



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS  
CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**CARINE PIANO**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: CONCEPÇÕES,  
PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES**

Erechim  
2023

CARINE PIANO

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: CONCEPÇÕES,  
PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim* como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Carlos Bagnara

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Erechim  
2023

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Piano, Carine

Integração curricular no Ensino Médio Técnico:  
concepções, pressupostos e possibilidades / Carine  
Piano. -- 2023.  
188 f.

Orientador: Doutor Ivan Carlos Bagnara

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim,RS, 2023.

1. Integração Curricular. 2. Ensino Médio Integrado.  
3. Institutos Federais. 4. Educação Profissional e  
Tecnológica. 5. Educação Republicana e Democrática. I.  
Bagnara, Ivan Carlos, orient. II. Universidade Federal  
da Fronteira Sul. III. Título.

**CARINE PIANO**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: CONCEPÇÕES,  
PRESSUPOSTOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 17 de agosto de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ivan Carlos Bagnara  
Orientador/presidente – UFFS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lidiane Limana Puiati Pagliarin  
Membro titular interno – UFFS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira  
Membro titular externo – UFSM

## RESUMO

A legislação determina que pelo menos 50% das vagas ofertadas nos Institutos Federais sejam destinadas aos cursos técnicos de nível médio, preferencialmente na forma integrada, que visa preparar os alunos para o mundo do trabalho e a vida em geral. Um dos pilares do Ensino Médio Integrado é a integração curricular, que busca conectar formação geral e específica, estabelecendo uma relação dinâmica e dialética entre os componentes curriculares e seus conteúdos, possibilitando que os estudantes percebam as inter-relações entre os conhecimentos e desenvolvam uma educação mais alargada e integrada. Com base nisso, a presente pesquisa objetivou compreender as concepções de integração curricular dos professores do Ensino Médio Integrado do *campus* Palmas do IFPR, buscando alternativas para sua efetivação/fortalecimento. Procedeu-se à pesquisa bibliográfica, para análise de teses e dissertações sobre a temática; pesquisa documental, examinando-se os projetos pedagógicos de curso, a legislação e normativas internas do IFPR; e, por fim, entrevista com professores que trabalham nos cursos. Para análise de dados, utilizou-se do método de Análise de Conteúdo. Da investigação emergiram entraves para a integração curricular, dos quais destacam-se: Falta de diálogo/interação entre professores de formação geral e específica; Fragilidades na formação dos professores; Compartimentalização disciplinar do currículo e do conhecimento e a consequente resistência em rompê-la. Por outro lado, destacam-se algumas potencialidades da integração curricular: Conexão entre teoria e prática, permitindo aos estudantes perceberem as inter-relações entre os conhecimentos; Promoção da formação integral do ser humano, desenvolvendo habilidades físicas, intelectuais, culturais, educacionais, psicossociais, afetivas, estéticas e lúdicas; Possibilidade de inclusão social e democratização do acesso à educação. Os professores do Ensino Médio reconhecem a importância da integração curricular para a formação integral dos estudantes. Contudo, constatam que essa integração não tem sido efetivamente implementada no local pesquisado devido aos diversos desafios elencados.

Palavras-chave: Integração Curricular; Ensino Médio Integrado; Institutos Federais; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Republicana e Democrática.

## RESUMEN

La legislación determina que al menos el 50% de las plazas ofrecidas en Institutos Federales deben ser destinadas a cursos técnicos de nivel medio, preferentemente en la forma integrada, que busca preparar a los estudiantes para el mundo laboral y la vida en general. Uno de los pilares de la enseñanza media integrada es la integración curricular, que busca conectar la formación general y específica, estableciendo una relación dinámica y dialéctica entre los componentes curriculares y sus contenidos, permitiendo que los estudiantes perciban las interrelaciones entre los conocimientos y desarrollen una educación más amplia e integrada. En base a esto, la presente investigación tuvo como objetivo comprender las concepciones de integración curricular de los profesores de la Enseñanza Media Integrada de *campus* Palmas de IFPR, buscando alternativas para su efectividad/fortalecimiento. Se llevó a cabo una investigación bibliográfica para analizar tesis y disertaciones sobre el tema; investigación documental, examinando los proyectos pedagógicos de los cursos, la legislación y normativas internas de IFPR; y, por último, entrevistas con profesores que trabajan en los cursos. Para el análisis de datos, se utilizó el método de Análisis de Contenido. De la investigación surgieron obstáculos para la integración curricular, entre los cuales se destacan: falta de diálogo/interacción entre profesores de formación general y específica; debilidades en la formación de los profesores; compartimentalización disciplinaria del currículo y del conocimiento y la consecuente resistencia para superarla. Por otro lado, se destacan algunas potencialidades de la integración curricular: conexión entre teoría y práctica, permitiendo a los estudiantes percibir las interrelaciones entre los conocimientos; promoción de la formación integral del ser humano, desarrollando habilidades físicas, intelectuales, culturales, educativas, psicosociales, afectivas, estéticas y lúdicas; posibilidad de inclusión social y democratización del acceso a la educación. Los profesores de la enseñanza media reconocen la importancia de la integración curricular para la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, constatan que esta integración no se ha implementado efectivamente en el lugar investigado debido a los diversos desafíos mencionados.

Palabras-clave: Integración Curricular; Enseñanza Media Integrada; Institutos Federales; Educación Profesional y Tecnológica; Educación Republicana y Democrática.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 OS ALICERCES DA PESQUISA.....</b>	<b>14</b>
2.1 RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS .....	14
2.2 ESPECIFICIDADES DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	21
2.2.1 Perspectiva histórica da Educação Profissional e Tecnológica .....	21
2.2.2 Institutos Federais: idealização e efetivação .....	24
2.3 ENSINO MÉDIO E ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	31
2.4 INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES .....	38
2.5 OS LIMITES IMPOSTOS PELA LEI Nº 13.415/17 .....	43
2.5.1 As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica .....	45
2.5.2 Diretrizes para a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma de oferta integrada.....	48
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>51</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	51
3.2 FASES DA PESQUISA .....	52
3.2.1 Primeira fase .....	52
3.2.2 Segunda fase.....	54
3.2.3 Terceira fase .....	55
3.2.4 Aspectos éticos .....	58
3.3 ANÁLISE DOS DADOS .....	60
3.4 PRODUTO EDUCACIONAL .....	62
<b>4 INTEGRAÇÃO CURRICULAR: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?.....</b>	<b>64</b>

4.1 FATORES LIMITANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR .....	65
4.2 AÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO E O FORTALECIMENTO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR .....	67
4.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR .....	74
<b>5 O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS?.....</b>	<b>77</b>
5.1 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	78
5.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	82
5.3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR .....	84
5.4 PONTOS INCONSISTENTES .....	92
<b>6 O QUE REVELAM OS PROFESSORES?.....</b>	<b>95</b>
6.1 CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	96
6.2 CURRÍCULO INTEGRADO/INTEGRAÇÃO CURRICULAR .....	108
6.3 FATORES QUE DIFICULTAM A INTEGRAÇÃO CURRICULAR.....	116
6.4 FATORES QUE POTENCIALIZAM A INTEGRAÇÃO CURRICULAR .....	122
<b>7 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>126</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro com as perguntas da entrevista semiestruturada.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE B – Produto Educacional.....</b>	<b>152</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O ano era 2020. Em meio às tantas incertezas trazidas pela pandemia de Covid-19, no Dia do Professor, recebi um e-mail de convocação para assumir uma vaga de concurso público no Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Assim que me tornei servidora nessa instituição – no *campus* Palmas –, busquei me inteirar das ações que ali estavam sendo desenvolvidas, e tomei conhecimento das discussões acerca da Lei nº 13.415/17, que regulamenta o chamado Novo Ensino Médio. Ao considerarmos que vivemos em um estado democrático de direito, entendemos que, uma vez que a referida lei está em vigor, ela deve ser seguida e respeitada – ao menos até que seja revogada, ou reformulada (BAGNARA; BOSCATTO, 2022). Nesse sentido, surgiu uma primeira preocupação: Como o IFPR lidaria com a imposição de se adequar à legislação?

Essa preocupação era derivada da possível ameaça que o novo Ensino Médio pode oferecer ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, nível e modalidade de ensino que devem ser prioridade de oferta nos Institutos Federais. A partir dali, passei a acompanhar essas discussões “mais de perto”, integrando o grupo de trabalho, no *campus* em que trabalho, responsável pelos processos de flexibilização e reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso do Ensino Médio Integrado.

Ao passo que essa primeira inquietação foi sendo amenizada – visto que a instituição, por ser uma autarquia, fez valer a sua autonomia política e pedagógica –, outras questões foram sendo percebidas, gerando novas dúvidas. Durante as conversas do grupo percebeu-se que muitos docentes não têm clareza em relação às concepções de Ensino Médio Integrado, em relação à integração. Entendemos que alguns deles “não precisam” ter essa consciência, por não ministrarem aulas no Ensino Médio<sup>1</sup>, mas o que nos causa inquietação é constatar essa situação naqueles que estão em sala aula, que estão trabalhando no Ensino Médio Integrado.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional já passou por diferentes momentos ao longo de sua história, sendo atingido tanto por reformas na educação geral, como na Educação Profissional. Diante disso, ao longo dos últimos anos têm crescido os debates e número de publicações que possuem o Ensino Médio Integrado como centralidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; FRIGOTTO, 2010; 2012; MOURA, 2010; 2012; PACHECO, 2011; RAMOS, 2011; 2017, dentre outros), tensionando seus pressupostos teórico-conceituais e buscando elaborar interpretações e compreensões acerca de suas possibilidades.

---

<sup>1</sup> O grupo era composto por 35 membros, compreendendo servidores docentes de diferentes colegiados e técnicos administrativos em educação.

A sua concepção atual data de 2004, quando o decreto 5.154/04 foi publicado, regulamentando a Educação Profissional e Tecnológica, incluindo-a a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, e a forma integrada é uma de suas opções de oferta. Seu objetivo é o de fazer a integração da formação geral, humana, com a formação profissional, de modo a garantir a formação integral para os sujeitos. Ramos (2008) afirma que essa é a base para o desenvolvimento de uma educação integrada. É o preceito de que a escola não deve ser dual, democratizando o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, possibilitando o acesso à cultura, à ciência, a tecnologia e ao trabalho, promovendo a compreensão das relações indissociáveis que existem entre essas quatro dimensões da vida humana. Nesse sentido, a formação geral e a formação profissional se tornam inseparáveis, sendo que toda e qualquer ação a ser desenvolvida no âmbito do Ensino Médio Integrado, deve considerar essa condição.

Araújo e Silva (2017) demonstram que este é o objetivo do Ensino Médio ofertado na rede federal: promover uma formação geral para o estudante ao mesmo tempo em que o qualifica para o mundo do trabalho. Sob essa ótica, o Ensino Médio Integrado não se preocuparia em formar para “preencher vagas” do mercado de trabalho, em atender às demandas do setor produtivo, mas teria o intuito de ser um curso que pode auxiliar os estudantes contemplando as diferentes necessidades econômicas, sociais e culturais do grupo social em que estão inseridos, contribuindo para a sua formação enquanto sujeitos de direitos, cientes e conscientes de sua posição e de seu papel na sociedade. Ramos (2014, p. 91) explicita que

A Educação Profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Isto posto, no que se refere à organização curricular, a integração deve estar presente na indissociabilidade dos conhecimentos considerados gerais e específicos, contribuindo para acabar com a dicotomia/dualidade que se estabeleceu ao longo do tempo. De acordo com Moura (2012), isso significa dizer que os professores são instigados a estabelecer relações entre a área da ciência com a qual trabalham e o seu sentido enquanto força material produtiva, tanto para a sociedade em geral, assim como para o trabalhador-cidadão que está em formação. Essas relações devem ser estabelecidas continuamente, ao longo de todo o curso, sob o eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Motivamo-nos, então, a desenvolver a presente pesquisa, discorrendo sobre a concepção dos docentes acerca da integração curricular nos cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelo *campus* Palmas do Instituto Federal do Paraná. Para a sua realização nos orientaremos a partir dos seguintes questionamentos: Qual a compreensão que os docentes do Ensino Médio Integrado têm de integração curricular? Quais dificuldades e potencialidades emergem no movimento da efetivação da integração curricular no cotidiano docente?

Predominantemente, os currículos são organizados em disciplinas, oriundas da especialização dos conhecimentos científicos. Segundo Talles dos Santos (2019, p. 412), esse modelo curricular é fruto da “evolução” dos conhecimentos científicos, somado a um desejo da sociedade burguesa do século XIX que

[...] devido às premissas renascentistas, a racionalidade era algo valorizado e relacionado ao modelo científico moderno, a escola, para cumprir sua missão social, seguindo o modelo metodológico científico vigorante, manteve os limites entre as fronteiras das disciplinas científicas em seu currículo, na tentativa de garantir a transmissão desses conhecimentos de forma condizente com sua produção conceitual na esfera acadêmica.

Moura (2012) explicita que as disciplinas trazem para o ambiente escolar os conhecimentos de determinado campo da ciência, que são “didatizados” para chegarem até a escola, transformando-se, assim, em conhecimentos escolares. Os conhecimentos escolares se diferenciam dos conhecimentos científicos por serem retirados da realidade em que foram produzidos e deslocados para a realidade escolar. Nesse processo, muitas das conexões existentes entre os campos da ciência se perdem, contribuindo para o isolamento dos conhecimentos, solidificando fronteiras que os dividem.

Nesse sentido, Santomé (1998, p. 41) alega que “quanto maior for a compartimentação dos conteúdos, mais difícil será sua compreensão, pois a realidade torna-se menos precisa”. Assentados nesse argumento, tem-se uma busca por modelos alternativos que visem a superação das divisões entre as disciplinas escolares, e entre a formação geral e específica, criaram-se múltiplas propostas, sendo uma delas a integração curricular.

A ideia principal da integração curricular é romper com a compartimentalização, buscando estabelecer relações entre as diferentes áreas do conhecimento, do conhecimento escolar, das disciplinas. Em uma perspectiva dialética, o currículo seria entendido como a totalidade, e as disciplinas, como as partes que o compõe, devendo dialogar entre si, e com o todo.

No Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com destaque para os cursos ofertados nos institutos federais, romper com essas fronteiras ainda tem sido tarefa difícil. Fiorucci e Corrêa (2018, p. 21) explicam que isso se deve ao fato de haver uma grande “diversidade de gestores, docentes e técnicos que, muitas vezes, ingressam na instituição sem conhecer qual o papel dos IF e suas concepções”. Moura (2012) corrobora dizendo que essas divisões são potencializadas pelas distintas formações dos professores que historicamente atuam nesses espaços.

Entendemos que, ainda que os valores, objetivos, pressupostos teórico-conceituais que alicerçam os institutos federais e o seu fazer pedagógico, estejam descritos nos documentos de criação dessas instituições, elas ainda estão caminhando – a passos lentos – para alcançá-los. Fiorucci e Corrêa (2018, p. 21) demonstram que

Se por um lado a qualidade é visível, por outro há vícios organizacionais, político-pedagógicos e curriculares que precisam ser superados. Este desafio é enfrentado em várias instâncias da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, inclusive nas menores unidades dela, que são os *campi*. Dada a positiva característica dos IF, que dão abertura às unidades para pensar e propor mudanças, há várias experiências exitosas ocorrendo em diferentes regiões do país.

Motivados pelos questionamentos acima descritos, e com base nos breves fundamentos aqui expostos, ao desenvolver a pesquisa, pretendemos: Compreender as concepções de integração curricular dos professores do Ensino Médio Integrado do *campus* Palmas do IFPR, buscando alternativas para sua efetivação/fortalecimento. Para alcançarmos esse objetivo, delineamos os seguintes objetivos específicos: a) analisar os Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos técnicos em Serviços Jurídicos e em Alimentos, assim como a legislação curricular vigente, com enfoque na integração curricular; b) caracterizar como a integração curricular é desenvolvida atualmente, identificando suas fragilidades e potencialidades; c) desenvolver um produto educacional com potencial para a promoção da integração curricular nos cursos técnicos.

Assim, ao pensarmos nessa pesquisa, bem como o produto educacional derivado dela, queremos favorecer – ao menos no *campus* Palmas – esse espaço de estudo, formação e organização de alternativas para a efetivação da integração curricular; além de oferecer subsídios para uma maior compreensão sobre o Ensino Médio Integrado, contribuindo com os debates teórico-metodológicos que envolvem possibilidades de elaboração de ações de integração curricular nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Fortalecer essa forma de oferta do Ensino Médio é fundamental em um momento

histórico que tem sido marcado por retrocessos na educação, que tendem a ampliar a segregação do currículo, prejudicando a formação da classe trabalhadora.

Para melhor situar o leitor, seguimos uma sequência lógica na organização textual desta dissertação. Após esta introdução, que se configura como o primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-conceituais acerca de nosso objeto de estudo, em que são abordados: a responsabilidade social das instituições escolares; as singularidades dos institutos federais; o Ensino Médio Integrado; a integração curricular. Na sequência, como terceiro capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos escolhidos para se desenvolver a pesquisa.

Os três capítulos seguintes compõem os tópicos de análise. Inicialmente, no quarto capítulo, analisamos as produções acadêmicas – teses e dissertações – acerca da temática, do período de 2017-2022, publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Posteriormente, integrando o quinto capítulo, nos dedicamos a examinar os Projetos Pedagógicos de Curso de ambos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do *campus* Palmas do IFPR. Por fim, expomos e analisamos os dados produzidos a partir das entrevistas realizadas com alguns professores do local da pesquisa, no sexto capítulo.

Além destes, a descrição da metodologia de desenvolvimento do produto educacional derivado da presente pesquisa compreende o sétimo e último capítulo, subseguido das nossas últimas considerações.

## 2 OS ALICERCES DA PESQUISA

Tendo em vista os objetivos estabelecidos para a presente pesquisa, assim como o ambiente em que foi desenvolvida, é substancial discorrer a respeito daquilo que consideramos os seus fundamentos.

Assim sendo, neste capítulo serão apresentados elementos que remetem à responsabilidade social das escolas enquanto instituições formais de educação; posteriormente entram em cena os Institutos Federais, sendo entidades de educação escolarizada, e *lócus* da pesquisa; dos níveis e modalidade de educação ofertados nessas instituições, será evidenciado o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica; na sequência, focalizar-se-á o currículo integrado e a integração curricular, crucial para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente integrada, ameaçado pelas atuais reformas educacionais, e fragilizado em seu desenvolvimento, considerando as dificuldades de compreensão acerca de seus pressupostos teórico-conceituais.

### 2.1 RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

A educação tem a sua origem nos processos de produção da existência dos homens, assim sendo, de maneira bem simplista, pode-se dizer que a sua existência coincide com a existência da espécie humana. Conforme é apontado por Saviani (2013), o ser humano sempre agiu na natureza coletivamente, junto disso, ao repassarem e se apropriarem dos meios necessários para que pudessem produzir a sua existência, produziam também a educação.

A partir do momento em que a apropriação da terra deixa de ser coletiva e passa para a forma privada, criando-se a função de proprietários, constitui-se também o modo de produção escravista e feudal, no qual os não-proprietários de terras passam a ser os responsáveis pela produção da existência dos demais. Em decorrência, tem-se a origem das instituições formais de educação – as escolas – criadas para ocupar a classe ociosa de proprietários, de não-trabalhadores. Também é daí que decorre a dualidade presente até os dias atuais nas escolas, principalmente brasileiras, uma divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Com o avanço das tecnologias e o desenvolvimento de novas técnicas produtivas, surge também uma nova sociedade, a sociedade moderna. Diante desse contexto, a educação também muda seus moldes. Até então, o trabalho era a forma primária de educar, e as escolas, a secundária. Segundo Saviani (2013), com o avanço desse novo tipo de sociedade, constata-se que a educação escolar se torna dominante. Até o final da Idade Média, a educação em sua

forma escolar era secundária, não generalizada, parcial, sendo determinada pela forma não escolar. A partir da época moderna, as posições se invertem – a educação escolarizada se generaliza, passando a ser dominante, e as demais são determinadas por ela (SAVIANI, 2013).

Nessa perspectiva, a escolarização de massas, como é chamada, é uma demanda que advém desse novo modelo de sociedade, considerando a mecanização da agricultura, e a crescente industrialização. Para operar nessas novas condições, os não-proprietários – trabalhadores – precisavam buscar meios de instruir-se, pois só o trabalho já não era o suficiente. Dessa forma, aumenta a procura pela instrução, e conseqüentemente há o aumento da oferta da educação formal escolarizada.

Concebe-se, então, que a escola tem uma função de instrução, uma função educativa, essencialmente pedagógica. No contexto atual, a função primária dessas instituições tem sido deixada de lado, estabelecendo-se, assim, um estado de crise. Conforme é apontado por Bagnara e Fensterseifer (2019), a educação tem passado por uma crise em sua “razão de ser” ao não se ter a clareza sobre qual seria a responsabilidade da escola, das instituições formais de educação.

Nesse sentido, Saviani (2013, p. 85) advoga dizendo que a escola está sendo secundarizada, “esvaziando-se de sua função específica”, ligada a socialização do saber elaborado convertendo-se em uma agência de assistência social, destinando-se a minimizar as contradições trazidas pela sociedade capitalista. Também Bagnara e Boscatto (2022, p. 22) afirmam que

na atualidade, à escola, tem sido atribuída pela sociedade uma série de responsabilidades diferentes de outrora, por exemplo, desenvolver e atender às necessidades e demandas de mazelas da sociedade (algo muito próximo da ideia de uma escola do acolhimento social), “formar cidadãos”, ensinar valores morais, entre outras. Entendemos que, talvez, a principal razão de ser da escola, qual seja, tratar da apropriação e produção de saber e conhecimentos, tenha ficado em planos inferiores.

Sobre essa problemática, Libâneo (2012; 2016) tem uma longa jornada de estudos. Esse autor (2016, p. 43) atribui essa crise principalmente às políticas educacionais de organismos internacionais, com destaque para a ONU (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o BID (Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Para Libâneo (2016) a internacionalização trazida por esses organismos acaba por modelar a educação em nível mundial, em especial nos países subdesenvolvidos, visto que estabelece documentos norteadores que devem servir de base para políticas públicas de

organização da educação, currículo, formação de professores, práticas avaliativas. O principal meio de atuação é na educação dos países subdesenvolvidos, pois acredita-se que a educação daria conta de resolver os problemas trazidos pelo subdesenvolvimento.

