

INTEGRAÇÃO CURRICULAR: UM MODELO POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO EM DESIGN?

Curriculum integration: a possible model for design training?

BIAVA, Lurdete Cadorin | Doutora em Educação

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC
lurdete@ifsc.edu.br

SALAZAR, Leopoldo Briones | Doutor em Educação

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC
leopoldobriones@gmail.com

BUGLIANI, Raquel de Oliveira | Mestre em Design

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC
raquelbugliani@ifsc.edu.br

Resumo

O artigo aqui apresentado discute o tema do currículo num curso de design que adota a integração como princípio norteador de seu processo curricular. Objetiva imprimir as possibilidades e os entraves que se manifestam na adoção do modelo como formação. A estratégia metodológica adotada foi o estudo de caso único, com análise de documentos, observações, entrevistas em profundidade e aplicação de questionário semiestruturado, para a coleta de dados, e análise de conteúdo para o tratamento dos mesmos. Como resultado, foram identificadas não só possibilidades, mas também tensões, contadições e obstáculos para a integração.

Palavras Chave: Formação em design. Prática da integração curricular. Possibilidades e barreiras da integração.

Abstract

The paper presented here discusses the curriculum subject of a design course that adopts the integration as a guiding principle of the curriculum process. The objective is to print the possibilities and obstacles that appear in the adoption of the model as training. The adopted methodological strategy was a unique case study with the analysis of documents, observations, interviews and application of semi-structured questionnaire for data collection, and also, the content analysis for their treatment. As a result, it was possible to identify not only opportunities, but also tensions, contradictions and obstacles to the integration.

Keywords: Design training. Curriculum integration practice. Integration barriers and possibilities.

INTRODUÇÃO

A prática escolar no ensino profissional tem adotado metodologias para a formação a partir de orientações que, em sua recontextualização, conforme teoriza Bernstein (1996), vão ganhando forma e significado, constituindo o caráter que assumem os processos formativos nesses espaços.

Situa-se aí o Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto do Instituto Federal de Santa Catarina (CSTDP/IFSC) que, estruturado num contexto no qual as políticas educacionais orientavam para a adoção de uma estrutura curricular sob a concepção da integração, das competências e da transversalidade, incorporou práticas interdisciplinares de acordo com as referências da área e do entendimento que teve das orientações legais.

Em se tratando a integração curricular de um tema polissêmico teoricamente e, também, na prática, permeada de conflitos, tensões e contradições, entende-se que estratégias bem pontuais possam ser o início de qualquer proposta curricular que intente esse modelo de ensino. Assim, reflexões epistemológicas sobre a integração, troca de experiências sobre saberes, práticas, processo ensino aprendizagem, enfim, questões que envolvem o currículo e a participação dos atores no processo de criação de um curso integrado podem contribuir para a construção ou a reconstrução curricular.

O artigo que ora se apresenta reflete parte de um estudo que compreendeu a temática da integração curricular no ensino de *design* no CSTDP/IFSC. Situa brevemente o leitor nas teorias que abrangem o currículo e no contexto do referido Curso para, a seguir, explicitar o método utilizado na investigação, os resultados e as conclusões a que se chegou mediante o caminho percorrido. Poderá contribuir, dessa forma, não só para a revisão das práticas docentes no ensino superior e da estrutura curricular do Curso em questão, mas também para a revisão ou construção de outros cursos.

O movimento da integração curricular

A ideia da integração curricular emergiu no início do século XX (1920), de acordo com Beane (2002), de raízes notoriamente progressistas. Ainda na época assumiu novo significado, com a introdução do conceito de uma personalidade integrada, explorada por Meredith Smith, em cuja dissertação propôs que: a integração seria facilitada por um currículo centrado nos estudantes, que organizavam suas ideias e experiências; os estudantes provavelmente aprendiam as matérias se não houvesse as fronteiras entre as áreas de estudos disciplinares; a integração estaria relacionada às questões

sociais, a uma sociedade democrática e não somente ao processo individual de integração. O termo integração, assim, era associado à psicologia e à organização do conhecimento.

