pancarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.304-000

UF: RR **Município:** BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 2.583.711

Envolve uma previsão de riscos mínimos, tais como, descrever fatos pessoais da sua história acadêmica e profissional, bem como o incômodo, cansaço e desconforto para responder as questões do Questionário, embora sejam tomadas precauções quanto à identidade dos participantes.

Benefícios:

A pesquisa contribuirá para a instituição avaliar e traçar estratégias de apoio a prática pedagógica dos docentes frente a educação profissional técnica de nível médio.

Os riscos e benefícios foram apresentados no TCLE, nas Informações básicas do projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Parecer Consubstanciado 2.486.440 apontou os seguintes itens:

1) Item: Comentários e considerações sobre a pesquisa:

TCLE com cabeçalho da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Falta endereço do CEP/UFRR. Também não é mencionado que a pesquisa está sendo submetida ao CEP UFRR no TCLE onde se lê: "Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da XXXX"

2)Item: Recomendações: Considerando que o contato com os participantes da pesquisa bem como o desenvolvimento da coleta de dados e assinatura do TCLE já foi realizada recomenda-se a reprovação deste protocolo de pesquisa, uma vez que conforme Resolução 466/2012: VII.1 - Pesquisas envolvendo seres humanos devem ser submetidas à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que, ao analisar e decidir, se torna corresponsável por garantir a proteção dos participantes. Dessa forma sendo o CEP conforme RES 466/2012 VII.2 - "colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos" não pode se tornar corresponsável por uma pesquisa que já teve realizada a coleta dos dados e a assinatura do TCLE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Justificativa do recurso apresentado:

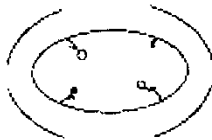
Venho por meio deste recurso, esclarecer que houve um equívoco com relação ao cronograma da

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.304-000

UF: RR **Município:** BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 2.583.711

pesquisa, pois anexe na plataforma a versão inicial do cronograma. Considerando que realizei a submissão do projeto na plataforma em dezembro de 2017, a previsão para aplicação dos questionários está prevista para o mês de abril de 2018 haja vista o prazo do retorno do Comitê de Ética. Informo, portanto, que o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido ainda não foi assinado pelos participantes desta pesquisa, assim como ainda não foram realizadas a seleção da amostra e aplicação dos questionários. Visando confirmar esta informação, solicitei declaração sobre o andamento da minha pesquisa na instituição a qual a mesma será realizada - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima Campus Amajari. Dessa forma segue o Cronograma correto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com as alterações necessárias, o Projeto de Pesquisa com esses documentos atualizados e Declaração do IFRR/CAM.

Documentos apresentados pela pesquisadora no recurso:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1027917.pdf

Questionario.pdf

Carta_Anuencia.pdf

Orcamento.pdf

Folha_de_Rosto_Assinadas.pdf

CRONOGRAMA_DAS_ATIVIDADES.pdf

Projeto_Pesquisa.pdf

Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf

DECLARACAO_IFRR_CAM.PDF

RECURSO_CEP.PDF

Todos os documentos apresentados fornecem as informações necessárias

Recomendações:

Após análise do recurso e dos documentos apresentados este CEP recomenda a aprovação da pesquisa.

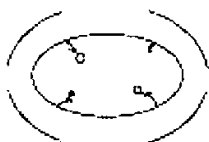
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa Aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Pancarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto CEP: 69.304-000
UF: RR Município: BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 Fax: (95)3621-3112 E-mail: coep@ufr.br

Página 33 de 04



Continuação do Parecer: 2.583.711

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	22/02/2018 20:27:16		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RECURSO_CEP.PDF	22/02/2018 20:26:10	LUANA FIRMINO LOBO	Aceito
Outros	DECLARACAO_IFRR_CAM.PDF	22/02/2018 20:06:40	LUANA FIRMINO LOBO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	22/02/2018 20:05:28	LUANA FIRMINO LOBO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	22/02/2018 20:04:59	LUANA FIRMINO LOBO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DAS_ATIVIDADES.pdf	22/02/2018 20:04:04	LUANA FIRMINO LOBO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1027917.pdf	22/12/2017 13:36:26		Aceito
Outros	Questionario.pdf	22/12/2017 13:32:39	LUANA FIRMINO LOBO	Aceito
Outros	Carta_Anuencia.pdf	22/12/2017 13:32:12	LUANA FIRMINO LOBO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	22/12/2017 13:24:45	LUANA FIRMINO LOBO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinadas.pdf	22/12/2017 13:23:55	LUANA FIRMINO LOBO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 05 de Abril de 2018

Assinado por:
MANUELA SOUZA SIQUEIRA CORDEIRO
(Coordenador)

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto CEP: 69.304-000
UF: RR Município: BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 Fax: (95)3621-3112 E-mail: coep@ufrr.br