Sobre o assunto, Masschelein e Simons (2015) afirmam que para os estrategistas políticos a escola deveria resolver problemas sociais, culturais e econômicos, sob a alegação de que, muitas vezes, isso se traduz em problemas de aprendizagem, no intuito de que a escola seja condescendente com a ideia (que comumente acaba sendo “comprada” pelos atores educacionais – professores, pais e demais profissionais da educação). Nessa mesma linha, Libâneo (2016), diz que a educação seria a solução para prevenir os problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza.

Libâneo (2012) discorre que, à primeira vista, essa escola acolhedora seria compatível com uma visão de escola democrática, escola para todos, em que, independentemente de qualquer condição, todos teriam garantido o direito de acesso à educação. Porém, ao citar o trabalho elaborado por Torres (2001 *apud* Libâneo, 2012), fazendo uma análise mais aprofundada dos documentos emitidos pelos organismos internacionais, o autor demonstra que houve um encolhimento na visão de educação, convertendo-se em:

a) *de* educação para todos, *para* educação dos mais pobres; b) *de* necessidades básicas, *para* necessidades mínimas; c) *da* atenção à *aprendizagem*, *para* a melhoria e a avaliação do *rendimento escolar*; d) *da* melhoria das condições de *aprendizagem*, *para* a melhoria das condições internas da *instituição escolar* (organização escolar). (LIBÂNEO, 2012, p. 18 – grifos do autor)

Percebe-se, dessa forma, que todas as necessidades e preocupações que deveriam estar relacionadas à educação, em especial à aprendizagem, tornou-se um pacote de metas e índices a serem atingidos. Não se demonstra uma preocupação real de que esteja de fato ocorrendo a aprendizagem, a preocupação se baseia na melhoria desses índices, fazendo com que os países menos desenvolvidos alcancem patamares semelhantes aos dos países desenvolvidos, e desta forma, criem a ilusão de que estejam educando a sua população. Para Libâneo (2012), a aprendizagem se transforma em uma necessidade natural, sendo desprovida de seu caráter cognitivo, se desvincula do acesso às formas superiores do pensamento, reduzindo-se a sua visão instrumental.

Saviani (2013) afirma que a existência da escola se justifica na possibilidade de apropriação dos instrumentos que irão proporcionar o acesso ao saber elaborado – a ciência –, assim como o acesso aos rudimentos desse saber. Partindo desse pressuposto, ao enfatizar o sentido acolhedor das instituições escolares, as políticas públicas podem acabar por acentuar,



fortalecer e solidificar ainda mais as desigualdades sociais que derivam, não só, de bens econômicos, mas também da falta de acesso ao conhecimento, à ciência, à educação. Como é apregoado por Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 32) “se a escola se dedicar a analisar as necessidades e demandas da sociedade e procurar ‘atendê-las’ [...] ao invés de ‘entendê-las’, corre-se o risco de rebaixar ainda mais o ensino para as camadas populares”.

Essa questão também é acentuada por Libâneo (2016), ao afirmar que as políticas atuais favorecem o empobrecimento da escola e os baixos índices de desempenho dos alunos e, assim, contribuem para a exclusão social dos alunos na escola, antes da exclusão promovida pela própria sociedade. Dessa forma, se a intenção inicial das organizações internacionais era a melhoria dos índices de rendimento escolar, a realidade tem demonstrado o contrário.

Historicamente, Condorcet (2008)<sup>2</sup>, no final do século XVIII, já estabelecia essa relação de que a falta de acesso ao conhecimento é um tipo de tirania ao gerar a dominação e, conseqüentemente, a dependência. O autor afirma que os menos instruídos se diferenciam dos outros a quem a educação foi oferecida, a quem foram oferecidos tais conhecimentos, não podendo exercer os mesmos direitos, com a mesma extensão e, principalmente, com a mesma independência. O autor afirma ainda que “o filho do rico” não será da mesma classe que o “filho do pobre”, se não lhes for oferecida a mesma instrução. Ou seja, a maneira concebida por ele para atenuar as desigualdades advindas dos bens econômicos, culturais, científicos, é a instrução, a educação.

Quando o “filho do pobre” é privado do conhecimento elaborado, é privado também da possibilidade de reivindicar os seus direitos perante o Estado e a sociedade, permanecendo em sua condição de dependente, de dominado. Nessa perspectiva, conforme Libâneo (2016), é o conhecimento científico que pode trazer a possibilidade real aos alunos de que, quando retornarem à sua realidade, à sua prática social, podem utilizá-los a fim de modificar as suas condições de vida e as suas relações.

Cabe enfatizar, diante de tais constatações, que não se sugere que a instituição escolar desconsidere todas as mazelas da sociedade moderna. Porém, há que se ter claro qual é a sua função, quais são as suas responsabilidades, quais são as suas finalidades; é necessário que se diga aquilo que há muito já não é óbvio, como é apontado por Fensterseifer (2013, p. 124), a presença da escola “na contemporaneidade já não é uma obviedade, o que significa que estamos mais uma vez pondo em pauta seu sentido/significado”.

---

2 Ainda que a preocupação central de Condorcet não estivesse explicitamente voltada para os filhos da classe trabalhadora, é possível inferir que suas ideias refletem a realidade que vivenciamos na educação brasileira.

À escola caberia, em especial, a formação científica e cultural; prover o aluno dos instrumentos necessários para que possa agir sobre a realidade em que vive, transformando-a. Libâneo (2012, p. 26) assinala que sem conhecimento não há justiça social; sem aprendizado, não há cidadania. Nessa perspectiva, concorda-se com o autor ao afirmar que

a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer a sua parte nessas missões sociais e assistenciais.

Destarte, adota-se aqui a ideia de que a escola está a serviço da sociedade no sentido de contribuir com a formação de cidadãos educados e críticos, que possam viver, e participar da vida em sociedade. Assim coaduna-se com uma escola alinhada aos pressupostos da educação republicana e democrática (ERD).

Retornando a Condorcet (2008), pode-se dizer que é pioneiro ao deliberar sobre uma educação com princípios republicanos e democráticos, na época em que a França estava se tornando um Estado republicano, no final do século XVIII. Nessa época, o seu país estava vivendo não só uma mudança de sistema de governo, mas também uma mudança de sociedade ocasionada pela Primeira Revolução Industrial. Conforme apontado inicialmente, é nesse contexto, em meio a ampliação do número de escolas, que o autor se atém a escrever sobre as suas impressões e concepções acerca da instrução pública, postulando, primeiramente, que é um dever da sociedade para com os cidadãos. Segundo o autor (2008, p. 21), esse dever consiste em “proporcionar a cada homem a instrução necessária a exercer suas funções comuns do homem, do pai de família e do cidadão, para sentir e conhecer todos os seus deveres”. É uma educação/instrução, então, que possa proporcionar ao sujeito a capacidade de conhecer os seus direitos, e deveres, enquanto cidadão republicano.

Considerando que no Brasil também se adota um sistema de governo republicano e democrático, supõe-se que a educação deve estar alinhada aos seus pressupostos. Sobre isso, recorre-se a Maamari (2009), que discorre sobre a República, dizendo que ela só se torna efetiva quando o povo é cidadão, porém o conceito de cidadania requer a existência da instituição escolar como uma necessidade absoluta. Nessa direção, também Benevides (1996), citando Montesquieu, afirma que uma república pressupõe a existência de uma educação republicana.

Ao se analisar as legislações brasileiras vigentes, percebe-se que há uma tentativa para que esse alinhamento se efetive. A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, apresenta o seguinte texto: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), em seu artigo 2º, reafirma o texto constitucional: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Identifica-se uma ênfase em uma educação que favoreça o pleno desenvolvimento do sujeito, o seu preparo para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

Nesse âmbito, Brayner (2008) define a ERD como aquela com potencial de proporcionar o mínimo de conhecimentos para que os indivíduos possam se interessar e participar das decisões públicas. Para Boscatto (2017), é uma educação que traz a possibilidade de os sujeitos se apropriarem dos conhecimentos necessários para poderem exercer a sua cidadania, e que os qualifique para o mundo do trabalho. Janete Lins Azevedo, ao prefaciar o livro de Brayner (2008, p. 14), define a educação republicana como: “processo de formação humana que permite o acesso a saberes, à capacidade de pensar, de argumentar e julgar e de poder fazer escolhas que propiciem uma inserção consciente nos processos sociais e políticos, e a participação na esfera pública”.

Consequente, a cidadania é fundamental na ERD, tendo em vista que a partir dela o sujeito pode ter acesso aos conhecimentos com potencial para empoderá-lo, no sentido de que possam tanto avaliar as decisões que são tomadas publicamente, pelos governantes; como também, que possa ele próprio tomar as suas decisões, sem influência de outrem; ou ainda que possa assumir o papel de governante, caso seja de seu desejo. Maamari (2009) afirma que essa é uma cidadania instruída, representando a condição de o povo ser, ao mesmo tempo, o intérprete de suas leis, e legislador. Trata-se de preparar os sujeitos para analisar legislações, avaliá-las, respeitá-las e corrigi-las.

É no sentido supracitado que, para Brayner (2008, p. 30-31), na ERD o sujeito pode “tornar-se alguém”, que ele pode “aparecer republicano”. Segundo o autor, nenhum sujeito nasce com pré-disposição para qualquer coisa, só esperando o momento em que irá se desenvolver. É no seio da comunidade em que ele está inserido, que ele será “produzido”. Dessa forma, se não existir um ambiente que propicie a “produção” da cidadania, da democracia, não seria possível “tornar-se republicano”. Conforme o autor, “‘tornar-se alguém’ é, também, um vir-a-ser visível para o outro, estabelecer uma presença fenomenal no mundo, um ‘estar-aí’ único, e não um ‘estar-entre-outros’, indiferente e anônimo”.

Nessa mesma direção, Fonseca (2000) aponta que a educação para a cidadania consiste em inserir o sujeito nos espaços políticos, e que este participe de instituições sociais. Nessa perspectiva, o autor afirma que para o Estado, a cidadania significaria lealdade, participação e serviço em benefício da coletividade; para o indivíduo, a cidadania traduzir-se-ia em liberdade, autonomia e controle político dos poderes públicos.

Por conseguinte, a responsabilidade da educação escolar está relacionada com a formação de indivíduos que poderão atuar como sujeitos autônomos em contextos públicos e privados. Na perspectiva da ERD, essa responsabilidade é a de compartilhar os saberes, de exercitar a razão (MAAMARI, 2009).

Nesse caminho, Kant (1985) discorre que essa seria a saída do homem de sua condição de menoridade – entendida como a incapacidade de ele próprio criar os seus entendimentos sem depender de outrem. Assim, ao fazer uso da (sua) razão, o homem tornar-se-ia intelectualmente emancipado, maior.

Concorda-se, então, com Sacristán e Pérez-Gomez (1998), ao afirmarem que a responsabilidade da escola vai além de apenas reproduzir processos de socialização, ao apoiar-se no conhecimento produzido publicamente, para potencializar a produção de conhecimento particular. É neste espaço que se pode problematizar, desnaturalizar, tematizar esses diversos conhecimentos, tanto os adquiridos na vida privada, quanto os socialmente produzidos. Assim, desenvolve-se a tarefa de uma escola republicana, de desenvolver um pensamento crítico e autônomo que possa contribuir para o processo de formação humana (BAGNARA; BOSCATTO, 2022).

Ainda conforme Benevides (1996, p. 234), “a escola é o *locus* privilegiado” para o desenvolvimento da ERD, pois ela “continua sendo a única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação”.

Para Maamari (2009), a República e a escola são mutuamente mantidas. Assim, a escola institui a República, e por ela deve ser mantida e protegida. Dessa forma, a escola precisa estar distante de imperativos econômicos, as aulas precisam ser livres de qualquer dogma; e, principalmente, as ameaças de interesses particulares devem ser afastadas, possibilitando o desenvolvimento livre e autônomo dos cidadãos. Bagnara e Boscatto (2022) reiteram que, nesse sentido, a escola republicana pode gerar incômodo em alguns segmentos da sociedade, ao conjecturar o desenvolvimento intelectual dos estudantes, ao colocar em dúvida verdades postas como incontestáveis, advindas de entidades político-partidárias, religiosas, econômicas, midiáticas, entre outras formas simplistas de interpretar o mundo. Assim, segundo os autores,

as principais finalidades da escola republicana e democrática encontram-se no compartilhamento e produção de saberes, bem como no exercício da razão.

Isto posto, ao retomar o texto legislativo brasileiro e as ideias apresentadas, enfatiza-se que a instrução deve ser destinada para todo o povo, sem distinção de sexo, raça, condições sociais, religião, recebendo uma instrução básica para exercitar plenamente os seus direitos e cumprir os seus deveres, além de estar preparado para o exercício da profissão de sua escolha (MAAMARI, 2009). Buscando atender mais especificamente essa última questão, foram criadas, no Brasil, políticas educacionais específicas para a formação profissional, das quais destaca-se aqui a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Supõe-se que, por se tratar de instituições educativas de uma sociedade democrática de direito, também podem/devem ser regidas pelos pressupostos da ERD, questão que será apresentada na sequência.

## 2.2 ESPECIFICIDADES DOS INSTITUTOS FEDERAIS

### 2.2.1 Perspectiva histórica da Educação Profissional e Tecnológica

A atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), da qual fazem parte os Institutos Federais, são, em sua maioria, provenientes das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas por Nilo Peçanha, em 1909 (BRASIL, 2009; VIDOR et al., 2011; RAMOS, 2014; MASCHIO, 2019).

Inicialmente, as escolas de Educação Profissional foram engendradas sob o argumento de que era necessário prover as classes minoritárias de recursos para que pudessem garantir a sua sobrevivência. Nesse sentido, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas com vistas a qualificar mão-de-obra e, ainda, como um aparelho de controle social para os filhos das classes proletárias e pessoas que pudessem estar mais a margem de adquirir vícios e hábitos danosos, que poderiam atrapalhar o desenvolvimento da sociedade, e a construção da Nação. Dessa forma, a Educação Profissional possuía caráter moral e assistencialista.

Esse aspecto é reforçado ao longo do século XX, quando ocorreu no país uma mudança de atividade econômica, deixando de ser essencialmente agroexportadora, passando a ser industrial. Como consequência, há também uma mudança na organização da sociedade, adquirindo características capitalistas. Como é apontado no texto Instituto Federal – Concepções e Diretrizes (BRASIL, 2008b), essas transformações acarretaram a vinculação das escolas profissionais às políticas de desenvolvimento econômico que estavam sendo

implementadas no país, fazendo com que ocupassem um papel estratégico na qualificação de mão-de-obra. Dessa maneira, a Educação Profissional tinha o único objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho.

Até então, as Escolas de Aprendizes Artífices eram destinadas a formar trabalhadores de todos os ramos e níveis. Essa realidade muda em 1942, quando elas são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, atendendo – novamente – às exigências do mercado de qualificação de trabalhadores para as indústrias. Uma nova característica atribuída a essas escolas é a de que, a partir de então, a sua formação passa a ser apenas de nível secundário, além de que, ao terminar o seu curso, os alunos ficavam autorizados a ingressar em curso superior em área compatível a de sua formação.

O governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) é marcado pelo aprofundamento da relação entre Estado e economia, devido ao seu projeto de desenvolvimento, o Plano de Metas. Esse período é marcante no que toca a Educação Profissional pois, pela primeira vez na história, o setor da educação é contemplado com investimentos financeiros diretos. Além disso, em 1959, as escolas passam a ser nomeadas como Escolas Técnicas Federais, e são transformadas em autarquias, ganhando autonomia didática e para a gestão das instituições. Foi um período de intensificação de formação de trabalhadores, tendo em vista a sua qualificação para a atuação junto aos projetos de desenvolvimento nacional.

Segundo Bezerra (2017), o intenso processo de desenvolvimento de economia capitalista iniciado com o governo JK, permanece e se amplia durante os anos seguintes, inclusive no início da ditadura-militar (1964-1985), adotando o “modelo desenvolvimentista”, mantendo o foco na Educação Profissional como eixo na capacitação de trabalhadores. Durante esse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1971, torna, de maneira compulsória, todo o currículo do segundo grau em técnico-profissional refletindo o momento histórico que estava sendo vivenciado. Assim, se estabelece um novo paradigma de formar técnicos em regime de urgência.

Ainda nessa década, em 1978, três escolas federais – Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais – são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, os Cefets, sendo equiparados às universidades, ofertando cursos de nível superior, com o objetivo de formar engenheiros e tecnólogos.

As décadas seguintes, 1980 e 90, são marcadas, em nível mundial, por mudanças na economia. Para acompanhá-las, países como o Brasil buscam financiamentos externos para custear o desenvolvimento nacional e, como consequência, todas as políticas são condicionadas pelos organismos financeiros internacionais.

Em 1994, é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, formado pelos três Cefets já existentes, e outras Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais que também foram sendo transformadas, gradativamente, em Cefets.

No ano de 1996 é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que dispõe sobre a Educação Profissional em um capítulo próprio, concebendo-a como uma modalidade da educação, e

superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de Educação Profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade (BRASIL, 2009, p. 5).

Em 1997, o governo federal, por meio do Decreto nº 2.208, regulamentou os artigos da LDB que tratam da Educação Profissional, criando a Reforma da Educação Profissional. Para custeá-la, foram adquiridos novos recursos com organismos internacionais, que, conforme Bezerra (2017), tinham a intenção de reduzir a presença do Estado nos investimentos e na manutenção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, por consequência, transferir essa modalidade de ensino para a iniciativa privada. Uma das implicações do novo modelo que estava sendo implantado foi a proibição da construção de novas escolas técnicas federais, e a separação da Educação Profissional do Ensino Médio, acentuando a dualidade histórica que assombra esse nível de ensino.

Com a mudança de governo, no início dos anos 2000, são editadas novas medidas para a EPT. Em 2004, o Decreto nº 2.208/97 é revogado com a publicação do Decreto nº 5.154, que também extingue todas as limitações e restrições impostas pelo primeiro. Essas medidas estão alinhadas às novas políticas de governo, que centra as suas ações na responsabilidade social, deslocando o foco do fazer pedagógico – que até então era movido por fatores econômicos – para a qualidade social.

A reorientação traz uma nova perspectiva para a EPT. A prova disso é o projeto de expansão da RFEPCCT, iniciado em 2005, que se integra à agenda política, prevendo a presença do Estado no fortalecimento das políticas educacionais, sobretudo de profissionalização. Assume-se, então, a ideia de educação enquanto direito, corroborando para uma inclusão social emancipatória (BRASIL, 2008b).

De acordo com Vidor et al. (2011), o projeto de expansão da EPT põe em evidência a necessidade de debate da sua forma de organização, explicitando o papel que desempenha no

processo de desenvolvimento social do país. Em consequência, o governo federal empreende na criação de um modelo institucional inovador para o Brasil, os IFs.

### **2.2.2 Institutos Federais: idealização e efetivação**

Criados pela Lei nº 11.892/08, os IFs representam uma inovação, não só para o campo da EPT, mas para a educação como um todo, por estarem pautados em uma organização didático-pedagógica ainda não conhecida na realidade brasileira. Essas instituições são estruturadas, inicialmente, a partir dos Cefets, das escolas técnicas e agrotécnicas federais que, em sua maioria, foram transformados em IFs, gerando e fortalecendo as condições para o desenvolvimento educacional e, ainda, socioeconômico brasileiro.

Conforme apontam Milliorin e Silva (2020), os IFs surgiram como uma proposta de Educação Profissional que se compromete com a transformação e o enriquecimento de conhecimentos que possam ser capazes de melhorar a qualidade de vida das pessoas, ao articular-se com o fator econômico. A ideia inicial é a de superar a visão althusseriana de que a escola é mera reprodutora da ideologia e organização social, para uma perspectiva de escola enquanto protagonista de um projeto de transformação social, com base na tomada de consciência, procurando assegurar aos sujeitos as condições necessárias para interação e intervenção na realidade, de modo a poderem modificá-la.

Essas instituições podem atuar em todos os níveis e modalidades da EPT, comprometidas com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador. Seu foco maior está no Ensino Médio técnico, ao integrar o ensino das ciências, humanidades, Educação Profissional e Tecnológica. Devem ter como princípio a primazia do bem social, além de estar alinhadas com os princípios constantes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que de acordo com Vidor et al. (2011) são a visão sistêmica da educação; o enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; e o aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade.

Nesse contexto, os IFs imprimem destaque para a valorização da educação e das instituições públicas de educação, consoantes com um projeto de construção de uma nação pautada na soberania e na democracia. Dessa forma, a sua criação é uma resposta a uma antiga necessidade de institucionalização da EPT enquanto uma política pública. Ser uma política pública não significa apenas que são instituições custeadas pelo governo federal, e que possuem unidades em todo o território federal, mas



a política pública se estabelece no compromisso de pensar o todo enquanto aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural) e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional, dentre outras). (BRASIL, 2008b, p. 22)

Assim sendo, estas instituições assumem o compromisso de serem agentes de colaboração na construção das demais políticas públicas para a região da qual fazem parte, devendo interagir diretamente com as comunidades locais e com o poder público. Por essa razão, instituem-se, também, como observatórios de políticas públicas.

Para que se possa entender esse novo cenário, é preciso retornar um pouco na história, e lembrar que, durante muito tempo, às instituições federais de Educação Profissional era atribuído um caráter funcionalista, no sentido de que estavam condicionados a atender às demandas do governo, e principalmente, do mercado de trabalho. Porém, de acordo com Pacheco (2011)<sup>3</sup>, é preciso enfatizar a sua outra face, que se define por um movimento endógeno e não necessariamente por aquilo que é traçado por políticas de governo. Esse movimento as habilita para tecerem suas próprias orientações de inclusão social, podendo construir em seu interior alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade.

A partir de então, enquanto política pública, essas instituições já não têm a “obrigação” de atender apenas àquilo que é imposto pela economia, pelo mercado, pelas políticas governamentais, conforme é percebido em momentos anteriores. É possível pensar em propostas alinhadas a nova orientação de nação que estava sendo construída no país, de atender demandas advindas das necessidades da sociedade na qual a instituição está inserida, do território local de que faz parte.

Nesse sentido, definindo os IFs como política pública, define-se também um lugar em que possam ser travadas disputas entre o Estado e a sociedade civil. Esse lugar é o território, transpondo os limites geográficos e políticos, é o espaço em que se constroem as identidades, o sentimento de pertencimento (BRASIL, 2008b; PACHECO, 2011).