Nos anos finais do século XX, contudo, quando reaparece, é que a ideia foi reduzida à correlação de conteúdos e destrezas, e não mais como integração social, salas de aula democráticas, teoria da aprendizagem como um todo e integração do conhecimento (BEANE, 2002). Os interesses, nessa retomada do tema, divergem, segundo o autor, do que se pretendia originalmente, passando a voltar-se para as questões políticas, culturais e econômicas do currículo e menos para as questões de concepção (AIRES, 2011).

A integração curricular é defendida por alguns autores, entre os quais estão Kilpatrick (1934 *apud* BEANE, 2002), Bernstein (1996), Santomé (1998), Beane (2002). Alguns trabalhos de William Kilpatrick foram considerados precursores do movimento, de acordo com Aires (2011). Em *The Project method*, Kilpatrick lançou os fundamentos básicos que definiram o movimento da integração curricular, a qual alguns pesquisadores relacionam a uma forma de educação em que as pessoas se situam como sujeitos ativos na construção sócio-histórica do conhecimento e são estimuladas ao compromisso com a realidade e à participação crítica.

Beane (2002, p. 23) afirma haver uma confusão relativa ao significado de integração curricular. Costuma-se entender a expressão como a relação entre as disciplinas escolares, a reorganização dos conteúdos a partir de diferentes áreas de estudo em torno de um tema qualquer. As duas abordagens, contudo, a multidisciplinar e da integração, “distinguem-se entre si por diferenças profundas”. A integração curricular reconhece conhecimentos de fontes múltiplas, independentemente das linhas demarcadoras das disciplinas; o significado amplia-se para, de acordo com a proposta original, a democracia nas escolas, a planificação colaborativa professor-aluno (participativa) e o conhecimento contextual.

Sob a ótica de Beane, a integração curricular é vista “como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades de integração pessoal e social através da organização de um currículo à volta de problemas e de questões significativas, identificadas de forma colaborativa pelos educadores e jovens” (BEANE, 2002, p. 30). São quatro os temas envolvidos na teoria da integração curricular por ele concebida: a) a integração da experiência; a integração social; c) a integração do conhecimento e d) a integração como concepção curricular.

A integração de experiências envolve a vivência das pessoas que constroem

ideias acerca de si mesmas e do mundo. Uma vez aprendidas, são utilizadas em novas situações, pois não se configuram meramente como categorias estáticas e firmes, mas com significados fluidos e dinâmicos, que podem ser organizados e reorganizados (BEANE, 2002).

A integração social é uma experiência democrática. Beane (2002) a considera a experiência mais rica da integração, na qual as experiências educacionais comuns ou partilhadas, de docentes e estudantes, constroem resultados de forma colaborativa.

Para o autor, a integração de conhecimento corresponde a um currículo organizado em torno de conhecimentos que sejam apropriados para a solução de um problema e não em torno de conhecimentos compartimentados. O conhecimento integrado independe de disciplinarização, ultrapassa-a, envolve questões sociais e pessoais, outros pontos de vista, e vai além dos conhecimentos acadêmicos.

Na integração como concepção curricular, o currículo é organizado em torno de questões significativas, mais as experiências de aprendizagem em torno de uma temática. Deve partir dos aspectos reais, referentes ao cotidiano do aluno, valorizar as experiências de aprendizagem que tenham sido significativas para ele, promover uma formação que desenvolva valores para o bem comum, favorecer os conhecimentos mais importantes para a sociedade como um todo e não ser concebido simplesmente como um instrumento de organização disciplinar (BEANE, 2002).

Marise Ramos (2011) também discute o currículo integrado, defendendo-o na perspectiva de uma pedagogia histórico-crítica. Sua proposta sustenta-se em uma epistemologia que considera não só a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, mas também uma metodologia que permita identificar as especificidades desses conhecimentos no que diz respeito a sua historicidade, finalidades e potencialidades. Trata-se de um currículo que se baseia numa construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, de modo que nos primeiros os segundos evidenciem o seu caráter produtivo concreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Cercam a temática da integração também Lopes e Macedo (2002) que, ao referirem-se à teorização de Bernstein, Kilpatrick e Torres Santomé, constatam que os estudos tanto partem de uma perspectiva de que a organização do conhecimento escolar é um processo baseado na estrutura lógica da disciplina, cabendo à escola a transferência desse saber, como de que a organização do conhecimento escolar é um processo mais amplo de reconstrução dos saberes, também cabendo a ela esse papel. A abordagem de Lopes e Macedo não exclui,

portanto, a organização disciplinar.

A integração pode ser entendida, enfim, para além da relação entre disciplinas e conteúdos ou entre unidades curriculares²⁰, potencialmente, como diálogo, seja entre profissionais de áreas diferentes e/ou correspondentes a essas disciplinas, entre atores envolvidos nos processos de conhecimento, entre conhecimentos de naturezas diferentes, entre outros, quer seja no âmbito da ciência ou do currículo. Enfim, quando se fala em integração, considera-se tudo que diz respeito a uma organização curricular que intenta realizar a integração de conhecimentos de um modo geral, seja nos aspectos de nível histórico, epistemológico, filosófico, psicológico, pedagógico, entre outros, seja ela por meio de ações interdisciplinares, de temas transversais, de competências, entre outros, ou por meio de projetos, tanto para desenvolver a ciência quanto para desenvolver tecnologias ou para integrar ambas.

Do movimento pela integração à integração no design

A atividade de *design*, por si só, funciona como uma experiência de integração, organizada em uma base cooperativa (FLUSSER, 2007), visto tratar-se de uma atividade que busca dados, organiza-os, interpreta-os e contextualiza-os, para propor soluções para os problemas que tem que resolver. Por natureza, é uma atividade interdisciplinar e multidisciplinar – em que técnica, arte e tecnologia entrelaçam-se e, assim, tem sido utilizada também como estratégia de ensino (FORNASIER, 2011).

A competência exigida de um *designer* para atuar profissionalmente, diante do quadro que se apresenta, depende, assim, de uma boa formação. A formação disciplinar, que prima só o fazer prático, em detrimento da integração dos conhecimentos, do diálogo e da reflexão, portanto, é paradoxal ao propósito da área, pois inviabiliza o desenvolvimento da competência necessária ao profissional que precisa realizar uma complexa rede de associações e também prejudica o entendimento de como essas associações ocorrem diante das particularidades de cada projeto. Como argumenta Freire (*apud* SILVA, 2011, p. 59), não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. O conhecimento para Freire é sempre intencionado, ou seja, está sempre dirigido para alguma coisa, e não é um ato isolado, individual, envolve uma intercomunicação mediada pelos objetos a serem conhecidos. Afinal, um profissional de *design*, ao atuar na sua área, necessita de um olhar para o todo, e isso só é possível no diálogo entre os diferentes saberes e entre as pessoas (todos os atores).

20 Cumprir observar que se adotou o termo “unidade curricular” para referir-se ao campo curricular e “disciplinas” para o campo do conhecimento.

O Curso objeto do estudo

Na concepção em que foi criado, o CSTDP/IFSC não prevê somente a integração de conhecimentos, mas prevê também a integração de professores, de estudantes e de estudantes com professores. Tem como princípios a aprendizagem significativa e colaborativa, o trabalho coletivo, a pesquisa e a construção do conhecimento, a discussão coletiva do processo e a integração entre os saberes (IFSC, 2007).

Para a integralização do curso, os estudantes realizam sete módulos, que correspondem a sete semestres letivos, cada um com cinco unidades curriculares, cujos conteúdos são contemplados e relacionados entre si de forma integrada e abrangente no desenvolvimento de um projeto, o Projeto Integrador. Além desses, há o oitavo, correspondente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O desenho curricular contém características da atividade de projeto de produtos ao constituir-se de módulos sequenciais que contêm em si ciclos projetuais completos que reforçam a ideia do uso da metodologia desde o início do Curso (BIAVA; ANDUJAR; MARTINS, 2012).