Ao estabelecer-se a sintonia entre o poder público e a sociedade, em prol da educação pública, os IFs passam a atuar também como uma rede social. Para Silva e Pacheco (2022), a ação em rede pode potencializar as ações das instituições, ao permitir a circulação de ideias, o refinamento de análises, ao submeter as produções à apreciação de diferentes atores, possibilitando a melhoria da qualidade devido aos novos olhares. Trata-se de um “espaço” em

---

<sup>3</sup> Eliezer Pacheco esteve à frente da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação, na época em que os IFs foram criados, participando ativamente de todo o processo. Em razão disso, por vezes, é possível perceber uma visão idealista e romantizada do autor diante dessas instituições. Porém, também por esse motivo ele se tornou referência nas publicações relativas à concepção dos IFs, bem como à sua operacionalização.

que se relacionam os conhecimentos das partes (particulares) com os conhecimentos da totalidade (sociais e científicos). Fazer a articulação e a organização desses saberes passa a ser uma preocupação para os IFs.

Nessa perspectiva, a Lei nº 11.892/08, em seu artigo 6º, traz as finalidades e características dos IFs. Destacam-se, neste momento, os incisos I, II e IV:

I – ofertar Educação Profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no **desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**;

II – desenvolver a Educação Profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às **demandas sociais e peculiaridades regionais**; [...]

IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de **desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação** do Instituto Federal; (BRASIL, 2008a – grifos nossos)

Essa ênfase na interação entre os IFs com a localidade em que estão inseridos objetiva provocar um olhar mais atento à realidade. A educação ofertada nessas instituições deve prezar pela promoção da cidadania dos indivíduos, incluindo, neste processo, o conhecimento acerca da sua realidade, para que possam, a partir daí, compreender e constituir a sua identidade. Nesse sentido, para Silva e Pacheco (2022), atuar em um território exige um amplo conhecimento da realidade e dos sujeitos que dela fazem parte e lhe dão existência. Assim, apontam a relevância do diálogo da instituição com a sociedade e com o setor produtivo. O setor produtivo, para esses autores, engloba os representantes dos segmentos populares, da classe trabalhadora – que são os que realmente “produzem” – atentando-se às suas demandas de cidadania e vida digna.

Enfatiza-se, então, que é necessário superar a visão de mera instrumentalizadora de pessoas para o mercado de trabalho. Assim sendo, o conhecimento acerca da sua realidade se torna imprescindível, com base em uma prática interativa, pois ao mergulhar nela, os sujeitos poderão buscar, indagar e problematizar o que é conhecido, examinar o desconhecido para que se possa compreendê-lo, influenciando a trajetória dos destinos em sua localidade (PACHECO, 2011). Interferindo no local, podem provocar alterações na esfera maior, podendo ainda promover a transformação social.

Os IFs se apresentam como um instrumento para a mudança da qualidade de vida dos indivíduos ao passo que se tornam locais privilegiados de democratização do conhecimento, ao entender que não há desenvolvimento sem produção e divulgação de saberes. A comunicação entre as instituições e o seu território deve ser pautada nos projetos locais.

Por essas razões, os IFs possuem a estruturação *multicampi*, ou seja, todos eles possuem mais de um *campus* de atuação. O local onde seriam instalados foi determinado pelas mesorregiões, que são subdivisões dos estados de acordo com a proximidade geográfica e socioeconômica dos municípios, criadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Destarte, Bezerra (2017, p. 367) discorre que os IFs atuam em uma intervenção coordenada,

o que visa identificar os possíveis problemas e as dificuldades que possam impedir o desenvolvimento sustentável e com inclusão social, por meio da conjugação do ensino integrado com os cursos técnicos, da utilização do conhecimento científico e tecnológico por meio do ensino, da pesquisa e da extensão; articulados com movimentos sociais locais e com outras políticas públicas, promotoras de desenvolvimento local e regional.

Nessa direção, evidencia-se a indissociabilidade do “tripé” ensino, pesquisa, e extensão, expressa como um dos objetivos dos IFs, no artigo 7º da Lei nº 11.892/08. As atividades de ensino compreendem tudo aquilo que será ministrado no âmbito dos IFs, a saber, Educação Profissional, técnica e tecnológica de nível médio, de formação inicial e continuada de trabalhadores, de nível superior – incluindo cursos de graduação e pós-graduação –, além de outros “processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008a, Art. 7º, Inciso V).

Em relação às atividades de pesquisa, elas devem ser desenvolvidas em “pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (BRASIL, 2008a, Art. 7º, Inciso III). Assim, as pesquisas devem ser pautadas em problemas oriundos da comunidade local, buscando soluções para eles, devendo ser disponibilizadas e divulgadas para a sociedade. Daí sobressai a ideia de pesquisa aplicada: devem ser potencialmente capazes de gerar resultados que possam contribuir para a melhoria das condições de vida da localidade em que estão inseridos (VIDOR et al., 2011).

Conforme é apontado no texto Institutos Federais – Concepções e Diretrizes (2008b, p. 35), as pesquisas nos IFs devem ser ancoradas em dois princípios básicos: princípio científico, pois a partir dela se produzem novos conhecimentos, se produz a ciência; e o princípio educativo, relacionado ao posicionamento de questionar a realidade, que deve permear todos os atos educativos nessas instituições.

Assim sendo, a pesquisa precisa

ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo o trajeto de formação do trabalhador, deve representar a conjugação do saber e de mudar e se construir, na indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. E mais, os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de reconhecimento e valorização dos mesmos no plano nacional e global (PACHECO, 2011, p. 30).

Nesse movimento de inserção da pesquisa na realidade local, a extensão torna-se significativa, pois é a partir dela que se estabelece o diálogo entre as atividades desenvolvidas no interior dos IFs e a sociedade. Assim como a pesquisa, ela também aparece como objetivo na Lei nº 11.892/08:

IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. (BRASIL, 2008a, Art. 7º, Inciso IV)

Segundo Vidor et al. (2011), parte-se do pressuposto, então, de que as atividades de extensão “abrem as portas” dos IFs para a comunidade, abrindo caminhos para os diferentes públicos, disseminando o que é produzido internamente, favorecendo a democratização institucional, e de acesso ao conhecimento. A relação dialógica assim estabelecida também serve de auxílio para revelar as demandas dos indivíduos e da sociedade local, que poderão ser empreendidas em conteúdos e componentes curriculares, em pesquisas e em outras atividades de extensão.

Dessa forma, atribui-se, e reconhece-se a relevância dos conhecimentos concebidos no interior das comunidades e dos movimentos sociais para a formação dos cidadãos trabalhadores. A extensão, então, também é um bom instrumento para a inserção dos alunos egressos dos IFs no mundo do trabalho, mantendo o seu vínculo com a instituição, estabelecendo-se como um instrumento de “troca de informações” sobre o cumprimento das finalidades das ações institucionais.

Em síntese,

Os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar colocados a favor dos processos locais. É nessa via que a extensão pode possibilitar a segmentos e setores – que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições – o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo que aprende o conhecimento pela sociedade enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa. (VIDOR et al., 2011, p. 52)

Diante de todas as possibilidades de atuação dos IFs, assim como ao prezar pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, foram pensadas uma organização curricular e uma proposta pedagógica singulares, inovadoras, para essas instituições, tendo por base a verticalização e a transversalidade (BRASIL, 2008b; PACHECO, 2011).

A transversalidade foi pensada para os IFs considerando a sua potencialidade para o rompimento das barreiras entre os campos do saber. Para explicá-la, Gallo<sup>4</sup> (2000, p. 29) se utiliza da metáfora da árvore. Para este autor, a organização curricular por disciplinas, mais comum nas instituições escolares – de todos os níveis – é derivada das especializações pelas quais a ciência passou. A ciência seria o “tronco-comum”, ao ocorrer o desenvolvimento de novas áreas científicas, seria um novo galho que cresceria a partir desse tronco, que por sua vez iria criando outros pequenos galhos, folhas, num movimento contínuo de crescimento. Assim “as ciências relacionam-se todas com o seu ‘tronco-comum’, embora não consigam relacionarem-se entre si”. Nessa perspectiva, há a hierarquização dos saberes, visto que sempre há a dependência entre os galhos e o tronco.

Na tentativa de rompimento dessa hierarquização, Gallo (2000, p. 30) recorre à alternativa apresentada por Deleuze e Guattari, a metáfora do rizoma, explicando-a como

aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

Portanto, não há hierarquização dos saberes, apresentando-se um rompimento das fronteiras impostas pelas disciplinas escolares, há um relacionamento necessário entre as diferentes áreas do conhecimento. No âmbito dos IFs, essa relação – a transversalidade – é orientada pela tecnologia<sup>5</sup>, que deve permear todas as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Também orientada por esse viés de relações mútuas, encontra-se a verticalização, buscando ultrapassar a simples oferta concomitante de cursos em todos os níveis de ensino, permitindo que se estabeleça diálogo entre eles. Conforme Pacheco (2011), isso envolve o

---

<sup>4</sup> Sabemos que o autor, bem como suas referências, de maneira geral, não faz parte da mesma perspectiva epistemológica adotada no presente trabalho, e também nos IFs. Porém, optamos por utilizá-lo, entendendo que a metáfora da árvore com seus galhos é bastante didática para explicarmos a ideia de divisão do conhecimento, bem como a transversalidade.

<sup>5</sup> A tecnologia é caracterizada pelo estudo sistemático que se faz acerca dos processos de produção. Nesse sentido, ela está diretamente relacionada ao trabalho em seu sentido ontológico, de produção da existência humana. Em síntese, é o estudo do fazer, o estudo organizado sobre as técnicas utilizadas nos processos de produção. (VIDOR et al., 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012)

reconhecimento dos fluxos que podem permitir a elaboração de itinerários formativos, definidos por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 40) como “o conjunto de etapas que compõem a organização da Educação Profissional em determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos conhecimentos”.

Nessa direção, a transversalidade e a verticalização atuam juntas, ao possibilitar a inter-relação entre os saberes curriculares, ao encontrar e estabelecer nexos internos, considerando trabalho-cultura-ciência-tecnologia como condutores na seleção e organização curricular e didático-pedagógica (SILVA; PACHECO, 2022).

Vidor et al. (2011, p. 67) corroboram dizendo que

é da natureza dos Institutos Federais validar a verticalização do ensino e balizar as suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da Educação Profissional e tecnológica, básica e superior, a partir de uma nova concepção e implementação de projeto pedagógico. Nessa abordagem inovadora, os currículos caracterizam-se pela flexibilidade, itinerários de formação que permitem um diálogo rico e diverso em seu interior e integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da Educação Profissional e tecnológica, na formação inicial e na formação continuada.

Essas propostas são facilitadas pela infraestrutura disponível nos IFs, dispendo de laboratórios diversos equipados, bibliotecas com bons acervos, salas de aulas convencionais, salas de aula especializadas adequadas; sendo favorável para o desenvolvimento de trabalhos educativos com maior qualidade, e de acesso a todos.

Para trabalhar nessa perspectiva, é necessário que os docentes assumam uma postura que ultrapasse o modelo hegemônico disciplinar. Os IFs se constituem como um espaço ímpar para a produção de conhecimento desses profissionais, visto que podem atuar desde a Educação Básica até a pós-graduação, tendo potencial para estabelecer comunicação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, buscando metodologias mais adequadas para cada ação/situação, fortalecendo a vinculação entre ensino, pesquisa e extensão.

Não obstante, Mercês (2019), cita que para atuar na EPT, o professor<sup>6</sup> também deve ser um profissional com disposição para a pesquisa, para a reflexão, para a compreensão do mundo do trabalho, para o trabalho em coletivo, para o entendimento sobre a função docente, para se atualizar nos conhecimentos de sua área de formação, e – sobretudo – nos conhecimentos pedagógicos. Assim, trabalhar nessa perspectiva não é tarefa fácil, dada a sua complexidade e os desafios que se impõe.

---

<sup>6</sup> Compreendemos que os termos docente/professor/educador não têm o mesmo significado, mas por questões de organização textual, para evitar repetições, eles serão utilizados como sinônimos.

Destarte, no tocante à transversalidade e à verticalização, destaca-se a proposta curricular para o Ensino Médio Integrado à formação técnica a ser ofertado nos IFs. Essa orientação, de acordo com Pacheco (2011, p. 26),

além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e os conhecimentos e habilidades relacionados ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo.

O desafio que está posto aos IFs, dessa forma, é o de possibilitar a construção de uma nova identidade para a última etapa da Educação Básica, que será mais bem explorada a seguir.

### 2.3 ENSINO MÉDIO E ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

De acordo com a LDB de 1996, o Ensino Médio (EM) é a última etapa da Educação Básica, embora somente treze anos depois – em 2009 – ela tenha se tornado obrigatória. Essa mesma lei estabelece que o Ensino Médio Integrado (EMI) é uma das formas possíveis de oferta do EM.

Silva (2017) aponta que nas últimas décadas houve um crescimento vertiginoso de matrículas no EM – ainda distante do ideal –, o que motivou o desenvolvimento de diversas discussões, questionando principalmente o tipo de formação que está sendo ofertada aos indivíduos que frequentam/frequentarão a última etapa da Educação Básica; além de outras, relacionadas também a sua identidade, visto que a sua concepção, finalidade e organização tendem a refletir as disputas nas relações sociais e a natureza e o poder das classes dominantes brasileiras, ao influenciarem as políticas públicas/educacionais destinadas a ele (BAGNARA; BOSCATTO, 2022; FRIGOTTO; RAMOS, 2019).

Nessa ótica, Ramos (2010, p. 47) demonstra que, historicamente, a razão de ser do Ensino Médio sempre esteve centrada no mercado de trabalho, para que as pessoas pudessem vir a ocupá-lo logo que terminassem a Educação Básica. Diante do cenário econômico instável na época de elaboração e publicação da “nova” LDB (em 1996), não seria possível preparar para o mercado de trabalho, então “dever-se-ia preparar para a ‘vida’”, o que significaria que os sujeitos teriam desenvolvidas competências generalistas e flexíveis, que poderiam adaptar-se diante das incertezas do mundo contemporâneo. Sobre a referida lei, trata-se de um texto

minimalista (RAMOS, 2010), e com redação fluída (SILVA, 2017), com muitas lacunas que abriram espaço para diferentes interpretações e, conseqüentemente, reformas na educação.

Diante do exposto, retoma-se o Decreto nº 5.154/04, que se tornou, conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 26), um símbolo na disputa por políticas voltadas para o EM e para a Educação Profissional, visto que é a partir dele que volta a se ter a possibilidade de oferta em sua forma articulada e integrada.

Ramos e Silva (2020) demonstram que a opção de oferta do EMI vai além de uma escolha meramente pedagógica, trata-se de uma opção por um modelo de sociedade verdadeiramente democrática. Frigotto (2010, p. 25), por sua vez, assinala que um dos equívocos da educação brasileira é tratá-la com um fim em si mesma, não como fazendo parte de um projeto, não como constituinte de uma sociedade.

Nesse sentido, para que se possa melhor compreender o EM, e o EMI em todas as suas dimensões, considera-se necessário partir do pressuposto de que a sociedade brasileira é capitalista. Desta forma, como é comum em sociedades organizadas a partir do capitalismo, ela é estruturada basicamente em duas classes: uma que é detentora do capital, e a outra composta por aqueles que vivem do trabalho. Moraes e Henrique (2017, p. 420) explicam que

O modo de produção capitalista e o seu desenvolvimento e firmamento como modo hegemônico de produção e existência humana pressionaram – no decorrer do processo histórico – diversos segmentos e setores da sociedade; um deles foi a Educação. Dentro dessa lógica, cabia – e cabe – às instituições de ensino formar trabalhadores para atender às demandas e necessidades do mundo produtivo capitalista.

Por conseguinte, inseridas em um contexto capitalista, nas instituições escolares sempre existiu – e existe – uma subordinação da educação à geração de riquezas monetárias. Foi com base nessa lógica que se criou uma dualidade na educação a ser ofertada aos indivíduos. Ou seja, existiam escolas voltadas para o atendimento dos estudantes oriundos da classe detentora de capital, em que se priorizava o ensino propedêutico, pois estes teriam as condições de ingressar em cursos superiores; e haviam escolas pensadas para a formação de trabalhadores e de seus filhos.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 32) afirmam que, no Brasil, a dualidade está enraizada em toda a sociedade através de séculos de escravidão e de discriminação do trabalho manual. Na educação, “esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas”. Essa é uma condição que permanece ao longo do percurso histórico da educação desde então.



Essa característica educacional marcou a luta de educadores e dos movimentos sociais, durante a década de 1980, ao se mobilizarem pela “incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35), defendendo a perspectiva de escola unitária que abrangesse toda a Educação Básica, em especial o EM. Ramos (2017) justifica que o “caráter pendular” dessa etapa da educação, que sempre teve sua função determinada pelo modelo econômico, seria superado pela escola unitária, ao se assumir o trabalho como princípio educativo.

Adotar o trabalho como princípio educativo pressupõe compreender que o ser humano, primeiramente, precisa do trabalho para manter a sua existência, para sua sobrevivência. Nessa perspectiva, ele difere das formas históricas do trabalho – escrava, servil, assalariada –, que estão condicionadas à organização econômica da sociedade em que os sujeitos estão inseridos. A autora supracitada ainda assevera que, ao ser tomado como princípio educativo, o trabalho orientará a educação reconhecendo que todo ser humano é capaz de poder se desenvolver de maneira produtiva, científica e cultural em seu processo de formação. Ciavatta (2012, p. 92) complementa dizendo que “é o trabalho como um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista”. Nesse sentido, a escola assume papel fundamental, pois não seriam formados técnicos especializados, para o mercado de trabalho; mas, sim, politécnicos.

Recorrendo a Ramos (2008, p. 3), uma educação unitária precisa ser politécnica<sup>7</sup>, ou seja, uma educação que propicie aos sujeitos a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos e históricos da produção moderna, orientando-os a realização de múltiplas escolhas. A autora (2017, p. 29) ainda afirma que, nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo – em seu sentido ontológico – é materializado, uma vez que,

ao se compreender os bens, produzidos pela sociedade, em benefício da melhoria de sua qualidade de vida, são produtos do trabalho humano, o qual colocou em movimento a produção de conhecimentos e de modos de vida (ciência e cultura), compreende-se, também, que **todos são, potencialmente, produtores de novos conhecimentos e capazes de apreenderem os conhecimentos já produzidos.** (RAMOS, 2017, p. 29 – grifos nossos)

Assentir com a ideia destacada pela autora é assentir com a perspectiva de uma educação que rompa com a dualidade anteriormente mencionada. Se todos são capazes de produzir

---

<sup>7</sup> Para saber mais sobre a educação politécnica e educação unitária, recomenda-se a leitura de Saviani (2003) e Moura, Lima Filho e Silva (2015).

conhecimentos e, da mesma forma, de apreender àqueles já produzidos, todos podem e devem ter acesso à “mesma escola”, ao mesmo tipo de conhecimento.

Frigotto (2012, p. 73) cita António Nóvoa para argumentar que a função da educação escolar básica seria fornecer os rudimentos de conhecimentos e valores, além de estimular os indivíduos a aprender a estudar e pensar, a comunicar-se, a viver em conjunto na sociedade, pois “as democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais” (NÓVOA, 1999 apud FRIGOTTO, 2012, p. 73).

O pensamento acima exposto está alinhado ao conceito da ERD, definida por Johann e Fensterseifer (2020, p. 781) como “aquela que se ocupa em conduzir um projeto de educação e instrução pública pautado na promoção da cidadania de todos e que se vale de uma tradição de conhecimentos e valores deliberados democraticamente”.

Nessa direção, o EM tem de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho, propiciando aos alunos o domínio daquilo que fundamenta as diferentes técnicas de produção, não apenas adestrá-los, instrumentalizá-los para o uso dessas técnicas; deve concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base aos múltiplos processos e técnicas existentes (RAMOS, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Em atendimento ao exposto, que é uma das demandas da sociedade organizada, citadas inicialmente, o texto da LDB traz as seguintes finalidades para o EM:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá 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, 2022, Artigo 35)

Este artigo não passou por modificações desde a promulgação da referida lei, em 1996. Percebe-se, em seu inciso I, a preocupação de que os concludentes da Educação Básica tenham a possibilidade de dar prosseguimento aos estudos, estando “capacitados” para o ensino superior, que é uma das fragilidades decorrentes do dualismo da educação.

A preparação para o trabalho – inciso II – é uma necessidade posta pela organização social brasileira, visto que, devido às condições financeiras, muitos jovens precisam estar preparados para o trabalho ao findarem a Educação Básica, pois, citando Moura (2010, p. 74),

“não podem se *dar ao luxo* de esperar até os 20 anos ou mais para começar a trabalhar” (grifos do original), visto que carecem complementar a renda familiar, ou até mesmo se autossustentar, muito antes de completar os seus 18 anos. Ramos (2010, p. 43) apregoa que esta é uma necessidade que não pode ser ignorada, ao contrário, garantir uma formação básica unitária e politécnica é um compromisso ético-político da sociedade.

Sob a ótica do exposto acerca da compreensão do trabalho enquanto princípio educativo, evoca-se o inciso IV. A preparação para a cidadania, assim como o seu aprimoramento como pessoa humana são pontos fundamentais em uma sociedade republicana e democrática, remetendo a uma perspectiva de que a educação institucionalizada deva ser alicerçada sobre tais pilares (BAGNARA; BOSCATTO, 2022). Ciavatta (2012) complementa dizendo que, nesse sentido, busca-se uma formação humana em que o adolescente, o jovem e o adulto trabalhador tenham uma formação completa, que os permita fazer a leitura de mundo, e atuar enquanto cidadão pertencente a um país, estando, assim, integrado à sociedade política.

Assim sendo, Frigotto (2012, p. 76) sintetiza dizendo que

O Ensino Médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se como direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, do qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento esses dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela.

Nesse contexto, o EMI à Educação Profissional, constituindo-se como uma modalidade de oferta do EM, deve ter como condição prévia a Educação Básica, e articular-se a ela e às mudanças técnico-científicas do processo produtivo. No texto da LDB, o EMI é abordado e definido dentro da Seção IV-A, que trata da Educação Profissional de Nível Médio. No EM a Educação Profissional pode ser ofertada de forma articulada, quando o aluno cursa ao mesmo tempo a Educação Básica e a Educação Profissional; e subsequente, que é destinada àqueles que já concluíram o EM.