Em cada um dos módulos do Curso propõe-se um tema central. Enquanto nos três primeiros estão concentrados temas formativos, nos seguintes concentram-se temas profissionalizantes, com foco em um setor tecnológico-industrial, os quais têm como função aproximar o futuro profissional de *design* das tecnologias, processos, materiais e possibilidades de diferentes setores da indústria (IFSC, 2007).

Como princípios da integração curricular no Curso, foram previstos a discussão coletiva do processo, configurada principalmente pelas reuniões de avaliação com a presença de todos e pelos trabalhos de equipe, e os projetos integradores. Estes são o principal modo de trabalho pedagógico no Curso, cujo foco principal consiste em integrar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidos pelos estudantes, dar significado ao processo de aprendizagem, aproximar o estudante do mundo do trabalho e reflexionar sobre ele e estimular a iniciação científica. São desenvolvidos em equipe como projeto extraclasse, ao longo de cada módulo do Curso, de acordo com o foco temático, como forma de integração dos conhecimentos das unidades curriculares que compõem o módulo, não se limitando, contudo, a eles (BIAVA; MARTINS; SIELSKI, 2006). Configuram-se em apresentações parciais e final, nos horários de aula, com a presença de todos os docentes do referido módulo. Requerem, desse modo, não só a integração de conhecimentos, mas também de pessoas, uma vez que envolve uma dinâmica entre estudantes, entre docentes e estudantes e entre os próprios docentes, haja vista a necessidade de definir o tema do projeto, planejar as atividades e discutir estratégias, acompanhar e orientar os projetos

e realizar as reuniões pedagógicas para discuti-lo.

METODOLOGIA

Para a investigação cujo recorte é aqui apresentado, foi utilizada a estratégia do estudo de caso. Como apontam Lüdcke e André (1986), autores que tratam da pesquisa qualitativa em educação, esta estratégia pontua as particularidades, mesmo que elas posteriormente venham a se assemelhar a outros casos, e deve ser escolhido como alternativa quando se quer estudar algo que tenha valor em si mesmo.

Para Gil (2009, p.5-6), o estudo de caso indica princípios e regras a serem observados ao longo do processo de investigação. Logo, devem ser utilizados variados métodos ou técnicas de coleta de dados. Nesse sentido, foram selecionados aqueles que se mostravam mais significativos para o estudo: análise de documentos, questionário, entrevista em profundidade e observação não participante.

A análise de documentos consistiu na avaliação de registros gerados no Curso (plano pedagógico, planos de ensino, planejamentos de projeto integrador e atas de reuniões de avaliação). O questionário semiestruturado, com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha (MARCONI; LAKATOS, 2008), foi aplicado virtualmente aos estudantes e aos egressos, e a entrevista em profundidade, também semiestruturada, coletou o relato e a percepção de atores envolvidos no processo, direta e indiretamente (docentes e coordenadores). A observação não participante concentrou-se na análise de oito momentos de integração dos ocorridos no Curso, divididos em reuniões de docentes de módulo e apresentação de projeto integrador, em cenários naturais, como recomendam Moreira e Caleffe (2008), seguindo um protocolo geral inicialmente estruturado para o registro, com notas informacionais do cenário observado, notas descritivas e notas reflexivas.

A diversidade de técnicas utilizadas possibilitou a validação dos dados, que se deu pela comparação das informações, as quais, por sua vez, foram cuidadosamente tratadas e avaliadas mediante o método da análise de conteúdo que propõe Laurence Bardin (2010), mediante as significações do conteúdo, na busca daquilo que está por trás das mensagens.

RESULTADOS E ANÁLISE

O resultado global identificado no estudo resume-se na ideia de que um

currículo integrado constitui-se num terreno fértil, porém permeado de tensões, conflitos e contradições, e que os maiores problemas estão relacionados à integração de pessoas, configurados nos (des) encontros entre os docentes, e não propriamente de conhecimentos, ainda que estes estejam implicados naquela.

Esse retrato mais geral revela-se, inicialmente, nas concepções de integração que ora convergem, ora divergem, e que, na prática, não são compartilhadas. Resultam de diferentes pontos de vista, são permeadas de contradições e, muitas vezes, de conflitos e incertezas. São concepções que refletem tradições, valores e crenças já assentadas, sejam de um modelo de currículo integrado ou de um tradicional, haja vista que a maioria das práticas pedagógicas é sobreposta em contextos, como coloca Sacristán (2000), aninhados uns dentro de outros ou dissimulados entre si. Os conceitos sobre integração são reflexos, de tal forma, de uma maneira de ser resultante desses contextos. Os atores desta pesquisa foram, nessa ordem, construindo suas concepções de integração de acordo com suas experiências pessoais, sociais e/ou educacionais, independentemente, no caso dos docentes, de discussões epistemológicas significativas. Então, a concepção de educação, a concepção de currículo, a formação ou não para a docência, o perfil docente e as reflexões epistemológicas implicam significativamente na variabilidade dos conceitos. Disso constata-se a necessidade de reflexões epistemológicas em torno da educação em geral e da integração em particular.

As diferentes concepções que se concentram nos lindes das tensões, conflitos e contradições, contudo, mantêm um núcleo que as une: o diálogo. Essa constatação não está dissociada da interação, principalmente, entre as pessoas, tampouco de outros fatores a elas relacionados, como na denúncia da indisposição das mesmas, da falta de tolerância, de respeito ao outro e de comprometimento, atitudes sem as quais um processo de currículo integrado não se sustenta. Entre essas tendências, percebidas ao longo da pesquisa, o comprometimento revelou-se como o maior impulsionador de uma prática educativa da integração, anunciado tanto por vezes resistentes à integração por acreditarem na sua não efetivação quanto por aquelas que veem possibilidades desde que haja esse comprometimento.

Cada docente tem características próprias moldadas por uma formação que lhe é característica, objetivos, crenças, experiências, expectativas, uma verdade culturalmente construída e ideológica e também valores que atribui à docência; essa singularidade que ele imprime a sua prática é também a garantia da diversidade e da riqueza do ensino. Se, por um lado, esse é um ganho, por outro, essas idiosincrasias comprometem a unicidade necessária a uma prática da integração.

Como terreno fértil para a integração, observou-se a organização modular que se impõe como responsável por garantir a efetiva rede de relações entre os conhecimentos que o estudante vai estabelecer para alcançar a solução do problema que o projeto integrador demanda, haja vista a sua configuração em torno de uma temática como fio condutor. Entretanto, constatou-se que, acima de uma organização curricular para um projeto integrado, estão iniciativas docentes para a integração de conhecimentos, independentemente de experiências do docente com ela ou não. Os desdobramentos dessas iniciativas docentes estão claramente colocados nas práticas de integração percebidas, tanto por docentes quanto por estudantes e egressos, e claramente evidenciadas pelos estudantes nos mecanismos de melhor conexão entre os conteúdos e/ou conhecimentos dos componentes curriculares.

Além de uma estrutura curricular em módulos que a favoreça, há estratégias vinculadas a essa estrutura para a efetivação da integração. E a mais importante e primeira delas revelou-se no projeto integrador, com a configuração que lhe é devida e com os mecanismos que o envolvem, como estratégia fundamental sem o qual possivelmente não haveria a integração que há. É nesse projeto de integração que se evidenciou o espaço mais rico para o alcance das mais variadas dimensões da integração, englobada na interação das pessoas, na integração de conhecimentos e na integração com o mundo do trabalho.

Segundamente, está a reunião de avaliação, revelada como grande possibilidade de integração social, como um potencial para a construção colaborativa por docentes e estudantes empenhados na integração de conhecimentos, contudo fortemente marcada por conflitos, revelados por docentes e estudantes.

Como terreno fértil para a integração, revelaram-se outras possibilidades, destacando-se as instituídas no currículo, como a Mostra Design, o Trabalho de Conclusão de Curso e o Programa de Educação Tutorial, avaliadas positivamente por estudantes e egressos.