O EMI, especificamente, é compreendido como o curso que será ofertado 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” (BRASIL, 2022, Artigo 36-C, Inciso I.). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que a Educação Profissional deve estar integrada à Educação Básica no sentido de complementá-la, jamais de substituí-la.

Para Frigotto e Araújo (2018, p. 249), o EMI não é apenas uma forma de oferta da Educação Profissional, mas sim

uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Nesse caminho, Ciavatta e Ramos (2012) também afirmam que, conceitualmente, a expressão “integrado” significa muito mais, pois relaciona-se também com a luta pela superação da dualidade – estrutural e educacional – brasileira, da divisão de classes, da divisão entre formação e trabalho intelectual e manual, e em defesa da democracia e da escola pública, de qualidade e igualitária.

Ciavatta (2012), então, preconiza que no caso da formação integrada, ou do EMI ao ensino técnico, o que se deseja é que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissional em todas as dimensões em que haja preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, nos processos educativos de formação inicial ou continuada, no ensino técnico, tecnológico ou superior.

Para Ramos (2010), na perspectiva da integração, não se trata de somar ou sobrepor os currículos e cargas horárias alusivos ao EM e à Educação Profissional, mas relacionar, na organização e desenvolvimento curricular, os conhecimentos gerais e específicos; a cultura e o trabalho; o humanismo e a tecnologia. Nessa mesma ótica, encontra-se em Ciavatta e Ramos (2012, p. 306) que

não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim, de se constituir o Ensino Médio como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, [...] abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais.

As referidas autoras afirmam que o termo integrado remete tanto à forma de oferta do EM articulado à Educação Profissional, tanto ao tipo de formação que seja integrada, que possibilite aos sujeitos a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso.

Assim, Ramos (2008; 2010; 2017) discorre sobre os diferentes sentidos que podem ser atribuídos à integração: filosófico, epistemológico, ético-político e pedagógico. O primeiro, considera o EMI como uma concepção de formação humana *omnilateral*, configurada em um processo que integra, de maneira unitária, as dimensões fundantes da vida – trabalho, conhecimento (ciência e tecnologia) e cultura. O sentido epistemológico exprime uma

concepção de conhecimento na perspectiva de totalidade, compreendendo os fenômenos sociais e naturais como a síntese de múltiplas determinações às quais o pensamento se dispõe a apreender. O sentido ético-político diz respeito à demanda de os filhos da classe trabalhadora estarem habilitados a exercer uma profissão assim que terminam a Educação Básica, conforme mencionado anteriormente; a viabilização disso em lei dá o sentido político à integração. Por fim, o sentido pedagógico exprime a necessidade de integração entre os conhecimentos gerais e conhecimentos específicos dentro de um mesmo currículo, que está diretamente atrelado ao sentido epistemológico.

Destarte, a politecnia e a escola unitária seriam o caminho para a superação da dualidade, ao possibilitarem o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, à tecnologia, agregando todos os sentidos de integração supracitados. Nessa perspectiva, o objetivo da profissionalização não teria um fim em si mesmo, nem se pautaria somente pelas demandas de mercado, mas seria uma “possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral” (RAMOS, 2010, p. 44).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) apontam que a Educação Profissional articulada ao EM se estabelece como uma condição para que se faça a “travessia” para uma educação unitária e politécnica, de fato. Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1066) discutem que, tanto Marx e Engels, quanto Gramsci, ao pensarem a educação politécnica e a educação unitária, respectivamente, admitem-nas como “educação do futuro”, pois se referem “a uma possibilidade futura a ser materializada em uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha ascendido ao poder político”. Nesse sentido, o EMI pode “ser a gênese dessa formação”.

Diante da realidade educacional brasileira e das possibilidades da Educação Profissional, Ciavatta (2012), como forma de síntese, desenvolve alguns pressupostos para que se realize uma educação integrada e humanizadora. Primeiramente, há que se ter um projeto de sociedade coerente com a ideia de educação integrada. Atrelado a isso, professores e gestores também precisam aderir a essa proposta. Além disso, é necessário que se mantenha legalmente a articulação entre o EM e a Educação Profissional, e que sejam garantidos recursos para o financiamento da educação. A instituição escolar deve estar articulada aos alunos e aos seus familiares, visto que o exercício da formação integrada é também um exercício de participação democrática. Por fim, a autora propõe o resgate da escola como um lugar de memória, em um exercício de resgatar e estabelecer a sua identidade, que poderá se refletir na educação ali oferecida.

Feitas essas considerações, reitera-se que “Ensino Médio e Educação Profissional integrados formam uma unidade na qual não há precedência de um sobre o outro. O preceito inviolável [...] é assegurar a formação básica do educando e a indissociabilidade conceitual da formação profissional dessa mesma formação” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 310). Nesse sentido, para que os objetivos político-pedagógicos aqui expostos possam se concretizar em processos educativos, é necessário a elaboração de propostas que integrem os conhecimentos no currículo, ou seja, currículos integrados.

#### 2.4 INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

Considerando a prerrogativa de que os IFs, em sua organização acadêmica, têm a obrigatoriedade de garantir no mínimo 50% de suas vagas destinadas aos cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na sua forma integrada (BRASIL, 2008a), considera-se plausível a discussão acerca da integração curricular.

Ramos (2012) afirma que um projeto de EMI à Educação Profissional, que tenha como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a cultura e, acrescenta-se, a tecnologia, deve buscar superar o histórico dualismo entre a formação para o trabalho ou para a cidadania, entre formação para a ciência e tecnologia ou para as humanidades, entre formação geral e específica.

Nesse sentido, considerando o *locus* de desenvolvimento da presente pesquisa, resgata-se o determinado pela Resolução CONSUP/IFPR nº 54/11, que dispõe sobre a organização didático-pedagógica da Educação Profissional de nível médio. Sobre a organização curricular, o artigo 9º da referida resolução traz a seguinte redação: “O currículo da Educação Geral deve se tornar parte inseparável da Educação Profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”. Esse, conforme apontado anteriormente, é um dos sentidos de integração (RAMOS, 2008; 2010; 2017), que, ao ser regulamentado na resolução, deve ser assim concebido, e atendido pelos *campi* da instituição ao elaborarem os seus currículos.

De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), o currículo do EMI, deve colocar destaque a uma organização do conhecimento como sistema de relações dentro de uma totalidade, numa perspectiva dialética. Nessa ótica também Santomé (1998) discorre sobre o currículo integrado, na perspectiva de uma tentativa de compreensão global do conhecimento, rompendo com a compartimentalização gerada pela ciência.

Para que se possa melhor compreender o que os autores expõem, é necessário considerar que os currículos brasileiros, em sua maioria, organizam o conhecimento em compartimentos – as disciplinas. Gallo (2000), afirma que essa compartimentalização é decorrente da

especialização do saber que, por sua vez, decorre do acúmulo cada vez maior de conhecimentos. Destarte, gerou-se outros tipos de conhecimento – além do científico –, dentre eles o conhecimento escolar.

Sobre o conhecimento escolar, Moreira e Candau (2007, p. 22) o definem como “um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade”. Assim sendo, o conhecimento escolar é uma construção própria da esfera educativa, tendo características que lhe são próprias, distinguindo-o de outras formas de conhecimento.

Santomé (1998, p. 101) define o conhecimento escolar como

Resultado de fatos, conceitos e generalizações apresentados nos livros-texto, manuais para professores e, em geral, em todos os recursos didáticos elaborados para serem utilizados nas instituições escolares. Geralmente são meios nos quais a informação selecionada é apresentada de maneira demasiadamente estática, como algo dado; apresentam informações bastante descontextualizadas que não favorecem a compreensão do dinamismo e das inter-relações das diferentes esferas sociais.

Moreira e Candau (2007) explicam, então, que o conhecimento é oriundo de diferentes locais – universidades, centros de pesquisa, mundo do trabalho, inovações tecnológicas, produção artística e científica, movimentos sociais, campo da saúde, a escola –, sendo selecionado e preparado para constituir o currículo. Nesse processo de seleção e preparação, o conhecimento é tirado de seu contexto de criação, descontextualizado, para posteriormente ser recontextualizado em sala de aula, pelos professores e estudantes. A retirada de seu ambiente original é necessária, é preciso que se faça uma “adaptação didática” dos conhecimentos, porém os autores supracitados enfatizam que

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflito interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 24)

Essas ideias são reforçadas também por Gallo (2000), que afirma que quanto mais conhecimento acumulado em determinada área, mais difícil é para o indivíduo se apropriar da totalidade do conhecimento global sobre a realidade. E qual a implicação disso para a educação? De acordo com o mesmo autor (2000, p. 23), a dificuldade em estabelecer as relações entre as

várias áreas tem por consequência “o total alheamento, a completa dissociação entre os vários conhecimentos” que está refletido nos currículos escolares que “são mapas onde esse território arrasado pela fragmentação fica mais evidente”.

Baseando-se nesse argumento, e na tentativa de melhorar essas condições, tem-se uma busca por modelos alternativos que visem a superação das divisões entre as disciplinas escolares, criando-se múltiplas teorias, dentre elas a integração curricular.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 123), para cada tipo de organização curricular há, também, uma proposta de integração. As autoras afirmam que existem, pelo menos, três modalidades de integração, a saber:

[...] integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas.

No EMI, considerando a organização curricular vigente no Brasil, a integração curricular visaria estabelecer relações entre as diferentes áreas do conhecimento, desde as disciplinas de formação geral, assim como, dessas com as de formação específica/profissional. Esse diálogo deve se dar tanto internamente, entre as disciplinas, como externamente, das disciplinas com projetos que sejam externos ao currículo formal.

Ramos (2012), sob a perspectiva da integração, afirma que os conhecimentos não têm fins em si mesmos, e não se limitam a serem insumos para o desenvolvimento de habilidades e competências. O conhecimento escolar é entendido como conceitos e teorias que constituem as sínteses da apropriação histórica, pelo homem, da sua realidade material e social. Nessa ótica, têm-se dois pressupostos que fundamentam a integração.

O primeiro pressuposto é o de que o ser humano é um ser histórico-social, que age sobre a natureza para poder satisfazer as suas necessidades de sobrevivência, produzindo, nessa ação, conhecimentos que são repassados às gerações seguintes. O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade e, para que se compreenda o real como totalidade é necessário que se conheçam as partes que o constituem e as relações que se estabelecem entre essas partes. O que o currículo integrado deve fazer, então, é organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende compreender.



Nessa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2012, p. 309) demonstram que integrando trabalho, ciência e cultura é possível compreender o trabalho como produção da existência humana, coincidindo com a formação humana, em que se produz conhecimento e cultura.

Destarte, o currículo integrado, quando elaborado considerando esses preceitos, não hierarquiza conhecimentos ou campos da ciência, mas sim os problematiza em sua historicidade, em suas relações, em suas contradições, permitindo a compreensão da totalidade.

No caso específico do EMI à Educação Profissional os processos produtivos relativos às profissões nas quais os estudantes estão se formando podem ser o “ponto de partida”, podem ser a referência para pensar essas relações partes/totalidade, visto que, conforme Ramos (2017, p. 35) por mais que sejam particularidades produtivas, que implicam técnicas e dimensões científicas muito específicas, guardam em si “determinações da totalidade social que são de ordem econômica, política, histórica, cultural, ambiental”.

A mesma ideia é defendida por Milanezi e Santos (2017, p. 556), ao argumentarem que, no EMI,

O currículo integrado deve ser traduzido na formação articulada, abordando além das técnicas e procedimentos necessários para a prática de determinada ocupação profissional, aspectos políticos, sociais, econômicos diante da suposição de que o aluno egresso deverá acessar o mundo da produção na era globalizada como cidadão qualificado na perspectiva de uma formação com caráter emancipatório.

Nessa conjuntura, ao adotar essa postura de formulação, e de concepção, dos currículos, percebe-se que os conhecimentos considerados gerais e específicos somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades, porém, em sua natureza epistemológica, todos os conhecimentos formam uma unidade.

Ramos (2017) define tais conhecimentos como: de formação geral, aqueles conhecimentos que, independentemente da especificidade dos processos produtivos possibilitam a compreensão da vida social; de formação específica, quando os primeiros são aprimorados com finalidades produtivas de caráter tecnológico, social e cultural, caracterizando determinados processos de produção. Ciavatta e Ramos (2012) enfatizam que no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, ao também estruturar objetivos de produção; ou só específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser compreendido fora da ciência básica que lhe dá sustentação.

Seguindo nessa direção, no artigo 10 da Resolução CONSUP/IFPR nº 54/11, são apresentados critérios e pressupostos que devem ser observados na organização curricular. Destes critérios, destacam-se aqui:

- I. Relação orgânica com formação geral do Ensino Médio na preparação para o exercício das profissões técnicas; [...]
- V. Integração de conhecimentos gerais e profissionais [...];
- VIII. Interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar; [...]
- XVIII. Integração das áreas de conhecimento e eixos tecnológicos numa perspectiva interdisciplinar; [...] (IFPR, 2011, Artigo 10)

Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que frequentemente a integração curricular se confunde com a interdisciplinaridade. Esta última pode ser entendida como um método para a integração curricular, por essa razão, vê-se a presença desse termo nos critérios estabelecidos pelo IFPR para a organização curricular da Educação Profissional de nível médio. O método escolhido deve proporcionar o restabelecimento das relações entre os conceitos, de maneira a reconstituir a totalidade da qual se originam (RAMOS, 2008).

Sobre a interdisciplinaridade, Gallo (2000, p. 26) a define como: “integração interna e conceitual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas com o objetivo de dar uma visão unitária de um setor do saber; intercâmbios mútuos e integrações recíprocas entre as várias ciências”. Santomé (1998, p. 62) afirma que o termo interdisciplinaridade surgiu para corrigir possíveis erros causados pelo excesso de compartimentalização da ciência. O autor continua discorrendo que a mesma crítica que é dirigida à compartimentalização, também aponta para a “separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre teoria e prática, entre humanismo e técnica”.

Com base nos enunciados é possível compreender a escolha feita pela instituição ao optar por “regimentar” a interdisciplinaridade como método a ser utilizado nos currículos para o EMI. Vê-se pontos convergentes nas premissas do EMI, citados anteriormente, com as ideias que levaram a criação da interdisciplinaridade. Conforme Ramos (2017, p. 37), o que se espera é que a “proposta curricular demonstre identidade e unidade teórico-metodológica, participação ativa dos sujeitos, construção coletiva do conhecimento, organização integrada e abordagem histórico-dialética de conteúdos integrando trabalho, ciência e cultura”.

Como forma de síntese, apresenta-se os pressupostos criados por Ramos (2010, p. 52-53), que devem orientar o currículo do EMI a Educação Profissional:

- a) o sujeito é concebido como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) a finalidade do processo educativo visa à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) o trabalho é princípio educativo no sentido de permitir, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) a seleção de conteúdos é baseada numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e específicos e o processo de ensino-aprendizagem se apoia

numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto a sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) o processo de ensino visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) a profissionalização não se limita à dimensão técnico-operacional dos processos de trabalho, mas se centra nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna em geral e da área profissional em particular; g) a compreensão histórica do processo de produção da área profissional e de suas contradições, com parte de uma totalidade constituída pela produção material e pelas relações sociais modernas, possibilita uma formação politécnica e omnilateral dos sujeitos.

Os pressupostos apresentados pela autora demonstram a unidade/indissociabilidade que deve existir entre a formação profissional e a formação geral no EMI. É um grande desafio pensar no desenvolvimento de experiências nesse sentido, que levem a formação plena do estudante, a uma formação humana, *omnilateral*. Conforme aponta Ramos (2010), há a necessidade de uma política para o EMI que fomenta, estimule e gere condições para que as instituições escolares possam formular projetos em consonância com as necessidades dos sujeitos envolvidos, buscando a consecução das finalidades estabelecidas para esta etapa da educação. Nesse contexto, a Lei nº 13.415/17, apresenta-se como um percalço, indo na contramão dos preceitos do EMI, e restringe o acesso da classe trabalhadora à Educação Básica.

## 2.5 OS LIMITES IMPOSTOS PELA LEI Nº 13.415/17

O EM, ao longo de sua existência, tem sido alvo constante de reformas em busca de aperfeiçoamento da identidade dessa etapa da educação, que sempre se mostrou atrelada ao momento histórico-político atual. Conforme apontam Moura e Benachio (2021) esse entendimento traz consigo concepções de homem, de sociedade e de trabalho, que se refletem na forma como as políticas educacionais – e as reformas – são concebidas, elaboradas e implementadas.

Nesse contexto, evidencia-se a Lei nº 13.415/17, que traz alterações na LDB, no que se refere à organização pedagógica e curricular do EM; e mudanças nas regras de uso dos recursos públicos para a educação. Sua aprovação, traz implicações para o EM, ao fragilizar o currículo dessa etapa da educação; e limitações para a continuidade de oferta do EMI à Educação Profissional.

Não obstante, enfatiza-se o exposto por Bagnara e Boscatto (2022), ainda que se tenham críticas à atual legislação, ela deve ser seguida e respeitada, pois serve como uma espécie de pano de fundo, sendo a base para o desenvolvimento dos projetos educativos escolares. Os autores ainda afirmam que, ocasionalmente, tais legislações são submetidas à

ajustes/adaptações/modificações e os educadores precisam estar preparados para participar desse processo, algo característico de uma república democrática. Adotar uma perspectiva crítica acerca da legislação educacional, como resultado de seu tensionamento com os contextos de intervenção é algo determinante para movimentar a dialética de uma república democrática, possibilitando aos seus cidadãos analisar e contribuir com o aprimoramento das leis.

Essa premissa também se aplica às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), aprovadas e publicadas em janeiro de 2021. Tais diretrizes incorporam à EPT as alterações determinadas pela Lei nº 13.415/17; e em março de 2022, foi publicada a Resolução CONSUP/IFPR nº 64, estabelecendo as diretrizes para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFPR.

Para Moura e Lima Filho (2017), a Lei nº 13.415/17 – assim como os documentos decorrentes dela – segue a lógica do neoliberalismo, demonstrando uma fase de radicalização dessa doutrina, que tem na desigualdade a força-motora para a competitividade, motivando o aumento da produção capitalista. Assim, o princípio que rege essa reforma do EM é o de uma educação mínima para cidadãos mínimos (RAMOS, 2017).

Isto posto, serão salientados alguns pontos da legislação e dos documentos norteadores que podem auxiliar na compreensão de que representam um retrocesso, e colocam em risco a EPT, e o EMI, tal como concebidos desde a Lei nº 11.892/08. A primeira grande alteração proposta pela reforma é o aumento progressivo da carga horária anual, de 800 para 1.400 horas. Em um primeiro momento, esse aumento nas horas anuais é visto como um avanço positivo para o desenvolvimento de um EM com maior qualidade, considerando que seria proporcionado aos estudantes um maior aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento (OLIVEIRA, 2021; MOURA; BENACHIO, 2021).

Porém, esse entendimento se choca com outra grande mudança trazida pela legislação. O artigo 4º da Lei nº 13.415/17 estabelece que o currículo do EM será composto por uma parte fixa destinada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>8</sup>; e outra parte, flexível, composta por itinerários formativos correspondentes às grandes áreas do conhecimento, sendo: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e suas tecnologias; além de um quinto itinerário referente à formação profissional, V – formação técnica e profissional.

---

<sup>8</sup> De acordo com a Lei nº 13.415/17, a “base comum” é caracterizada pela obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos do EM; além do ensino da língua inglesa. A oferta das demais disciplinas que, historicamente, compunham o currículo dessa etapa da educação passa a ser facultativa.

O choque acima mencionado encontra-se no total de horas que podem ser destinadas à parte fixa, que não pode ser superior a 1.800 totais (BRASIL, 2021, Art. 26, § 1º). Ao estabelecer essa quantidade como a máxima, a reforma privilegia a parte flexível – dos itinerários – sobre a parte fixa – da BNCC. Conforme Moura e Benachio (2021), isso representa uma diminuição drástica na carga horária destinada à formação geral, que deveria ser a base para todos os estudantes; em contrapartida, há uma supervalorização dos itinerários formativos, que se configuram como formação específica.

Seguindo essa perspectiva, Oliveira (2021) advoga que essa organização por itinerários formativos representa um retrocesso para a educação, visto que retoma a fragmentação que, historicamente, assola o currículo do EM, deslocando o EM da Educação Básica ao considerar que deixam de ser trabalhados conteúdos básicos, amplos e fundamentais para a formação dos indivíduos.

Destarte, segundo apontam Moura e Lima Filho (2017), essa condição é uma afronta à LDB, e aos princípios constitucionais de direito subjetivo à educação, e de universalização da Educação Básica. A Educação Básica é direito de todos e dever do Estado, conforme o artigo 205 da Constituição Federal. De acordo com os autores, esse é um importante direito para que se faça a travessia em direção a uma sociedade mais igualitária e menos excludente, em que todos sejam incluídos como cidadãos com plenos direitos. Na contramão, a reforma promove a redução dos conteúdos formativos em cada um dos itinerários formativos que propõe. Em síntese, é a negação do EM como etapa final da Educação Básica.

### **2.5.1 As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica**

Conforme apontado anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) são decorrentes da lei de reforma do Ensino Médio. Em razão disso, o seu texto também é marcado por fundamentos da lógica neoliberal. Possamai e Silva (2022) assinalam que o novo texto não só revoga as diretrizes anteriores, como também traz uma mudança na concepção de formação a ser adotada na EPT. De acordo com relatório do Parecer CNE/CP 07/2020, apresenta-se a justificativa para a criação das novas diretrizes:

As mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017 [...] exigem que as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio **se alinhem às demandas dos setores produtivos** e que sejam capazes de responder adequadamente

aos atuais desafios apresentados às instituições e sistemas de ensino do país, em especial, quanto à oferta de novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a **ampliar significativamente a formação de técnicos de nível médio**, contribuindo com a aceleração do desenvolvimento socioeconômico do país [...]. (BRASIL, 2020, p. 3 – grifos nossos)

A justificativa apresentada somente reforça a ideia – que tanto se buscou/busca superar – de alinhamento da formação do EM ao mercado de trabalho, tendo por consequência uma educação instrumentalizadora, uma “formação técnica estreita, dentro da qual a educação vira treinamento” (OLIVEIRA, 2021, p. 212). Está evidente que o intuito dos redatores, e reformadores, para a formação profissional é alavancar quantitativamente a formação de trabalhadores de nível médio, visando o aumento da produtividade. Nesse sentido, conforme Possamai e Silva (2022), pode-se inferir que não existe um compromisso com a qualidade da educação, ou com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Tendo por base o documento “Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, apresentado pelo Fórum de Dirigentes do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), em 2018, há que se considerar que

o compromisso da RFEPCT deve ser a formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar o seu nível de participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho. (CONIF, 2018, p. 11)

Percebe-se, assim, a mudança de concepção de formação abordada anteriormente. O projeto de formação profissional em curso com os documentos e legislação atuais vão na contramão da oferta do EMI, e da própria EPT, que tem por base a ideia de uma formação integral do estudante em todas as dimensões, centrada na apropriação crítica da ciência e sua relação com a cultura e o mundo do trabalho (CONIF, 2018).