Das constatações, cumpre observar que é das concepções de integração que tem cada um dos docentes que os conflitos revelam-se nos dados. Entretanto não é aí que se concentram os maiores conflitos para que se efetive a integração curricular; constatou-se que os maiores impedimentos estão relacionados à (in) tolerância, à (des) motivação, ao (des) comprometimento e à (in) disposição dos docentes para com essa prática, porquanto pouco se revelou sobre a necessidade de se discutir epistemologicamente o tema da integração na educação. Considerando a percepção de Veiga-Neto (2003), há interpretações que fundamentam as aspirações de integração do currículo

escolar, as que buscam na natureza do conhecimento as razões para a mais ampla integração dos conteúdos e também as que se sustentam nos argumentos de ordem psicológica e social, individual e mutuamente reforçados.

Notadamente, tais constatações levam a crer que há uma estreita relação entre o comprometimento e a contribuição na construção curricular, inferida das posições dos atores envolvidos nessa construção ou não, o que supõe a emergência de reflexões epistemológicas em torno da prática, porque é dela que se faz o currículo, e como diz Silva (2011), trata-se de uma relação de poder. É de se considerar o testemunho de um dos entrevistados, ao declarar que “antes era mais integrado por conta de que ele foi criado no momento propício, quando todos os professores que foram para lá ajudaram a criar o curso; ele teve uma concepção inicial de poucas pessoas, mas depois as pessoas abraçaram esse curso, e ele foi feito de maneira muito integrada sempre”, e também a ideia de currículo como uma construção, inacabada porque está sempre em constante desenvolvimento. Não começa com a estrutura do conhecimento, mas na forma como esse conhecimento é construído coletivamente (PACHECO, 2002).

A constatação mais clara da análise, seguramente revelou-se numa ruptura marcada fortemente por dois tempos, conotando o que poderia ser expresso como um curso em tempos de crise. Uma desintegração é fortemente marcada pelo verbo no passado, utilizado constantemente na fala dos docentes e de muitos estudantes em fase final de curso (ao revelarem um enfraquecimento crescente) e revelada na incongruência entre os pontos de vista de egressos e estudantes. Em todos os quesitos avaliados os egressos colocaram-se positivamente em relação à integração no Curso em detrimento do que colocaram os estudantes. Ou seja, se os docentes percebem que o Curso está se encaminhando para uma desintegração, a posição dos egressos, ao evidenciarem a existência de uma integração anteriormente, e a posição dos estudantes, ao imprimirem o contrário, confirmam essa constatação. A maior discrepância está nas reuniões de avaliação, colocadas pelos estudantes num patamar que varia de muito ruim a, no máximo, regular e, contrariando essa avaliação, consideradas boas e muito boas por quase a totalidade dos egressos entrevistados. É de se reconhecer, não obstante essa disparidade, que ao reconhecerem como uma contribuição para a formação, pode-se concluir que só se aprende a participar participando, e esse é um processo aprendido e vivenciado. Se os estudantes ainda não percebem a contribuição das reuniões de avaliação para a formação profissional, é porque lhes falta a vivência do que seja uma avaliação democrática e a experiência profissional que os egressos têm, porquanto não podem avaliar positivamente essas reuniões.

Certificou-se que o Curso atualmente está assumindo uma configuração bem diferente de antes, e o nível de integração passou, se considerada a

concepção de integração dos atores, de um nível alto a um nível que varia de médio a superficial, consequência possível de variáveis que vão da ausência de reflexões pedagógicas e epistemológicas sobre a prática da integração às estruturas limitantes e às questões de ordem burocráticas que emperram uma proposta de currículo integrado.

Se um dia a prática no curso em estudo seguiu fielmente o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), haja vista ter sido ele construído dos significados criados a partir da prática, a atualidade emplaca, pelas passagens apresentadas, momentos de crise. Ainda que em determinadas situações essa disparidade justifique-se por uma posição já assumida dos egressos ao mundo do trabalho, é de se considerar que em determinadas questões essa condicionante não tem peso algum, como é o caso da integração de pessoas no Curso.