Outro ponto a ser destacado dentro das DCNEPT é o fato de os redatores utilizarem diversos conceitos e expressões de referencial crítico<sup>9</sup> ao longo do texto, distorcendo os conceitos, dificultando a interpretação e criando a ilusória ideia de que o documento é contrário às práticas educativas propostas pela reforma (ANPED, 2021).

---

<sup>9</sup> “trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho” (ANPED, 2021, p. 2).

Essa disformidade fica evidente, por exemplo, no artigo 6º das diretrizes, ao estabelecer que a EPT pode ser desenvolvida em “articulação com as etapas e as modalidades da Educação Básica, [...] em instituições devidamente credenciadas para sua oferta ou **no ambiente de trabalho**” (CNE/MEC, 2021, Art. 6º – grifos nossos). A ideia expressa neste artigo, conforme assinalam Possamai e Silva (2022), reforça a ideia de uma flexibilização dos processos formativos, e a desinstitucionalização da formação. A oferta da EPT no ambiente de trabalho contraria os seus próprios princípios, fragmentando a formação, descolando a prática da teoria, dos fundamentos científicos e tecnológicos, da ideia de totalidade. Nessa perspectiva, não só a dualidade tem sido retomada, ao dividir o currículo em formação geral e específica, mas a própria oferta da Educação Profissional é feita de maneira fragmentada.

Nessa mesma direção, ao abordar, especificamente, a Educação Profissional técnica de nível médio, as DCNEPT determinam que ela abrange: a habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; a qualificação profissional, como etapa com terminalidade de curso técnico; e a especialização profissional, na perspectiva da formação continuada (CNE/MEC, 2021, Art. 15). Além disso, em relação ao itinerário de formação técnica e profissional “deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias [...]” (CNE/MEC, 2021, Art. 16, § 3º).

De acordo com Oliveira (2021), os estudantes receberão juntamente com o certificado de conclusão do EM a descrição de uma série de habilidades técnicas isoladas oriundas de qualificações rápidas e fragmentadas, que serão reconhecidas pelo mercado de trabalho, ou seja, “o estudante receberá certificação de conclusão de Ensino Médio, mas não será técnico de nível médio, porém detentor de um conjunto de qualificações de curta duração desarticuladas entre si e completamente fragmentadas” (ANPED, 2021, p. 4).

Destarte, além das questões abordadas, essas parcerias demonstram uma mercantilização e privatização do serviço público, ao passo que as empresas privadas, quando se abrem para receber, e formar, os estudantes oriundos das escolas públicas, recebem investimentos provenientes dos fundos públicos de financiamento da educação. As empresas se interessam em disputar esses fundos, além de terem a oportunidade de construir uma educação pensada para o capital e para o mercado, e se utilizarem de recursos públicos para o “treinamento”, com base nas suas necessidades particulares (ANPED, 2021; OLIVEIRA, 2021).

Ao se analisar o documento por inteiro, é possível identificar que, além da parceria público-privada acima mencionada, a RFEPCT também pode ser requisitada para a oferta de

cursos concomitantes, devido a sua reconhecida estrutura. Isso, segundo Possamai e Silva (2022), pode acarretar a fragilização da oferta dos cursos integrados, que são prioridade para os IF. Ademais, Oliveira (2021), corrobora ao dizer que os IF são colocados em posição periférica e desprestigiada, ao desprezar que essas instituições devem oferecer o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira indissociável, compreendendo o trabalho como princípio educativo, visando à formação integral dos sujeitos. Desdenha-se a formação oferecida pela rede, assim como há o abandono de uma política pública.

Isto posto, retoma-se o enunciado de Ramos (2017, p. 40): “As Instituições Federais ao gozarem de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, também possuem a prerrogativa política de não se adaptarem a lei”. Adotando essa prerrogativa, o IFPR elaborou as suas próprias diretrizes, tomando por base a Lei nº 13.415/17 e as DCNEPT, porém, manteve o seu alinhamento aos princípios definidos para a rede no ato de sua criação.

### **2.5.2 Diretrizes para a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma de oferta integrada.**

Diferentemente do que está posto nas DCNEPT, e na Lei nº 13.415/17, que fragmentam o currículo do EM, deslocando-o da Educação Básica, um dos primeiros princípios adotados nas diretrizes elaboradas no contexto do IFPR é o de “oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio como **compromisso e valorização da educação básica** no âmbito do IFPR” (IFPR, 2022a, Art. 2º, inciso II – grifos nossos).

Ao priorizar a oferta integrada, a instituição não só está reafirmando o seu compromisso com a Educação Básica, como também está demonstrando resistência às novas legislações, pautando-se em seus princípios éticos, políticos e pedagógicos, que são reforçados ao longo de todo o artigo supracitado, dos quais destacam-se: formação humana integral; trabalho como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico; integração entre teoria e prática, entre formação geral e específica, entre parte e totalidade; interdisciplinaridade como fundamento para a superação da fragmentação do conhecimento.

Derivados desses princípios, os objetivos que se colocam para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio englobam: “I - a formação de estudantes para o trabalho e para a cidadania com autonomia; II - o pleno desenvolvimento da pessoa humana; III - a garantia do acesso da educação básica como etapa obrigatória” (IFPR, 2022a, Art. 4º). Tanto os princípios, quanto esses objetivos são, de alguma forma, renunciados na legislação e nas diretrizes



curriculares, o que causou/causa diversas discussões sobre a “sobrevivência” do EMI diante da reforma.

Nesse sentido, de acordo com Silva (2017), seria necessária uma política pública com ações integradas e permanentes que pudesse reverter os problemas que estão atingindo o EM atualmente. Assim, os IFs, por serem políticas públicas, podem ser percebidos como o “pontapé” na luta em defesa do EMI, da Educação Básica, de uma formação integral.

Defendendo uma ideia de formação não fragmentada, que ofereça ao estudante uma formação ampla (MOURA; BENACHIO, 2021), a organização curricular dos cursos técnicos integrados do IFPR deve considerar as seguintes dimensões: “I - filosófica, expressa nos conceitos de ética e de ser humano; II - sociológica, expressa no conceito de trabalho como princípio educativo; III - curricular, expressa no conceito de politecnia” (IFPR, 2022a, Art. 7º).

Da estrutura da organização curricular, põe-se destaque à “garantia da oferta dos componentes curriculares que desenvolvem os sujeitos nas dimensões ética, estética e cultural, compreendidos pela Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia e Línguas Estrangeiras” (IFPR, 2022a, Art. 8º, inciso IV). Esses componentes, segundo a Lei nº 13.415/17, deixariam de ser consideradas disciplinas para se tornarem conteúdos, que poderiam ser “absorvidas” no restante do currículo. Na sua proposta de organização curricular, o IFPR faz uso da faculdade de inserir os componentes em sua estrutura.

Ainda que a reforma do EM determine uma carga horária específica para a BNCC, e para os itinerários formativos, no caso da EPT, a carga horária para os cursos técnicos deve ser observada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)<sup>10</sup>. Sobre esse assunto, Ramos (2017) apontou que, considerando que os cursos técnicos integrados têm duração entre 3.000 e 3.200, ao subtrair as 1.800 horas que devem ser destinadas a BNCC, ainda sobriariam, ao menos, 1.200 horas para a formação profissional.

Segundo a Resolução CONSUP/IFPR nº 64/22,

**Art. 21. As cargas horárias previstas nas regulamentações que tratam do Ensino Médio nacional não devem ser assumidas de modo a fragmentar a organização curricular dos cursos**, visto que a possibilidade dos itinerários formativos integrados é prevista em lei, assegurada a autonomia didático-pedagógica prevista nas legislações específicas sobre a EPT e a criação da rede federal.

Parágrafo único. O cômputo de 1.800 horas de conteúdos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio é atendido na totalidade da matriz curricular dos cursos técnicos integrados e pode, inclusive, ser ampliado, **uma vez que formação**

---

<sup>10</sup> O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) tem por intuito disciplinar a oferta de cursos de Educação Profissional técnica de nível médio orientando e informando as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade em geral. Seu conteúdo é atualizado periodicamente pelo Ministério da Educação para contemplar novas demandas socioeducacionais.

**geral e formação específica se articulam de modo a conformar uma unidade indivisível.** (IFPR, 2022a, Art. 21 – grifos nossos)

Mais uma vez a instituição demonstra estar alinhada aos seus princípios fundantes, enfatizando que a carga horária determinada pela legislação não será adotada caso tenha por consequência a fragmentação de sua formação. Além disso, retoma a ideia da integração curricular, ao assegurar que formação geral e específica se articulem formando uma unidade.

Em relação à carga horária da formação específica ou, no caso dos IFs, do itinerário de formação técnica e profissional, o IFPR determina que, conforme apontado anteriormente, “Adotar-se-á como referência para a carga horária dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio o número de horas para as respectivas habilitações profissionais previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos” (IFPR, 2022a, Art. 22).

Possamai e Silva (2022) afirmam que defender o EMI, é defender também os interesses da classe trabalhadora, visto que a reforma do EM representa a perda de direitos de uma formação humana integral para aqueles que frequentam as escolas públicas de EM e de EMI à EPT.

No início desse tópico, apresentou-se a ideia de Moura e Benachio (2017), de que cada reforma educacional traz consigo concepções de homem, de sociedade e de trabalho. Ao elaborar o texto de suas diretrizes, o IFPR substancia a sua concepção de educação, enquanto formação humana, de realização ontológica, não apenas instrumental.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para o melhor desenvolvimento da pesquisa, buscando alcançar aquilo a que se propõe, faz-se necessário o delineamento metodológico. Conforme Minayo (1994, p. 16), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Assim sendo, a seguir apresentar-se-ão as fases pelas quais esta pesquisa avançou.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa teve por abordagem a chamada pesquisa qualitativa, visto que esse tipo de pesquisa não se preocupa com uma representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão daquilo que se pesquisa. Ao se utilizar de métodos qualitativos o pesquisador demonstra muito mais interesse em compreender o fenômeno pesquisado. Conforme aponta Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa

se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Complementa-se com Ludke e André (1986, p. 13), ela “envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A pesquisa em questão não se preocupou em contabilizar os dados produzidos, mas a partir deles, fazer uma análise de compreensão de conceitos, dificuldades e potencialidades, no anseio de contribuir com melhoria das práticas de integração curricular no contexto estudado.

Por possuir essas características, e considerando-se os objetivos estabelecidos, entende-se que, além de qualitativa, a pesquisa é exploratória, definida por Gil (2008, p. 27) como aquela que tem a finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”, tendo o intuito de gerar uma maior proximidade com o fato pesquisado, levantando novas hipóteses, e um melhor esclarecimento do problema de pesquisa. Em pesquisas de caráter exploratório, é comum a realização de entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, além de análise de exemplos que estimulem a compreensão da problemática em voga.

No desenvolvimento de uma pesquisa exploratória é comum utilizar-se de pesquisas bibliográficas, documentais, além de entrevistas. Assim sendo, a presente pesquisa desenvolveu-se em fases, que serão descritas a seguir.

### 3.2 FASES DA PESQUISA

Na primeira fase, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica que possibilitou compreender como a temática tem sido abordada em publicações recentes, buscando subsídios teóricos (e práticos) para pensar nos desdobramentos da pesquisa no que concerne a análise dos dados produzidos com a pesquisa documental, diretamente com os docentes e, principalmente, à proposição do produto educacional.

A segunda fase foi composta da investigação documental, visto que os documentos institucionais compõem parte importante na compreensão dos conceitos de integração curricular adotadas pelos docentes dos cursos investigados e podem se constituir como uma espécie de “marco institucional”, ou seja, o que a instituição, por meio dos “acordos” realizados entre os docentes e consensuados no PPC, compreende como integração curricular nos cursos integrados. Em sua terceira fase, houve a produção de dados diretamente com os sujeitos que desenvolvem/efetivam o curso, ou seja, com os docentes que compõe o corpo efetivo dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *campus* Palmas. Cada uma dessas fases, com suas características e particularidades, está detalhada nas laudas a seguir.

#### 3.2.1 Primeira fase

Após a definição e delimitação do tema da pesquisa, optou-se pelo desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, que tem o intuito de compreender como a temática tem sido tratada nos trabalhos produzidos na área. De maneira generalista, compreende-se que esse tipo de pesquisa abrange qualquer tipo de produção acerca do objeto da pesquisa, que já tenha se tornado pública, incluindo “publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183). Gil (2008), afirma que a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador entrar em contato com uma gama de fenômenos muito mais ampla do que ele poderia pesquisar diretamente, ajudando-o a identificar os problemas já conhecidos, já pesquisados, e explorar novas áreas.

É importante ressaltar que, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. À vista disto, percebe-se que a base teórico-conceitual é importante para que se construa um aporte, auxiliando no processo de análise dos dados e da realidade em estudo.

Especificamente neste estudo, para a produção dos dados relacionados à parte bibliográfica da pesquisa, foram analisados os trabalhos acadêmicos publicados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD, disponível em <http://bdttd.ibict.br/>). A escolha por essa plataforma se justificou pela agilidade de divulgação dos trabalhos (teses e dissertações) dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em comparação com artigos científicos, que muitas vezes levam maior tempo para publicação em periódicos. Os termos de busca foram: Integração curricular; Currículo integrado; Ensino Médio Integrado.

Após a busca inicial, foram lidos os títulos e resumos dos trabalhos que retornarem da busca e foram pré-selecionados aqueles que possuíam como centralidade analisar a problemática da integração curricular nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, ofertados nos IF. Os trabalhos pré-selecionados passaram por um processo de análise mais profunda, com acréscimo da leitura na íntegra da introdução. Aqueles que efetivamente demonstraram relação orgânica com a temática em estudo nessa pesquisa, constituíram a amostra final do estudo. Por fim, os trabalhos arrolados na amostra final, passaram por nova análise, com leitura da introdução, metodologia, dados da pesquisa e conclusão (ou capítulos correlatos) e o seu texto foi submetido ao método de análise de conteúdo (descrito mais adiante, neste mesmo capítulo).

Quanto ao recorte temporal, foram sondados os trabalhos produzidos nos últimos seis anos (2017-2022), tendo em vista a data de criação dos IFs (2008) e que a implantação de seus cursos de Ensino Médio Integrado, no atual formato, foi posterior a essa data. Acredita-se que, nos seis anos pesquisados, um maior número de estudos referentes a essa temática tenha sido desenvolvido. O quantitativo de trabalhos que resultou da busca e a seleção dos mesmos, são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos estudos encontrados e selecionados para a produção dos dados da pesquisa.

<b>Termo de busca</b>	<b>Resultados encontrados<sup>11</sup></b>	<b>Seleção final</b>
Integração curricular	69	8
Currículo integrado	90	3
Ensino Médio Integrado	225	2
<b>Total</b>	<b>384</b>	<b>13</b>

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Os dados produzidos nesta fase da pesquisa compõem o primeiro tópico de análise da dissertação.

### 3.2.2 Segunda fase

A segunda fase da pesquisa consistiu na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Ensino Médio Integrado ofertados pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) – *campus* Palmas, desenvolvendo-se, assim, uma pesquisa documental.

O *campus* Palmas do IFPR oferta dois cursos técnicos de nível médio, Técnico em Alimentos e Técnico em Serviços Jurídicos, ambos integrados e presenciais. O Curso Técnico Integrado em Alimentos foi criado pela Resolução nº 36 de 09 de dezembro de 2013 do Conselho Superior – IFPR, tendo iniciado a sua primeira turma no ano seguinte. Sua duração é de três anos, é ofertado em turno integral, tendo carga horária total de 3.240 horas.

O Curso Técnico em Serviços Jurídicos foi criado pela Resolução nº 44 de 17 de setembro de 2012 do Conselho Superior – IFPR, iniciando a sua primeira turma em 2013. Atualmente o curso tem duração de três anos, também é ofertado em turno integral, e totaliza a carga horária de 3.180 horas.

Os PPCs são documentos institucionais que versam sobre a estrutura e organização curricular de um curso. Por respeitarem as legislações educacionais superiores, são ajustados sempre que estas passam por alguma modificação. No caso dos cursos supracitados, os documentos que estão em vigor datam de 2017 e 2018 para os cursos Técnico Integrado em Serviços Jurídicos (IFPR, 2017) e Técnico Integrado em Alimentos (IFPR, 2018), respectivamente. Ambos passaram por ajustes durante o ano de 2022, inicialmente tendo em

<sup>11</sup> Trabalhos com publicização anterior à data final de busca – 10 de outubro de 2022.

vista as exigências oriundas da lei do Novo Ensino Médio e da BNCC (IFPR, 2022b e IFPR, 2022c, respectivamente).

Uma pesquisa documental é bastante semelhante a uma pesquisa bibliográfica. Sua principal distinção está na natureza das fontes de pesquisa. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza das publicações, das contribuições dos diversos autores de determinado campo do conhecimento, a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Lakatos e Marconi (2003) ainda definem que as fontes da pesquisa documental são de fonte primária, pois são feitas ou analisadas pelo próprio autor, enquanto as fontes bibliográficas são secundárias, tendo sido pensadas e elaboradas por terceiros.

Nosso principal objetivo, nesta fase, foi buscar compreender de que maneira a integração curricular é contemplada nos textos documentais. Porém, entendemos que o currículo integrado faz parte de uma concepção maior, de Educação Básica integrada à EPT, assim, não nos dedicamos em examinar apenas os tópicos relativos à organização curricular dos cursos, mas também suas justificativas, objetivos, perfil de egresso e pressupostos pedagógicos.

Da mesma forma que na fase anterior, os dados oriundos da pesquisa documental foram analisados por meio da análise de conteúdo. A produção dos dados desta fase de pesquisa, compreende o segundo tópico da análise.

Sabendo quais são os conceitos fundamentais relativos à temática em questão, e aqueles que se apresentam nos referidos documentos, foram realizadas as entrevistas com os docentes efetivos atuantes nos referidos cursos.

### **3.2.3 Terceira fase**

Realizadas as primeiras etapas descritas, pensamos na produção dos dados junto aos docentes efetivos que ministram aulas nos cursos Técnico em Alimentos e Técnico em Serviços Jurídicos, ambos integrados ao Ensino Médio. Em Minayo (2002, p. 51) vê-se que a pesquisa de campo se apresenta como uma excelente alternativa, pois proporciona “não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”.

Lakatos e Marconi (2003, p. 186) determinam o cuidado que se deve ter ao se fazer esse tipo de pesquisa, dizendo que ela não deve ser confundida com uma simples coleta de dados, é mais que isso, “pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos

que discriminam suficientemente o que deve ser coletado”. Dessa forma, de acordo com a natureza da pesquisa, haverá uma produção de dados, devendo-se pensar adequadamente nos instrumentos e técnicas que serão utilizados, bem como a definição do campo da pesquisa.

Destarte, foram convidados a participar da pesquisa os docentes efetivos que atuam nos técnicos integrados ao Ensino Médio, do *campus* Palmas do IFPR. A escolha por esse campo de pesquisa se deu pela sua proximidade com a pesquisadora, visto que ela trabalha na instituição. Quanto aos participantes, foram convidados os professores efetivos, partindo do pressuposto que esses sujeitos possuem maior poder de decisão acerca dos projetos pedagógicos dos cursos, e por serem eles os atores que desenvolvem o currículo na dinâmica escolar, portanto, são os seus discursos e ações sobre a integração curricular que são significativos para a pesquisa. Dessa forma, os docentes que atuam na condição de substitutos ou temporários, não foram convidados a participar da pesquisa. Definiu-se como critério de seleção o maior tempo de trabalho no EMI em cada área do conhecimento – Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Área/Formação técnica.

Definidos o campo e os participantes da pesquisa, pensou-se nos instrumentos para a produção dos dados, optando-se pela entrevista semiestruturada. A entrevista era composta por dezesseis perguntas principais, que poderiam se desdobrar em outras vinculadas a mesma temática, buscando melhor compreensão das respostas. O roteiro contendo as perguntas básicas consta no apêndice A.

Essa entrevista teve duração aproximada de trinta minutos, sendo realizada em sala privativa, no local e horário de trabalho dos docentes, seguindo todos os protocolos de biossegurança, considerando o cenário pandêmico em que nos encontrávamos. O agendamento foi feito de acordo com a disponibilidade do docente, sendo que, independentemente se este atua em um, ou nos dois cursos, foi um único momento de entrevista.

Conforme é apresentado por Minayo (1994, p. 57), a entrevista é o procedimento mais comumente utilizado em um trabalho de campo. Inicialmente, de forma bastante simplificada, a entrevista pode ser entendida como uma conversa entre duas pessoas, porém com objetivos definidos, assim sendo “Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.”.

Buscando referência em Lakatos e Marconi (2003, p. 196), as autoras descrevem seis tipos de objetivos das entrevistas, a saber: **Averiguação de “fatos”**, em que o intuito é descobrir se os entrevistados possuem determinadas informações, sendo capazes de compreendê-la;



**Determinação das opiniões sobre os “fatos”**, objetiva saber o que as pensam ou acreditam que os fatos sejam; **Determinação de sentimentos**, em que se compreende a conduta do entrevistado a partir da análise de seus sentimentos e anseios; **Descoberta de planos de ação**, na qual, ao se fazer a comparação das definições individuais dadas, conhecer qual a conduta mais adequada para determinadas situações; **Conduta atual ou do passado**, procurar descobrir qual será a conduta de alguém no futuro, baseando-se em seus comportamentos do passado ou do presente; **Motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas**, buscar conhecer quais fatores podem influenciar as opiniões, comportamentos, e por quê. Ao fazer a análise dessas descrições, a entrevista que aqui realizada era do tipo “Determinação das opiniões sobre os ‘fatos’”, visto que se pretendia saber quais as concepções que os docentes têm sobre a integração curricular, quais ações são realizadas por eles que vêm ao encontro da integração curricular.