As práticas são sustentadas, a saber, por diferentes percepções e pressupostos de ordem teórica, epistemológica e, também, pedagógica que, consonantes às representações de integração, desencadeiam conflitos e disputas de concepções internas que determinam, por certo, o caráter que assume o processo formativo. Isso não significa, contudo, acordando com Matos e Paiva (2009, p. 2-3), que essas diferentes perspectivas de integração curricular não podem gerar unicamente ambivalências e contradições, podem também constituir-se em oportunidades propositivas para uma resignificação da integração.

A identificação de estratégias de integração revelou tratar-se de uma pedagogia diferenciada, próxima ao que propõe Perrenoud (2000, p. 131), cuja organização curricular contempla componentes curriculares em torno de temas específicos, numa estrutura de módulos determinados por objetivos de formação concebidos como “espaços-tempos de formação, caracterizados cada um por uma unidade temática e por objetivos de formação bem definidos”. Trata-se de um modelo que permite que os temas sejam trabalhados de forma mais abrangente e integrada, como diz o PPC, e que possibilitam formações parciais: “temas formativos estão concentrados no início do curso e vão paulatinamente cedendo lugar aos temas profissionalizantes, culminando com um Trabalho de Conclusão de Curso” (IFSC, 2007, p. 16). Notadamente, a estrutura configura-se dentro dos parâmetros teóricos encontrados para um currículo integrado. Aproximando-se ora mais ora menos de uma ou outra proposta teórica, tem a sua singularidade. Evidencia-se como uma organização curricular que mantém uma estabilidade disciplinar, sem as quais a proposta tenderia ao fracasso, na concepção de Lopes e Macedo (2002); como concepção em acordo com a concepção de Beane (2002), que a liga ao conceito de educação democrática; como possibilidade de uma educação para o trabalho e não de uma educação para a gestão do trabalho, em acordo com Ramos (2011).

Junto a essa estrutura encontram-se possibilidades e também obstáculos da integração. Revelaram-se como as maiores possibilidades o projeto integrador com o que movimenta o seu desenvolvimento, e a reunião de avaliação. Enquanto esta se revela como uma possibilidade de integração social e potencial para a construção colaborativa de atores empenhados na integração do conhecimento, em acordo com Beane (2002), como um espaço para o exercício da democracia e de formação humana (RAMOS, 2011; FREIRE, 2009), aquele é visto como tema gerador (FREIRE, 1983; BEANE, 2002) e responsável pelas maiores contribuições para a formação, para a qual o trabalho de equipe e a relação teoria e prática se destacam. Para Freire (SILVA, 2011, p. 59), não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece. O conhecimento, de acordo com o autor, é sempre intencionado, ou seja, está sempre dirigido para alguma coisa. E não é um ato individual, envolve uma intercomunicação mediada pelos objetos a serem conhecidos. Freire considera a intersubjetividade do conhecimento, o que lhe permite conceber o ato pedagógico como ato dialógico; todos os envolvidos estão ativamente comprometidos no ato do conhecimento. As atividades de apresentação do projeto, nesse sentido, revelaram-se como o momento mais rico para que essa integração aconteça. A interdisciplinaridade é concebida pelo autor como um processo metodológico de construção do conhecimento, em cuja base está a relação com a realidade, expressa na problematização e na sistematização dos conhecimentos de forma integrada (FREIRE, 1987, *apud* THIESEN, 2008).