Esse instrumento pode ser pensado em três formatos (MINAYO, 1994): estruturadas, que possuem perguntas previamente formuladas, e se preza por uma maior objetividade nas respostas; não-estruturada, que se caracteriza por não ter um roteiro pré-definido para a conversa; e a entrevista semiestruturada que mescla as duas formas anteriormente citadas, podendo ter as questões formuladas, porém com abertura para uma conversa mais ampla, não havendo a necessidade de serem expressamente seguidas. Este último formato é o que foi adotado na presente pesquisa, pois, além de responderem ao que foi pré-determinado, nele havia a possibilidade de os docentes poderem se expressar mais abertamente sobre a temática.

Conforme Triviños (1987, p. 146), em uma entrevista semiestruturada “o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa”. Por essas razões, as entrevistas foram gravadas, e posteriormente transcritas, sendo submetidas à correção gramatical, porém, mantendo a fidelidade da narrativa de cada um.

Pensando na proficuidade e relevância de uma entrevista, pode-se afirmar que “é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creêm, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ et al., 1967, p. 273 *apud* GIL, 2008, p. 109).

Por fim, de acordo com os critérios pré-estabelecidos<sup>12</sup>, onze professores foram convidados a participar da entrevista: dois de Linguagens; dois de Matemática; dois de Ciências

---

<sup>12</sup> Servidores efetivos, e com maior tempo de trabalho no EMI.

Humanas; quatro da área técnica – dois de cada curso –; e um de Ciências da Natureza – o único que atendia aos critérios. Dos onze, nove professores aceitaram o convite, e foram entrevistados, conforme apresentado no Quadro 2, e dois – um de cada área técnica –, não puderam participar por incompatibilidade de agenda.

Quadro 2 – Perfil profissional dos professores entrevistados

<b>Nome fictício</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Pós-graduação Stricto sensu</b>	<b>Tempo de trabalho no EMI</b>	<b>Área de conhecimento</b>
P1	Licenciatura	Doutorado	7 anos	Linguagens
P2	Licenciatura	Mestrado	9 anos	Matemática
P3	Bacharelado	Mestrado	9 anos	Técnica
P4	Bacharelado	Mestrado	9 anos	Técnica
P5	Bacharelado	Doutorado	5 anos	Linguagens
P6	Licenciatura	Mestrado	9 anos	Matemática
P7	Licenciatura	Mestrado	7 anos	Ciências da Natureza
P8	Licenciatura	Mestrado	9 anos	Ciências Humanas
P9	Licenciatura	Doutorado	5 anos	Ciências Humanas

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Os dados provenientes das entrevistas foram submetidos ao método de análise de conteúdo, compreendendo o terceiro tópico de análise na investigação.

### 3.2.4 Aspectos éticos

Feitas essas considerações, ressalta-se que toda e qualquer pesquisa que envolva a participação de seres humanos deve estar de acordo com as normas éticas estabelecidas, como forma de garantir proteção aos sujeitos envolvidos. Especificamente para as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, essa regulamentação se dá pela Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016. Por ser esta uma pesquisa “cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes” (BRASIL, 2016), ela foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), tendo sido aprovada em 25 de agosto de 2022, sob o parecer 5.602.664.

Para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida no IFPR *campus* Palmas, firmou-se um acordo entre pesquisadora e instituição, a partir da assinatura da Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas. Neste documento estão as informações referentes ao projeto de pesquisa, enfatizando que todas as exigências éticas seriam cumpridas em seu desenvolvimento.

Além da declaração citada, Ludke e André (1986, p. 50) recomendam o “pedido de consentimento aos informantes para a realização da pesquisa”. Em conformidade com o exposto pelas autoras, e respeitando a Resolução CNS nº 510/2016, a participação na pesquisa é livre, os sujeitos foram convidados a participar, sendo que essa participação somente ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE possuía duas vias, de igual teor, sendo assinadas pela pesquisadora e pelo participante, cada qual permanecendo com uma via.

O principal benefício relacionado com a participação na pesquisa é o de ter a oportunidade de o docente refletir a respeito da própria prática docente, em especial a sua atuação no desenvolvimento do currículo integrado, proporcionando, assim, uma aprendizagem mais significativa aos estudantes.

Outra questão ética destacada pelas autoras supracitadas, é a garantia do sigilo das informações. Portanto, os sujeitos participantes da pesquisa não foram identificados, respeitando assim o princípio de “VII – garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção da sua identidade” (BRASIL, 2016). Ao final da pesquisa, nenhum dado, ou informação, de cunho pessoal foi publicizado, sendo os nomes dos docentes substituídos (conforme Quadro 2).

A participação na pesquisa poderia causar riscos, sendo eles: Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Cansaço; Aborrecimento; Quebra de sigilo e anonimato; Possibilidade de constrangimento; Interferência na rotina do participante; Alterações de comportamento. Para evitar, ou minimizar, os riscos oferecidos, adotamos medidas como: Garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais foram tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, garantindo o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas; Realizar a entrevista em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados; Garantir a não identificação nominal no arquivo, nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato, havendo a possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; Garantir a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção da entrevista, caso desistisse de participar da pesquisa; Garantir ao participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores; Assegurar ao participante, caso necessitasse, a assistência de profissionais da Psicologia junto à Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis do IFPR, *campus* Palmas; Garantir que não haveria interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de trabalho ou na vida do participante; Garantir ao participante da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento

(tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.

### 3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Ao se chegar a essa etapa é natural o pesquisador pensar que a sua pesquisa está chegando ao final, porém essa fase depende diretamente das outras, visto que há a necessidade de um referencial teórico e de dados bem-produtos para que se possa fazer uma análise bem-feita dos mesmos (MINAYO, 1994). No caso deste estudo ainda há uma particularidade, qual seja, a concepção de um produto educacional com potencial para auxiliar na resolução (mesmo provisória), dos problemas encontrados no contexto de desenvolvimento da pesquisa e que estão diretamente relacionados com a maneira como os dados foram produzidos e analisados.

Estando as etapas anteriores bem estruturadas, partiu-se para a análise dos dados. Minayo (1994) aponta três finalidades para esta etapa da pesquisa, sendo: compreender os dados produzidos/coletados; confirmar ou refutar os pressupostos e hipóteses formulados; e expandir o conhecimento sobre o tema pesquisado, relacionando-o à realidade em que está inserido.

Para essa fase escolheu-se a “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (2016). A autora define a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos e técnicas metodológicas, com enfoque na análise das comunicações, podendo ser adotada nos mais variados contextos e discursos. Ressalta-se que todos os dados produzidos, em todas as etapas da pesquisa, foram submetidos a este método de análise de dados. Esse método de análise é composto por algumas etapas, nomeados pela autora de polos cronológicos, que são: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase de pré-análise consiste em uma fase de organização propriamente dita. Nela tem-se o objetivo de sistematizar as ideias iniciais, tornando-as operacionais para o processo de análise. Nesta primeira etapa o pesquisador deve: escolher os documentos que serão submetidos à análise; formular hipóteses e objetivos; e elaborar indicadores que irão fundamentar a interpretação final dos dados. A pré-análise ocorreu segundo os preceitos do método adotado, conforme explicitado na sequência.

Inicialmente, fez-se a “leitura flutuante”, que, conforme aponta Bardin (2016, p. 126) é o momento em que se estabelece um primeiro contato com os documentos a serem analisados, conhecendo-os, “deixando-se invadir por impressões e orientações”. Conforme a análise avança, essa leitura deixa de ser flutuante e torna-se mais precisa, de acordo com os objetivos elaborados para a temática.

A “escolha dos documentos”, ou seja, de todos os dados que serão analisados, deu-se com base nos objetivos estabelecidos. Bardin (2016, p. 126) afirma que “convém escolher o universo de documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado”. A partir daí, determinou-se o *corpus* da análise.

A “referenciação dos índices e elaboração de indicadores” é feita com base nos índices que são apresentados nos documentos escolhidos, organizando-os sistematicamente em indicadores. Deste processo derivaram “recortes do texto” que foram utilizados para os processos posteriores de categorização e codificação.

Ainda na fase de pré-análise, ocorreu a “preparação do material”. Após todos os processos de organização, é importante que apenas aqueles materiais que acertadamente serão analisados componham o *corpus*. Para tal, Bardin (2016, p. 130-131) orienta edição desse material.

Todas as decisões tomadas na fase de pré-análise foram empregadas na fase posterior, de exploração do material. Nesta fase, os dados e documentos selecionados foram submetidos aos processos de codificação, decomposição e enumeração.

A operação de codificação foi feita a partir dos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Com base nela, conforme aponta Bardin (2016), os dados brutos são transformados em dados significativos para a pesquisa. Para tal, fez-se recortes no texto em unidades de registro e de contexto.

Uma unidade de registro, segundo Bardin (2016, p. 134), “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. O referido segmento de conteúdo, neste caso, poderia ser formado por palavras ou temas presentes nas falas dos docentes, que eram próximos à temática da pesquisa. A unidade de contexto parte da unidade de registro, sendo mais ampla. Ela pode ser utilizada para melhor compreender a unidade de registro.

As unidades de registro provenientes foram enumeradas, de acordo com as regras de presença (ou ausência). Tanto a presença, quanto a ausência, de determinadas palavras/temas pode ser significativa para a interpretação dos dados. Da mesma forma, a frequência com que aparecem ao longo dos discursos também é relevante. Como é apregoado por Bardin (2016, p. 139), “a aparição de um item de sentido ou de expressão será tanto mais significativa – em relação ao que procura atingir na descrição e na interpretação da realidade visada – quanto mais essa frequência se repetir.”

Os referidos recortes de texto, composto pelas unidades de registro e de contexto, foram agrupados em categorias, tarefa denominada por Bardin (2016) de categorização. Os critérios a

serem utilizados podem ser sintáticos, semânticos, lexicais e expressivos. As categorias criadas forneceram uma representação simplificada dos dados brutos. Essa é uma forma de organizar todos os recortes de texto em grupos menores, de acordo com a proximidade, com a parte comum existente entre eles.

Na perspectiva aqui adotada, a exploração do material, o tratamento e a interpretação dos dados são operações que se entrelaçam, não obedecendo a uma ordem cronológica. Pressupõe-se que, ao passo que a pesquisadora esteve operando a exploração do material, já esteve se utilizando de técnicas de interpretação, para formar as categorias, para classificar as informações. Bardin (2016, p. 165) refere-se à interpretação controlada dos dados como “inferência”. Trata-se de um processo de interpretação propriamente dito, constituindo um “bom instrumento de indução para se investigarem as causas a partir dos efeitos.” A inferência pode ser específica, quando busca responder a uma pergunta em especial; ou geral, quando se pretende descobrir a existência de uma lei relacional “em que o aumento do nível pulsional do locutor seja acompanhado pela simplificação e normalização das suas escolhas semânticas estruturais” (BARDIN, 2016, p. 169). Triviños (1987, p. 162) explica que “a reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelece relações [...] aprofundando as conexões das ideias, chegando, se possível, a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais”.

Esse método ofereceu bons subsídios tanto para o diagnóstico da realidade pesquisada, como também para a transformação da realidade, que poderia acontecer diante da proposição/elaboração do produto educacional.

### 3.4 PRODUTO EDUCACIONAL

Em se tratando de um mestrado profissional, a pesquisa que se for desenvolvida deve apresentar um produto educacional, que conforme Ribeiro (sd, p. 2) “Entende-se assim que se acrescenta qualidade, seja à produção de bens e serviços, seja ao esforço de nossa sociedade para reduzir a injustiça social e acabar com a miséria”.

O produto educacional pode ser de diagnóstico, ou de intervenção. Sartori e Pereira (2019, p. 30), definem que:

o diagnóstico é entendido como parte de um esforço de intervenção, ainda que não realizado diretamente. Sem um diagnóstico de qualidade, dificilmente poderemos avançar no enfrentamento dos problemas que nos desafiam como educadores(as). [...] Já a perspectiva da intervenção é uma forma de presença concreta que reflete uma ação participativa de primeira ordem.

Para a pesquisa em questão, a proposta é de um processo de formação continuada, com o intuito de que seja um instrumento que poderá ser utilizado para se pensar/produzir alternativas, condizentes com a realidade na qual os docentes estejam inseridos. Reitera-se a ideia de que este produto não se caracteriza como uma “receita” que poderá ser seguida/aplicada em qualquer área, uma solução mecânica, mas são sugestões que poderão trazer melhorias para a efetivação do EMI e da integração curricular, a partir da discussão e planejamento coletivos.

#### 4 INTEGRAÇÃO CURRICULAR: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS?

Antes de iniciar a apresentação dos dados, reitera-se que desde a criação dos IFs, em 2008, a oferta do EMI aumentou consideravelmente em nível nacional, e por essa razão, também cresceu o interesse e a necessidade de serem discutidas questões relativas à sua oferta, implementação e efetivação. Nesse contexto, insere-se o trabalho pedagógico dos professores no que concerne ao desenvolvimento e enfrentamentos para a realização da integração curricular, teoricamente, um dos pilares dessa modalidade do Ensino Médio.

Além disso, destaca-se que o EMI não é ofertado unicamente pelos IFs. Algumas das redes estaduais de ensino (Ceará, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Bahia), assim como entidades de iniciativa privada, também contam com a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Por essa razão, nas produções selecionadas há discussões oriundas de diferentes instituições educativas que ofertam o EMI, demonstrando uma inquietação em relação à temática, e uma busca de contribuições para a melhoria das práticas integradoras nos contextos pesquisados.

Para melhor organizar a análise dos dados descritos nos trabalhos selecionados, a partir da leitura de cada um deles, optamos por dividi-los em três categorias, a partir das temáticas e dos objetivos propostos. De um lado, existem os elementos que podem ser considerados os desafios que dificultam a efetivação da integração curricular; de outro, foram elencadas ações desenvolvidas em algumas instituições no intuito de promovê-la; na terceira categoria, inclui-se apenas uma produção que relaciona a integração curricular com a teoria do Trabalho Pedagógico. Para melhor entendimento, os trabalhos relacionados a cada uma das categorias estão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de análise e trabalhos que as problematizam

<b>Categoria</b>	<b>Trabalhos que compõem a categoria</b>
Fatores limitantes para a efetivação da integração curricular	Queiroga (2017), Oliveira (2019) e Pinho (2019)
Ações para efetivação/fortalecimento da integração curricular	Nascimento (2017), Teixeira (2018), Batista (2019), Castro (2019), Feitosa (2019), Sousa (2019), Souza (2019), Memória (2020) e Silva (2021)
Trabalho Pedagógico e a integração curricular	Siqueira (2020)

Fonte: elaboração própria, 2022.



Assim, para melhor compreensão, as análises estão separadas em subseções, de acordo com as categorias apresentadas no Quadro 3.

#### 4.1 FATORES LIMITANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

As temáticas que abordam os desafios, as dificuldades, os entraves para o desenvolvimento e a efetivação da integração curricular foram pontos centrais nas discussões de Queiroga (2017), Oliveira (2019) e Pinho (2019). É interessante observar que, mesmo que os estudos possuam como mote contextos distintos – dois IFs, sendo um da região sul e um da região nordeste, e uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará – ambos trabalhos identificaram obstáculos bastante semelhantes, entre os quais se evidenciam: a ausência de diálogo entre os professores de formação geral e específica, ocasionada, em partes, pela falta de tempos e espaços de planejamento coletivo; a falta de clareza teórica sobre a integração curricular (e sobre o EMI), consequência das formações – inicial e continuada – deficitárias dos professores; além da compartimentalização disciplinar do currículo.

As novas configurações curriculares propostas a partir do decreto nº 5.154/04 trouxeram incertezas e dilemas ao corpo docente que as próprias políticas educacionais não foram capazes de resolver. Nesse sentido, os professores são desafiados a trabalharem com algo que não lhes é conhecido, sobre o que não têm clareza teórica e com algo que ainda carece de uma quantidade expressiva de experiências exitosas.

Inicialmente, Queiroga (2017) elenca que a concepção de currículo é um importante limitador para a efetivação da integração curricular, sendo necessário entender o currículo em sua relação com a estrutura social e a cultura, e entendê-lo como política educacional. Para a autora, uma nova política curricular, traz consigo a necessidade de uma mudança de paradigma em relação ao currículo. Há que se abandonar o “velho”, substituindo-o pelo “novo”.

Oliveira (2019) também se deparou com esse empecilho ao investigar uma escola de Educação Profissional do Estado do Ceará. A pesquisadora salienta o trabalho realizado por parte da Secretaria de Educação do Estado, ao promover momentos de formação e criar uma proposta de currículo integrado e integração curricular, que poderia ser adaptada aos diferentes cursos ofertados em cada uma das escolas espalhadas pelo estado. Porém, nas entrevistas realizadas, e com base naquilo que observou, percebeu que os planejamentos são feitos, sobretudo, individualmente, e se baseiam no que é preestabelecido nos livros didáticos. Nessa perspectiva, ela aponta não só a necessidade de uma mudança de paradigma em relação ao

currículo, mas também de planejamento, sendo “imperativa para concretizar a integração curricular” (OLIVEIRA, 2019, p. 146).

No movimento de implantação de novas políticas educacionais – inserindo-se aqui as de currículo –, os setores de assessoria e coordenação pedagógica são importantes, ao se considerar que uma de suas funções é prestar esse “auxílio” aos professores, no sentido de pensar e organizar, dentre outros elementos do trabalho pedagógico dos professores, o desenvolvimento do currículo institucional.

Incluída nesse contexto está a pesquisa de Pinho (2019), realizada em seu local de trabalho, a Seção de Assessoria Pedagógica (SAP) do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *Campus Alegrete*. A autora relata que, no espaço investigado, a falta de clareza quanto às concepções do currículo integrado e integração curricular, são uma realidade tanto para os professores, como para os gestores – que em sua maioria são docentes ocupando os cargos de gestão. Somado a isso, a autora destaca a resistência por parte dos docentes às propostas da assessoria pedagógica, gerando um distanciamento entre as partes, que se deve, principalmente, ao desconhecimento sobre as funções da SAP. Essas situações se tornam grandes limitadores no desenvolvimento de ações para a integração curricular, pois o diálogo acaba sendo limitado.

Queiroga (2017), também no papel de pedagoga, relata as dificuldades enfrentadas em seu trabalho com o EMI, que acaba por se restringir às emergências do cotidiano de estudantes, docentes, pais e coordenadores do curso, acarretando a “não-construção” de ações pedagógicas de apoio à formação continuada dos docentes. Nessa conjuntura, assume a teoria do “inédito viável”, de Paulo Freire, como uma possibilidade para a implementação da integração curricular e do EMI.

Baseando-se em Freire (1979; 1992), a pesquisadora explica que o inédito viável é aquilo que ainda não é, mas tem a possibilidade de vir a ser. “É uma realidade, uma coisa não conhecida e vivida, mas sonhada. Quando essa realidade é percebida e destacada pelos que a pensam utopicamente, então, não é mais um sonho” (FREIRE, 1992, p. 206 *apud* QUEIROGA, 2017, p. 34). A utopia, segundo Queiroga (2017), é a ação dialética entre o denunciar uma estrutura desumanizante; e anunciar uma estrutura humanizante. O currículo integrado seria a utopia, uma utopia necessária.

Analisando o seu contexto de pesquisa, Oliveira (2019) destaca ainda a falta de tempos e espaços de planejamento coletivo como outro importante obstáculo a ser superado. Isso se deve, principalmente, à proporção entre a grande quantidade de tarefas a serem cumpridas pelos professores – preenchimento de diários, preparação e correção de atividades e avaliações, planejamento de aulas, entre outras – e a pequena carga horária disponível para cumpri-las. Os

tempos e espaços para a realização de trabalhos coletivos, conforme afirma Oliveira (2019), seria um significativo momento de partilha entre os pares, além de possibilitar a organização de ações conjuntas em prol da integração curricular.

Como alternativa à superação de fatores limitantes como os apresentados e que também foram encontrados no estudo de Pinho (2019), mas buscando também viabilizar os espaços compartilhados, a autora propõe uma plataforma de educação continuada para professores e gestores envolvidos com o EMI. No caso analisado pela pesquisadora, seriam inseridas nessa plataforma ações que englobam desde a recepção de novos servidores docentes, apresentação global do *campus* Alegrete e de seu funcionamento, e formações para professores e servidores acerca da EPT.

Ao analisar o contexto dos dados apresentados nos estudos analisados e com base no referencial citado ao longo deste texto, percebe-se que não trazem novidades para o debate acerca da temática. Pelo contrário, apresentam um escopo que comumente ocorre nos mais diversos contextos em que o EMI é ofertado. Em certa medida, observa-se haver uma certa dissociação (ou distanciamento) entre teoria e prática, ou seja, os indícios teóricos apresentados evidenciam que a teoria – seja dos documentos institucionais, da literatura da área ou das próprias políticas públicas relacionadas ao EMI e à integração curricular – não tem ocorrido de maneira significativa nos distintos contextos institucionais. Reconhecemos que estão em curso o desenvolvimento e análise de ações que buscam enfrentar a temática em sua complexidade e importância, porém, percebe-se que os obstáculos ainda são bastante significativos, como veremos no tópico seguinte.

## 4.2 AÇÕES PARA A EFETIVAÇÃO E O FORTALECIMENTO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Ao contrário do tópico anterior, em que o enfoque dos trabalhos residiu sobre os entraves e aspectos que dificultam o desenvolvimento da integração curricular, alguns pesquisadores se preocuparam em propor alternativas com potencial para auxiliar na promoção da integração curricular. Nesse contexto, elencam-se as produções de Nascimento (2017), Teixeira (2018), Batista (2019), Castro (2019), Feitosa (2019), Sousa (2019), Souza (2019), Memória (2020) e Silva (2021). As ações desenvolvidas pelos pesquisadores envolvem desde propostas que partem de componentes curriculares específicos – projeto integrador, matemática, física –, perpassando temáticas interdisciplinares – práticas argumentativas, educação financeira –, proposições de reestruturações curriculares voltadas ao

fortalecimento/implantação de práticas integradoras, além de um estudo que debate a influência que a integração curricular possui no ensino e na aprendizagem da matemática.