A análise dos processos formativos possibilitou verificar que mediante o projeto integrador e os movimentos nele circunscritos é que são alcançadas em maior grau as dimensões da integração – de conhecimentos, de pessoas e de competências profissionais. Projetos desse tipo, diz Beane (2002, p. 68), “tocam praticamente todas as dimensões da integração”, e os estudantes “têm a oportunidade de criar os seus próprios contextos e métodos integradores através da participação no seu planejamento”. E como os conteúdos em torno dos quais se organiza o projeto são organizados estruturadamente em cada módulo, mesmo com variações do tema e do nível de complexidade, as conexões são mais facilmente realizadas pelos estudantes. A lógica dos módulos em que conteúdos técnicos e teóricos coadunam-se na realização dos projetos possibilita ao estudante o reconhecimento da relação entre os conhecimentos que vão fundamentar a sua atividade de criação ou o seu projeto, haja vista ser a atividade de projeto inerente à área de formação do curso em questão. Claro está que se os docentes construírem relações, as conexões tornar-se-ão mais claras para os estudantes. Aqueles, por sua vez, devem ter visão integrada da realidade e compreender que não basta a compreensão de sua área de formação para poder dar conta de todo o processo de ensino. Precisam ter propriedade das infinidades de relações conceituais que sua área estabelece com as outras e assumir o papel de reconstruir o conhecimento dialeticamente na relação que

estabelece com os estudantes, entendendo a escola como um instrumento de acesso à cidadania, à criatividade e à autonomia (THIESEN, 2008), haja vista o projeto de educação, no caso, do curso em questão, prever um estudante crítico e comprometido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o caráter que assume o curso objeto deste estudo, há que se concluir que uma estrutura de currículo integrado por si só não sustenta a integração curricular, mesmo que ela seja organizada em módulos com componentes curriculares em torno de um tema específico; depende de estratégias bem articuladas que, junto à estrutura, deem suporte para a sua efetivação, de apoio institucional quanto à diferenciação de carga horária exigida nesse modelo e, essencialmente, de docentes empenhados nessa pedagogia diferenciada e dispostos às reflexões epistemológicas sobre a integração e ao diálogo constante com seus pares sobre as suas práticas, os seus saberes e o processo ensino aprendizagem.

Para finalizar este texto, cumpre observar que nenhuma pesquisa traz conclusões definitivas, tampouco esgota as possibilidades interpretativas, de modo que, mesmo que aqui se apresente um recorte do estudo, espera-se que as inquietações e questões levantadas ao longo do artigo possam ser úteis de alguma forma ao campo da Educação e, particularmente, à integração curricular no ensino superior de *design*.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEANE, James A. *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didática, 2002.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIAVA, Lurdete Cadorin; ANDUJAR, Andréa Martins; MARTINS, Conceição Garcia. Possibilidades e limites do currículo por

competência no ensino superior: um caso concreto. *In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 7., 2012, Porto. Livro de Atas: Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. Porto: Universidade do Porto, 2012. p.7125-7140.*

BIAVA, Lurdete Cadorin; MARTINS, Conceição Garcia; SIELSKI, Isabela Mendes. O Projeto Integrador como instrumento pedagógico do Curso de Design de Produto do CEFET/SC. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 7., 2006, Curitiba. Anais ... Curitiba: AEND, 2006.*

FLUSSER, V. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação.* Organizado por Rafael Cardoso. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FORNASIER, Cleuza Bittencourt Ribas. *Sistema de integração do conhecimento organizacional pelo design thinker.* 2011. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em:<<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/05/Cleuza-B.-R.-Fornasier.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.92, p. 1087-1113, Oct. 2005.*

GIL, Antonio Carlos. *Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório.* São Paulo: Atlas, 2009.

IFSC. *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto (PPC).* Florianópolis: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Disciplinas e*

integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.73-87.

LÜDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. *Pesquisas em educação: uma abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. *Currículo integrado e formação docente: entre diferentes concepções e práticas*. 2009. Disponível em <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PACHECO, José Augusto. *Área de projeto: uma componente curricular não disciplinar*. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções às ações*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. In: ARAUJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). *Filosofia da práxis e didática de educação profissional*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 45-65. (Coleção Educação Contemporânea).

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de identidade: uma introdução*

às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.39, Sept./Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext. >. Acesso em: 21 ago. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo e interdisciplinaridade*. In: MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). *Currículo: questões atuais*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 59-102

Recebido em:23/06/14

Aprovado em:14/07/14