Conforme já apontado anteriormente, o EMI pensado para a realidade brasileira pressupõe, em sua concepção, a existência de um currículo integrado (RAMOS, 2008). Por consequência, é comum de se encontrar referências a isso nos documentos formulados no interior das instituições (Projetos Pedagógicos de Curso, por exemplo). Porém, conforme já apontado no tópico anterior, uma fragilidade considerável encontrada nesse sentido é o distanciamento entre a teoria (documentos institucionais, produção teórica da área, políticas públicas) com o que de fato ocorre no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores. A maioria dos trabalhos referidos neste tópico, cada qual à sua maneira, com seus limites e potencialidades, propõem alternativas para o enfrentamento deste distanciamento, contribuindo com o debate acerca dessa problemática.

Nessa direção, Silva (2021) desenvolveu como produto educacional da sua pesquisa um caderno de atividades interdisciplinares, englobando uma sequência didática sobre sustentabilidade ambiental, buscando contribuir para a ampliação da capacidade de argumentação dos estudantes. Os dados produzidos a partir da aplicação do produto, e das respostas coletadas em questionários, demonstraram que o principal desafio atual é “enfrentar o dualismo teoria e prática posto no contexto educacional, uma vez que a interdisciplinaridade já é um princípio previsto nos documentos normativos e institucionais, mas necessita ser potencializada na esfera prática” (SILVA, 2021, p. 88).

Essa também foi uma evidência apontada pelo trabalho de Nascimento (2017). A sua produção de dados se baseou em entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes e discentes do curso técnico integrado em Eletrotécnica do Instituto Federal de Sergipe (IFS), *Campus Aracaju*. É interessante observar as menções feitas por alunos às ações fragmentadas, aos planejamentos isolados dos professores, revelando a ausência do currículo integrado e da integração curricular. Segundo a pesquisadora, os docentes participantes da pesquisa atribuem o distanciamento entre teoria e prática em relação aos documentos norteadores do EMI à falta de incentivo da instituição para a formação e interação/integração entre os profissionais das diversas áreas.

No que diz respeito à formação, os professores efetivos, que fazem parte do quadro permanente dos IFs, possuem em seu plano de carreira o direito e o incentivo – inclusive financeiro – para a formação continuada. Nesse sentido, infere-se que a falta de incentivo citada nas entrevistas seja referente às formações promovidas pela própria instituição, à ausência de momentos de planejamento coletivo, de tempos e espaços destinados às trocas de experiências

docentes, que são reiteradamente apontadas como limitadores para o desenvolvimento da integração curricular.

Em contrapartida ao contexto identificado, Nascimento (2017), sugere o uso de estratégias metodológicas – Resolução de Problemas e Modelagem Matemática – como alternativas para a efetivação da integração curricular. As metodologias utilizadas mostraram-se favoráveis no contexto da EPT, ao proporcionarem vínculos da matemática escolar com a realidade, de forma interdisciplinar e integradora de conteúdos da própria disciplina.

Teixeira (2018) é professora do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), *Campus* Petrolina, que foi o *lócus* de sua pesquisa. Diferentemente das investigações de Silva e de Nascimento, a pesquisadora percebe que a realidade institucional por ela vivenciada estava distante daquilo que é preconizado nos documentos, constatada na falta de integração no interior dos cursos, e a partir daí se motiva a apresentar uma estrutura de organização curricular para os cursos de EMI do referido *campus*, que possibilite a efetiva integração, a partir da inserção da pesquisa e da extensão nessa organização, a qual é denominada por ela de Rede Curricular. Dessa forma, a autora acredita ser capaz de que se estabeleça relações entre a sociedade, formação humana e profissional, ressignificando o trabalho pedagógico e a maneira de conceber e produzir o conhecimento, pautado, nesse novo viés, num currículo integrado.

A nomenclatura atribuída por Teixeira (2018, p. 68) faz referência às concepções que norteiam os IF: uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia, sendo

[...] necessária uma ‘tessitura’ dos elementos envolvidos na construção do currículo que (não são somente as disciplinas), levando em consideração a ‘rede’ de saberes e a efetiva integração, necessária para que aconteça de fato a conexão entre os conhecimentos. [...] Rede remete ao entrelaçar, ligar, unir, conectar, integrar. Dessa forma, o currículo em Rede é uma forma também de conseguir a efetiva integração.

Na organização curricular proposta, a pesquisadora defende que o currículo pode continuar sendo organizado de maneira disciplinar, mas com espaços e tempos destinados ao que ela denomina de núcleo integrador. É nesse contexto que se inserem a pesquisa e a extensão como caminho metodológico para se fazer a integração dos conhecimentos, de maneira interdisciplinar.

Para Teixeira (2018, p. 68), a Rede Curricular possibilitaria o currículo integrado com base na “conexão entre núcleos, disciplinas, conhecimentos, dimensões, metodologias”, por meio de tudo que esteja envolvido em organização em favor de uma formação *omnilateral* e transformadora, que oportunize a ligação do “currículo escolar com o mundo geral”.

Nessa mesma linha, pensando no currículo em um aspecto macro, destaca-se o trabalho de Castro (2019), que é pedagoga e investigou o curso técnico integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *Campus* Santana do Ipanema. Seu objeto de estudo é o currículo no que concerne à construção de uma prática pedagógica estruturada numa concepção de educação *omnilateral*, que aponte para o horizonte da emancipação humana. Entendemos que o currículo e trabalho pedagógico possuem semelhanças, considerando que ambos não são neutros, havendo intencionalidades, escolhas. Zimmermann (2017, p. 152) apregoa que “o trabalho pedagógico envolve consciência política, social que se articulam e produzem sentidos na sala de aula e na escola”.

Alinhada à sua perspectiva de uma educação direcionada para a emancipação humana, Castro (2019, p. 90) ampara a sua pesquisa e a sua concepção de currículo na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), cunhada por Demerval Saviani na década de 1980. Nesse contexto, o currículo

[...] é sistematizado com base no saber objetivo elaborado historicamente; na transformação do saber objetivo em saber escolar, de forma que se torne melhor compreensível pelos estudantes em cada etapa da escolaridade; e na organização dos métodos, do tempo e do espaço para a transmissão/assimilação do saber objetivo. Assim, é importante não só o acesso aos conhecimentos, mas, também, ao seu processo de produção.

Um dos objetivos de Castro (2019) foi elaborar uma proposta pedagógica composta por princípios e estratégias de integração curricular a partir de práticas já vivenciadas pelos docentes e pelos pressupostos teóricos da PHC, com a finalidade de fortalecer a prática pedagógica dos docentes que atuam no EMI.

Em meio às dificuldades encontradas em seu cotidiano, a investigação revelou que os professores participantes têm compreensão da proposta do EMI, e procuram realizar ações integradoras em seu trabalho pedagógico, ainda que de maneira pontual: organizam atividades por áreas do conhecimento; articulam componentes curriculares de formação geral e formação técnica, debatendo temas que se sejam próximos da realidade profissional dos estudantes; promovem visitas técnicas articulando professores de diferentes áreas; articulam projetos de pesquisa e extensão com os conteúdos escolares; preparam os alunos para resolver problemas; contextualizam os conteúdos com a prática profissional do curso; além de incentivar a participação dos alunos em eventos acadêmicos.

Os outros trabalhos que fazem parte dessa análise são constituídos por ações mais específicas, que envolvem algum componente curricular, ou práticas singulares, pensadas para

a pesquisa em si, como é o caso dos trabalhos de Feitosa (2019), Memória (2020), Batista (2019), Souza (2019) e Sousa (2019).

Feitosa (2019) investiga o componente de Projeto Integrador (PI) como instrumento para a efetivação do currículo integrado, no âmbito do curso técnico em Eventos do Instituto Federal do Pará (IFPA), *Campus* Bragança. Considerando que o pesquisador é técnico em assuntos educacionais no local investigado, ele pretende contribuir para a melhoria dos processos de planejamento e desenvolvimento dos PIs em seu ambiente de trabalho, com a proposta de uma oficina pedagógica para os membros de equipes pedagógicas, para que possam operacionalizar com mais praticidade a gestão desse tipo de atividade junto aos docentes e discentes.

Ao examinar o PPC do curso, o autor enfatiza que os PIs são uma “obrigatoriedade” para todos os cursos técnicos do IFPA, tendo um tópico específico para eles em todos os PPCs. Porém, ele observa que a sua descrição é pouco clara quanto a concepção e procedimentos, e restritos ao último semestre dos cursos, com uma carga horária baixa – de 20 horas – para serem desenvolvidos. Sobre isso, o autor ainda verificou que há falta de diálogo entre os professores de formação geral e específica para a operacionalização desses projetos.

A oficina pedagógica foi pensada, criada e posta em prática em conjunto com os professores participantes. Durante o seu desenvolvimento, o pesquisador esteve presente em sala de aula, acompanhando e colaborando com as atividades. Conforme apontam as conclusões do pesquisador, esta ação “se mostrou uma oportunidade de transgressão e de ter a emancipação dos sujeitos e visão crítica do PI e da construção do conhecimento como aspectos inovadores”, além de ser uma possibilidade de espaço de formação continuada docente (FEITOSA, 2019, p. 94).

Os resultados da investigação ainda demonstram que no curso de Eventos, o PI proporciona situações de aprendizagem emancipatória e baseadas no diálogo, ainda que isso não seja evidenciado em seu PPC. Feitosa (2019, p. 94) indica uma possível limitação apontada pela pesquisa, sendo que o “relativo sucesso pode ser fruto das disciplinas básicas participantes do PI com a área do curso e da formação dos professores”. O autor concluiu que “com o planejamento adequado, a clareza da perspectiva teórica de currículo que se quer construir e com o envolvimento de todos, pode-se efetivar o currículo integrado por meio desse instrumento”.

Memória (2020) elaborou um Guia Informativo como produto educacional de sua pesquisa. A pesquisadora investiga a atividade dos pedagogos na efetivação do currículo integrado no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), *Campus* Zona Leste, buscando

compreender quais são as suas concepções acerca da integração curricular na EPT de nível médio. O guia por ela desenvolvido é pensado com vistas a atender e atenuar as problemáticas oriundas da pesquisa, como por exemplo

[...] a ineficácia de arranjos curriculares lineares, sem aplicabilidade no processo de construção dos saberes (teóricos e técnicos) e, principalmente, de como responder aos desafios de materializar um currículo que atenda à Formação Humana e Integral, frente às contradições representadas por uma estrutura educacional e social que muitas vezes não corresponde a esse objetivo (MEMÓRIA, 2020, p.128).

Fazendo as suas análises, e tirando as suas conclusões, a autora levanta uma nova questão: de que forma a EPT é discutida dentro dos cursos de formação em Pedagogia? Essa modalidade de educação foi inserida na LDB por meio da Lei nº 11.741/08. Desde então, os cursos de licenciatura já tiveram as suas diretrizes curriculares reformuladas em dois momentos (2015 e 2019), e em nenhum deles houve menções para a inclusão da EPT no processo de formação inicial de professores. Nesse sentido, Memória (2020) sinaliza para a necessidade de implantação nos cursos de licenciatura de disciplinas que abordem os elementos conceituais da EPT: ciência, cultura, trabalho e tecnologia; e para a carência de formação continuada de docentes e pedagogos que trabalham com essa modalidade educacional.

Batista (2019) pensou a sua pesquisa a partir de um projeto de extensão por ele desenvolvido. O pesquisador discorre sobre a educação financeira, propondo uma prática pedagógica integradora com potencial para o fortalecimento do EMI. Na investigação, entende que a educação financeira possa ser um meio contribuinte para o exercício da cidadania, instigando a reflexão sobre a sociedade de consumo, a cultura consumista e o consumismo, além de lançar um olhar crítico sobre a questão do crédito e do endividamento e o que todos esses aspectos representam na vida do trabalhador.

A investigação é desenvolvida a partir de uma sequência didática interdisciplinar, cujo eixo central é a educação financeira, e envolve diferentes componentes curriculares – História, Geografia e Língua Portuguesa. Ao final do desenvolvimento da sequência didática, professores e alunos foram submetidos a entrevistas sobre a atividade. Os resultados foram positivos, e o pesquisador concluiu que essa pode ser uma proposta a ser implementada no contexto observado e que contribuiu, em certa medida, com o desenvolvimento de um trabalho integrado entre alguns componentes curriculares.

O ensino de física é o elemento central das análises de Souza (2019), que desenvolve sua pesquisa no âmbito do Instituto Federal da Bahia (IFBA), analisando os PPCs e aplicando



questionários eletrônicos aos professores de física do curso técnico em Edificações de cinco *campi* da instituição. O autor defende

[...] uma Física para o EMI a partir das ideias da escola unitária e educação politécnica que garanta a aproximação dos conteúdos de física junto à formação tecnológica, resguardado o tratamento de conceitos fundamentais dessa ciência, a partir da elaboração de um currículo que agregue elementos (base científico-tecnológica, abordagem de ensino, referências bibliográficas, etc.) que atendam a essa demanda e sejam construídos de forma coletiva junto aos atores envolvidos no processo, professores, comunidade e estudantes. (SOUZA, 2019, p. 34)

O pesquisador demonstra a sua real preocupação não só com a integração curricular, mas em entender que tipo de educação tem sido ofertado aos estudantes da sua instituição, demonstrando estar alinhado aos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a EPT. Assim, ele se preocupa em fazer uma proposição teórica que possa nortear a elaboração de um currículo de física para a EPT de nível médio.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Souza (2019) denunciam que o ensino – e o currículo – de física ofertado no IFBA se aproxima muito do Ensino Médio regular. Os professores investigados demonstraram ter conhecimento acerca das especificidades do EMI, porém reconhecem que são poucos os elementos existentes que reforçam esse tipo de ensino no currículo de física, e que isso nem sempre é levado à prática de sala de aula. O que é mais preocupante, é que nessa condição, segundo o autor, é delegado ao estudante a função de sintetizar e dar sentido ao conhecimento consolidado no seu todo, o próprio acaba por assumir a “responsabilidade” de fazer a integração dos conhecimentos.

Por fim, Souza (2019, p. 174) descreveu os pontos que mais merecem atenção na atual organização curricular, recomendando novos caminhos metodológicos, sugerindo que é necessário repensar os PPCs vislumbrando um trabalho interdisciplinar como alternativa para a promoção da integração curricular e o “incentivo ao constante diálogo entre os professores que compõem os diferentes núcleos como forma de entenderem a concepção do curso e juntos praticarem o exercício de consolidar os princípios da educação politécnica”.

Ainda no campo das ciências exatas, Sousa (2019) se dedica a investigar como a matemática pode se configurar como a área propulsora para a efetivação da integração curricular. As preocupações da pesquisadora advêm dos diversos momentos em que os docentes encontram dificuldades em colocar a integração do currículo em prática, e dos discentes que expressam as suas dificuldades em assimilá-la.

No decorrer da investigação, a autora constatou a falta de integração curricular e a dificuldade em sua efetivação, e as poucas referências a ela no PPC do curso técnico investigado, contexto também apontado pelos estudos apresentados no tópico anterior.

O público participante da pesquisa apontou que a matemática pode, sim, contribuir para a efetivação da integração, dada a importância e necessidade na vida cotidiana dos estudantes. A pesquisadora ainda fez um levantamento dos conteúdos matemáticos que subsidiam uma proposta de integração curricular, cruzando-os com aqueles que também fazem parte do currículo dos componentes curriculares da formação técnica. Um aspecto que chamou a atenção no trabalho analisado é que, mesmo que tenha proposto uma investigação sobre a área de matemática na perspectiva de promover a integração curricular, o estudo não apresenta contribuições significativas nesse sentido, tratando da temática da integração curricular de maneira bastante generalista.

Mesmo com algumas limitações apresentadas pelos estudos aqui referidos, é preciso reconhecer que há esforços em promover avanços acerca do desenvolvimento de ações de integração curricular, por meio de diferentes proposições: algumas mais pontuais (partindo de componentes curriculares, conteúdos ou projetos específicos); outras mais abrangentes, que buscam pensar o currículo de maneira mais alargada e ao mesmo tempo integrada.

Observou-se que, coincidentemente, as principais críticas acerca da integração curricular (ou falta dela) recaem sobre um currículo estruturado em disciplinas isoladas, com pouco diálogo entre os professores e em instituições onde há problemas para o desenvolvimento do trabalho coletivo; por outro lado, observou-se que diversas das propostas elaboradas e neste texto apresentadas possuem como ponto de partida uma disciplina específica. Nessa conjuntura, a impressão que se tem é que o maior problema, hipoteticamente, não reside na organização do currículo em si – seja ele estruturado em componentes curriculares como tradicionalmente conhecemos ou por meio de áreas do conhecimento –, mas parece-nos que uma das principais fragilidades acerca do currículo integrado reside, fundamentalmente, em estabelecer compreensões acerca da sua concepção.

#### 4.3 O TRABALHO PEDAGÓGICO E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Por último, na terceira categoria, situa-se o trabalho de Siqueira (2020). Sua investigação foi desenvolvida com os professores das áreas técnica e básica da turma do 1º ano do curso técnico em Agropecuária do IFFar, *Campus Júlio de Castilhos*. A pesquisadora se preocupou em entender, com base nos discursos desses professores, como a integração

curricular apresenta demandas para o trabalho pedagógico e de que maneira os conceitos são evidenciados nesses discursos.

Para o desenvolvimento de sua pesquisa, Siqueira (2020) fez uso de questionários. Referentes à integração curricular, a pesquisadora inseriu algumas perguntas específicas, buscando saber se a integração curricular de fato ocorre no IFFar.

Uma parte dos professores participantes respondeu que ela ocorre apenas parcialmente, em práticas isoladas, entre as quais se insere a prática profissional integrada (PPI), que “é desenvolvida geralmente como atividade avaliativa envolvendo, disciplinas desenvolvidas no decorrer do ano letivo correspondente. [...] propõe-se um tema central, com a finalidade de integrar as diferentes áreas” (SIQUEIRA, 2020, p. 121). A autora ainda destaca que não existe um número máximo de disciplinas para compor a PPI, e que a principal queixa apresentada nas respostas à pesquisa remete a falta de diálogo entre os professores para o planejamento e desenvolvimento da proposta.

Outra parte dos participantes respondeu negativamente, dizendo que vivenciam atividades interdisciplinares pontuais, mas que isso não caracteriza, de fato, uma integração do currículo. Ao fazer a análise dos discursos negativos, a pesquisadora percebeu um aspecto pertinente, qual seja: “a integração deve envolver todos os sujeitos do processo educativo, escola, família e sociedade, não como partes separadas, como uma totalidade dentro deste processo” (SIQUEIRA, 2020, p. 123).

As inquietações da pesquisadora se justificam ao compreendermos que é no currículo integrado que o trabalho pedagógico se efetiva, considerando o trabalho desempenhado por professores, gestores, alunos e equipes ao construírem a formação na instituição. Siqueira (2020, p. 128) explicita que a “relação, historicamente estabelecida entre o trabalho dos professores e o currículo, entrelaçados nos tempos e espaços escolares, foi (e ainda é) a responsabilidade de implementação e desenvolvimento do currículo”.

Siqueira (2020), ao fazer as suas considerações entende que a integração curricular tem potencial e é relevante para o trabalho pedagógico. Para ela,

O trabalho pedagógico é o amálgama que permite a integração do currículo, e vai além, possibilita a produção de conhecimento pelos sujeitos da escola. E isto demanda conhecer profundamente as concepções de currículo e de integração, visualizando e compreendendo sua historicidade, condições de produção. Pode-se escolher, movimentar pedagogicamente de modo a produzir conhecimentos com os estudantes, transcendendo a tão divulgada preparação de força de trabalho especializada, propondo uma educação para e pelo trabalho, de modo responsável e consciente (SIQUEIRA, 2020, p. 133).

Dessa forma, parece-nos que o trabalho produzido por Siqueira (2020), em certa medida, demonstra que há uma necessidade urgente de colocar o trabalho pedagógico dos professores (e todo o seu “entorno”) no centro do debate relacionado à integração curricular, que necessita ser realizado de maneira coletiva, por todos os envolvidos com o desenvolvimento dos cursos de EMI, seja numa perspectiva macro (quem cria as políticas públicas), seja num contexto mais particular (o trabalho pedagógico realizado pelos professores no interior das instituições educativas).

Assim, observa-se que, mesmo com limitações, entraves e fragilidades, há aspectos com enorme potencial para contribuir com o desenvolvimento de ações de integração, sejam ações mais pontuais ou até mesmo ações de maior envergadura. Os estudos acerca da temática, mesmo que ainda fortemente apresentem os problemas para a efetivação da integração curricular em cada contexto, em certa medida, tem abandonado a ideia de “pesquisa denunciata” (que basicamente busca denunciar e apresentar os problemas) para se dedicar ao desenvolvimento de pesquisas propositivas (propondo, testando e avaliando possibilidades).

A impressão que se tem é que os estudos analisados indicam haver uma espécie de “entre o não mais e o ainda não<sup>13</sup>” no que concerne ao desenvolvimento do currículo integrado. Em outros termos, por um lado, a forma como comumente o currículo integrado tem sido desenvolvido nas diversas instituições educativas “não mais” tem lugar (sentido), justamente pela dificuldade de promover aquilo que está na essência de um currículo integrado (integração curricular). Por outro lado, “ainda não” se sabe ao certo como idealizá-lo no trabalho pedagógico dos professores, para que possa alcançar significação educacional e se estabeleçam perspectivas de desenvolvimento de currículos genuinamente integrados à EPT no Ensino Médio técnico. Dessa forma, sem querer colocar toda a responsabilidade dessa problemática sobre os professores, mas reconhecendo a importância de sua ativa e orgânica participação nesse processo instituinte, compreendemos que sem apostar no protagonismo docente e na organização de tempos e espaços institucionais para diálogo (trabalho coletivo), qualquer política educacional, e neste escopo se insere também o EMI, corre-se o risco de tornar-se vazia e sem sentido.

---

<sup>13</sup> Na mesma linha de González e Fensterseifer (2010) que apresentam essa metáfora na perspectiva da Educação Física brasileira.

## 5 O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS?

Um PPC é um documento que tem como objetivo principal orientar a concepção e o desenvolvimento de um curso, estabelecendo suas diretrizes, fundamentos, objetivos, estrutura curricular, metodologias de ensino e avaliação, infraestrutura e recursos necessários, perfil do corpo docente e discente, entre outros aspectos relevantes, sendo uma ferramenta importante para orientar o trabalho dos professores e dos estudantes, ao apresentar os objetivos do curso e os conhecimentos que devem ser desenvolvidos ao longo da formação.

Entendemos aqui que o PPC é uma parte integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP), que, por sua vez, contempla as políticas educacionais e as necessidades da comunidade em que a instituição está inserida, estabelecendo as diretrizes, objetivos e metas gerais para a educação oferecida por ela. Portanto, o PPC deve estar alinhado com essas diretrizes, buscando atender às necessidades educacionais específicas do curso em questão e contribuindo para a realização dos objetivos gerais estabelecidos no PPP. Dessa forma, ambos documentos são complementares, devendo estar articulados e integrados, a fim de garantir a coerência e a qualidade da educação<sup>14</sup> oferecida pela instituição.

Atualmente, nos cursos contemplados por esta pesquisa, existem, em cada um deles, dois PPCs em vigor. Os documentos datam de 2017 e 2018 para os cursos Técnico Integrado em Serviços Jurídicos (IFPR, 2017) e Técnico Integrado em Alimentos (IFPR, 2018), respectivamente. Ambos passaram por ajustes – matriz curricular, carga horária, ementas – durante o ano de 2022, inicialmente tendo em vista as exigências oriundas da lei do Novo Ensino Médio e da BNCC (IFPR, 2022b e IFPR, 2022c), porém identificamos que as mudanças representam um passo qualitativo em direção à integração curricular, se compararmos, por exemplo, as matrizes curriculares. Destacamos que, com exceção do PPC do curso de Serviços Jurídicos (2017), em geral os textos são muito semelhantes no que concerne a estrutura textual e organizacional.

Nosso principal objetivo ao analisarmos os referidos documentos foi buscar compreender de que maneira a integração curricular é contemplada em seu texto. Porém, ao considerarmos que o currículo integrado faz parte de uma concepção maior, de Educação Básica

---

<sup>14</sup> Sobrinho e Bonilha (2020) defendem a tese de que o currículo pode ser um instrumento valioso para resistir em defesa da concepção de formação integral. Dentre seus argumentos, os autores destacam os excelentes resultados que os IFs têm tido nas avaliações de larga escala, superando as demais propostas de educação pública para o EM, bem como a iniciativa privada. Segundo os autores isso é reflexo da infraestrutura da qual dispõe essas instituições, cujo corpo docente é valorizado financeiramente, e qualificado academicamente, com investimentos em laboratórios, bibliotecas, políticas de assistência estudantil, equipe técnico-administrativa também qualificada. A soma de todos esses fatores, agregam qualidade à educação/formação ofertada nos IFs.

integrada à EPT, não nos dedicamos em examinar apenas os tópicos relativos à organização curricular dos cursos, mas também suas justificativas, objetivos, perfil de egresso e pressupostos pedagógicos. Optamos por expandir os horizontes da pesquisa, uma vez que acreditamos, como é explicitado por Veiga (2013, p. 13), que um projeto pedagógico é também político pois está “intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”.

As temáticas que se apresentaram recorrentes na leitura e análise dos textos foram agrupadas em três grandes categorias: Formação integral; Trabalho como princípio educativo; e Integração Curricular. Destacamos a nossa compreensão de que tais categorias são interdependentes, mas, por possuírem características que lhes são próprias, preferimos abordá-las individualmente. Acrescentamos ainda que nos deparamos com algumas questões merecedoras de uma atenção maior, ao destoarem das concepções aqui adotadas. Dessa forma, criamos uma quarta categoria de análise: Pontos inconsistentes.

## 5.1 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Silva e Pacheco (2022, p. 2), dissertando acerca da concepção dos IFs, reiteram que essas instituições tiveram a sua criação fundamentada “no compromisso com a formação humana integral e com o fortalecimento de um Estado democrático e soberano, voltado à garantia dos direitos fundamentais e de vida digna a todos”. Ademais, conforme demonstrado anteriormente, um dos sentidos de integração do Ensino Médio à EPT é, justamente, a formação humana integral, *omnilateral* (RAMOS, 2008; 2010; 2017). Assim, pensamos que todos os cursos ofertados nessas instituições devam compatibilizar com tais premissas.

Feitas essas primeiras considerações, transcrevemos abaixo o objetivo geral do curso Técnico em Serviço Jurídicos:

Formar profissionais para realizarem atividades de análise, interpretação e execução de serviços jurídicos, especialmente no que concerne a processos judiciais em âmbito público e privado no Brasil. **Formar um indivíduo crítico, cidadão, solidário e humano**, inserido em um contexto plural e diverso. **Objetiva a formação integral**, ou seja, aquela que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a quantidade a qualidade dos produtos ou serviços (IFPR, 2017, p. 9 – grifos nossos).

Para o curso Técnico em Alimentos, encontramos o seguinte argumento no tópico correspondente a justificativa do curso: “O currículo do curso tem como diretriz a formação humana e a formação profissional, isto é, **formação ética, política e estética** para combater as ações que venham reforçar a opressão de uns sobre outros ou degradar a relação do ser humano com a natureza” (IFPR, 2018, p. 12; IFPR, 2022c, p. 23 – grifos nossos).

Iniciamos com esses trechos em específico pois, além de mencionar explicitamente a preocupação com a formação humana, de maneira integral, apresentam também uma definição para ela. Anteriormente abordamos Ciavatta e Ramos (2012) ao se referirem ao Ensino Médio “integrado” como instrumento de luta para a superação da dicotomia mencionada no excerto acima. Nesse sentido, assumir o compromisso com uma formação humana integral, implica assumir o compromisso em superar a dualidade/dicotomia que marca historicamente o EM.

Como já apresentado no texto introdutório, a formação humana integral é fundamentada nas teorias desenvolvidas por Marx, e Gramsci. Frigotto (2012, p. 267) demonstra que *omnilateral*, traduzido literalmente, significa “todos os lados ou dimensões”, devendo a educação considerar todas as dimensões da vida humana no processo de formação, envolvendo, assim, “sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico”. Silva e Pacheco (2022), defendem que em um processo de formação humana integral, todo o processo educativo deve estar voltado para a formação completa do indivíduo, oferecendo subsídios para que ele possa compreender o mundo e as suas relações sociais, de modo a propiciar uma participação cidadã na vida em sociedade.

Do mesmo modo, Ramos (2012, p. 343) disserta sobre a escola unitária, de Gramsci, tendo como “fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes. A separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica também seria eliminada na escola unitária”. Entendemos que ambas as teorias são complementares, por terem sido criadas em contextos de observação da divisão do trabalho na sociedade capitalista, analisando os seus impactos para a educação em geral e, em especial, para a formação da classe trabalhadora. Ainda conforme Silva e Pacheco (2022, p. 11), no campo da EPT, assumir essa concepção “implica a proposição de abordagens que contribuam para superação da divisão social do trabalho que, historicamente, separa os indivíduos entre os que são preparados para agir/executar e os que estariam “destinados” a pensar/planejar/dirigir”.

Partindo desse horizonte, extraímos as seguintes passagens dos documentos:

O processo educativo objetiva proporcionar uma **formação integral**, que possibilite o **acesso a conhecimentos científicos e tecnológicos** e promova a **reflexão crítica sobre o contexto social e o mundo do trabalho**, desenvolvendo a autonomia intelectual do estudante para que este consiga, por si próprio, formar-se ou buscar a formação necessária na construção de seu itinerário profissional (IFPR, 2018, p. 15 – grifos nossos).

[...] observando-se, portanto, também a **formação integral** desses jovens que buscam muito mais que a conclusão do Ensino Médio, mas trazem consigo a expectativa de uma inserção qualificada nas suas **relações sociais** particulares e profissionais (IFPR, 2018, p. 11 – grifos nossos).

Nos dizeres acima percebemos as influências marxistas, não só na pretensão de uma formação humana integral, mas sobretudo oriundas das bases da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), assumida como pressuposto pedagógico do IFPR, tendo em vista a sua proximidade com os preceitos da EPT e do EMI. Segundo Saviani (2011), a PHC propõe uma reflexão crítica sobre a realidade social, econômica e política, buscando entender os fenômenos sociais que envolvem a educação. A partir dessa compreensão crítica, esta teoria propõe uma prática pedagógica transformadora, que busca superar as desigualdades sociais e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Essa abordagem enfatiza a importância da escola como um espaço de formação crítica dos indivíduos, capaz de estimular a reflexão e a participação ativa dos estudantes no processo educativo. Como pode-se ver, isso se explicita nos textos em trechos como os seguintes:

São preceitos desta proposta a **compreensão da educação como uma prática social e cooperativa**, visando à **formação do profissional-cidadão-crítico-reflexivo**, competente técnica e eticamente e comprometido com as **transformações sociais, políticas e culturais do mundo**, capaz de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva da **edificação de uma sociedade mais justa e igualitária** (IFPR, 2017, p. 06 – grifos nossos).

[...] tem como premissa básica orientar o acadêmico para uma **constituição propedêutica, humanística e social**, **formar um cidadão** consciente de seus direitos e solidário com o ambiente em que se encontra inserido (IFPR, 2017, p. 08 – grifos nossos).

A PHC tem sua base teórica na dialética marxista, dessa forma, Saviani (2011), explica que a dialética é uma metodologia que busca compreender as contradições e conflitos existentes na realidade social, econômica e política, sendo utilizada para entender as contradições presentes no processo educativo, entre as aspirações de uma educação libertadora e transformadora e a realidade social, econômica e política em que a educação está inserida. A partir da análise dessas contradições, a PHC propõe uma prática pedagógica que busca superar essas contradições e transformar a realidade, criando condições para que os estudantes possam



compreendê-la criticamente e atuar como sujeitos transformadores da sociedade. Assim, a dialética marxista é considerada uma ferramenta crítica e transformadora na educação.

Na justificativa para a criação/manutenção do curso Técnico em Alimentos, um dos argumentos utilizados fundamenta-se no exposto, nos princípios da PHC, além de demonstrar concordância com os documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), orientando que

quanto à função social, no que tange a proporcionar uma **formação humanística e integral**, na qual **os conhecimentos partam da prática social e que a ela retornem transformando-a**, além de contribuir com a formação de cidadãos comprometidos com a realidade social, autônomos e empreendedores (IFPR, 2018, p. 12; IFPR, 2022b, p. 24 – grifos nossos).

Já nos pressupostos pedagógicos, deixa-se claro que a educação, dentre outros, tem objetivo de: “Trabalhar para a **formação integral de cidadãos trabalhadores e emancipados**. Formar indivíduos que sejam capazes de **produzir conhecimentos** a partir de uma **prática interativa com sua própria realidade**” (IFPR, 2018, p. 17 – grifos nossos).

No caso do curso Técnico em Serviços Jurídicos, a partir de 2022, incluiu-se em sua justificativa que o curso tem como premissa: “[...] orientar o acadêmico para uma constituição propedêutica, humanística e social, formar um cidadão consciente de seus direitos e solidário com o ambiente em que se encontra inserido (IFPR, 2022c, p. 23 – grifos nossos). Além disso, o objetivo geral do curso passou a ter a seguinte redação: “Formar um **indivíduo crítico, cidadão, solidário e humano**, inserido em um contexto plural e diverso, que **atue de forma participativa na sociedade**” (IFPR, 2022c, p. 24 – grifos nossos), compreendendo tanto a formação humana integral, quanto os preceitos da PHC.

Retornando a Frigotto (2012), o autor explica que o trabalho é atividade vital e criadora a partir da qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo e, portanto, a educação *omnilateral* o tem como parte constituinte. Silva e Pacheco (2022, p. 11) afirmam que o trabalho é a primeira mediação entre o ser humano e a natureza, tanto em seu sentido de produtor e mantenedor da existência humana, quanto em seu sentido histórico na produção do conhecimento e da cultura. Assim, segundo os autores, “a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento”.

Consideramos que o trabalho, em sua dimensão ontológica, é um dos princípios educativos na educação integral, *omnilateral*, ao contribuir para uma formação alargada dos indivíduos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, valorizando tanto a teoria quanto a prática e promovendo uma visão abrangente do processo educacional.

Acrescentamos, ainda, que os PPCs analisados abarcam os principais elementos que caracterizam uma formação humana integral. No entanto, surge uma questão: como esses elementos são efetivamente implementados e incorporados ao trabalho pedagógico dos professores? No próximo capítulo (capítulo seis), momento em que analisamos as falas dos entrevistados, respostas para essa questão poderão ser elaboradas.

## 5.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

“Trabalho e educação são atividades especificamente humanas” (SAVIANI, 2007, p. 152). A existência humana não é garantida pela natureza, é necessário que o ser humano aja sobre ela, transformando-a de acordo com as suas necessidades de sobrevivência. Nesse sentido, seguimos com Saviani (2007, p. 154), afirmando que

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. [...] Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la.

Ainda com base em Saviani (2022, p. 03), compreender o trabalho como princípio educativo abrange três significados: primeiramente, ele é um princípio educativo ao determinar o modo de ser da educação em seu conjunto, ou seja, historicamente, de acordo com o modo de produção em vigor, existe/existiu uma forma dominante de educação. Em segundo lugar, ele é princípio educativo ao colocar exigências específicas que a educação deve dar conta de abarcar. Por fim, é princípio educativo à proporção que “determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico”.

Nessa perspectiva, amparado pelo trabalho como princípio educativo na escola unitária, de Gramsci, Saviani (2007; 2022) afirma que a organização social é a referência para a estruturação da Educação Básica. Assim, no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação se dá de maneira implícita, onde se aprende a ler, escrever, e contar, e se domina os rudimentos das ciências naturais e sociais, sendo um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, exigidos para a participação na sociedade enquanto cidadãos.

Logo, no EM, e nesse caso, também no EMI, a relação entre trabalho e educação deve ser explícita e direta, pois nessa etapa, conforme Saviani (2022, p. 04), já não basta dominar os rudimentos básicos e gerais do conhecimento, trata-se de “explicitar como o conhecimento

(objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção”. A perspectiva que deve nortear a organização do EM é a “de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”.

Assumindo este posicionamento, o PPC do curso Técnico em Serviços Jurídicos propõe em sua organização curricular

A organização do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Serviços Jurídicos tem como **princípio educativo a relação teórico-prático**, [...] considera o **trabalho como eixo norteador** de todas as relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem e na discussão do currículo necessário para a constituição desse profissional (IFPR, 2017, p. 14 – grifos nossos).

Já o PPC do curso Técnico em Alimentos faz referência a essa temática nos objetivos específicos do curso, como vemos: “Integrar o ensino ao trabalho oportunizando o desenvolvimento das condições para a vida produtiva moderna” (IFPR, 2018, p. 13; IFPR, 2022b, p. 25).

Referir-se a conexão teórico-prático, é referir-se ao trabalho enquanto princípio educativo. Esse é um postulado de Gramsci (1975 *apud* Saviani, 2007; 2022) que evidencia que o papel fundamental da escola de nível médio é recuperar a relação existente entre o conhecimento (teoria) e a prática do trabalho. Silva e Pacheco (2022) afirmam que para Gramsci o trabalho é a mediação efetiva entre a teoria e a prática, é por ele que se conduz o processo civilizatório.

Envolvem-se aqui as concepções de educação politécnica e/ou educação tecnológica, entendidas por Monerat (2021) como aquela formação que se dá pelo trabalho, não para o trabalho, que reconhece o trabalho como fundante da sociabilidade humana, com potencialidade para proporcionar a formação *omnilateral*.

Essa questão é reforçada no PCC do curso Técnico em Alimentos ao propor o desenvolvimento de “metodologias e práticas educativas **integradoras do teórico-prático** e complementadoras do saber-fazer” (IFPR, 2018, p. 12; IFPR, 2022b, p. 23 – grifos nossos). Destacamos ainda um dos princípios metodológicos que orientam as ações no âmbito do IFPR:

**I – Relação teoria e prática:** o conhecimento é resultado da relação entre teoria e prática, e da articulação entre sujeito e objeto. Neste sentido, busca-se a superação do trabalho educativo enquanto simples contemplação ou absorção passiva de sistemas explicativos complexos, oportunizando situações significativas de aprendizagem (IFPR, 2018, p. 17; IFPR, 2022b, p. 47; IFPR, 2022c, p. 48 – grifos do original).

Recorremos a Silva e Pacheco (2022, p. 15) ao evocarmos que assumir o trabalho como princípio educativo pressupõe, também, estabelecer uma relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Segundo os autores, a cultura é a responsável por estabelecer a síntese entre a formação geral e a formação específica, e permite que se compreenda o momento histórico e os meios de fazê-lo avançar no sentido do progresso. Assim, a “formação específica, formação geral e cultura são pontos indissociáveis de uma formação integral”.

Moura (2012, p. 4) sumariza a temática afirmando que uma formação que se diz integral precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos acumulados pela humanidade, é necessário que se promova o pensamento crítico-reflexivo dos códigos culturais manifestados pelas sociedades ao longo da história, em busca da compreensão das “concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos”.

### 5.3 INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 40), na formação integral dos trabalhadores integram-se os objetivos e métodos da formação geral e da formação específica em um projeto unitário. Do ponto de vista organizacional, essa relação se apresenta ao integrarem o mesmo currículo: “a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas, e a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e para a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento”.

No curso Técnico em Serviços Jurídicos, essa preocupação se apresenta em diferentes momentos, como podemos ver nos excertos:

Os alunos ingressos no curso aqui justificado terão a oportunidade de, de forma integrada ao estudo de componentes curriculares obrigatórios e essenciais ao currículo de nível médio de estudo, aprender conceitos, teorias e institutos ligados ao Direito [...] (IFPR, 2017, p. 07; IFPR, 2022c, p. 21).

[...] **aliando componentes curriculares propedêuticos com os dogmáticos**, para que os alunos possam ter uma vasta formação no que se pretende ensinar [...] (IFPR, 2017, p. 08; IFPR, 2022c, p. 22 – grifos nossos).

Desde o primeiro ano do curso o aluno estudará **disciplinas da formação geral em nível médio e disciplinas específicas da formação profissional em Direito**. Por se tratar de um curso integrado, as disciplinas do Núcleo Comum estarão voltadas para uma compreensão crítica do mundo do trabalho que subsidiam uma formação técnica/cidadã do aluno (IFPR, 2017, p. 14-15 – grifos nossos).

Da mesma forma, no curso Técnico em Alimentos é demonstrada a atenção quanto a formação integrada, inclusive explicitando o eixo norteador acima mencionado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Contribuir para que os jovens constituam-se como cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos, e que através da **integração da formação humanística e cultura geral à formação técnica, tecnológica e científica**, sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo ético e comprometido com o desenvolvimento regional sustentável, interagindo e aprimorando continuamente seus aprendizados (IFPR, 2018, p. 13 – grifos nossos).

Tenham **formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica** (IFPR, 2018, p. 14 – grifos nossos).

[...] a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; a pesquisa como eixo orientador da prática pedagógica; a indissociabilidade entre teoria e prática e a interdisciplinaridade, visando à **superação da fragmentação entre as áreas do conhecimento** (IFPR, 2018, p. 15 – grifos nossos).

Retomando questões abordadas anteriormente, os cursos de EMI tem como premissa o anseio de superar a dicotomia histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre formação propedêutica e formação profissional, buscando conectar diferentes áreas do conhecimento em um único currículo, de forma que os alunos possam compreender mais e melhor a relação entre elas. Lembramos ainda, que esta é uma recomendação presente na Resolução CONSUP/IFPR nº 54/11, reforçando que o currículo de educação geral, no âmbito da instituição deve ser inseparável da Educação Profissional (IFPR, 2011).

Ciavatta e Ramos (2012), citadas anteriormente, dissertam que no currículo integrado a relação entre os conhecimentos se dá em uma perspectiva dialética, em um sistema de relações parte e totalidade. Nessa perspectiva, o PPC do curso Técnico em Alimentos, em 2018, trouxe um apontamento em suas orientações metodológicas, que foi mantido no PPC mais recente (2022b), sendo adicionado também ao documento do curso Técnico em Serviços Jurídicos (2022c).

**II – Relação entre unidade e totalidade:** trabalhar com fatos, acontecimentos ou fenômenos significa elevar o conhecimento à categoria de representação da realidade. Não significa fragmentar o objeto a ser trabalhado, mas especificar unidades a partir da sua relação com o todo; a relação entre a unidade e a totalidade mostra que a fragmentação deixa lacunas no aprendizado, dificultando a compreensão dos conteúdos pelo estudante (IFPR, 2018, p. 17; IFPR, 2022b, p. 47; IFPR, 2022c, p 48 – grifos do original).

Para a sua materialização os documentos orientam momentos multidisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares.

É necessário organizar o processo pedagógico de modo a articular **momentos multidisciplinares**, absolutamente necessários enquanto resposta à necessidade de formalização, a **momentos de transdisciplinaridade**, enquanto espaços de articulação com as práticas de trabalho, sociais e culturais (IFPR, 2018, p. 17 – grifos nossos).

A **interdisciplinaridade** e contextualização dos conhecimentos são elementos fundamentais nesse processo, pois possibilitam uma formação *omnilateral*, que é um dos pressupostos pedagógicos adotado pelo presente documento (IFPR, 2022b, p. 48 – grifos nossos).

Ainda que faça referência ao eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia, e a *omnilateralidade*, percebemos que tanto nos PPCs, quanto na resolução supracitada (IFPR, 2011), esses termos não são conceituados ou definidos, tampouco se dão orientações mais precisas sobre como, ou quando, esses momentos deveriam ser realizados. Assim, tomamos por base Santomé (1998) e Pires (1998) para compreendermos tais abordagens.

Santomé (1998) caracteriza a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de maneira hierarquizada, de acordo com os níveis de colaboração e integração entre as disciplinas que compõe o currículo, respaldado por Jean Piaget (1979 *apud* Santomé, 1998). Pires (1998), porém, alerta que as diferenças entre esses conceitos vão além de graus e níveis de integração, perpassando referenciais teórico-filosóficos diferentes, sendo, inclusive, inconciliáveis.

A multidisciplinaridade, para Santomé (1998), é uma abordagem em que diferentes disciplinas trabalham em conjunto em um projeto comum, mas cada uma mantém sua autonomia e independência em relação às outras. Ou seja, há uma cooperação entre as disciplinas, mas sem uma integração real entre elas. Pires (1998, p. 176), apregoa que, na multidisciplinaridade, as disciplinas que compõem o currículo “estudam *perto* mas não *juntas*” (grifos do original). Assim, seria apenas uma justaposição de disciplinas.

A interdisciplinaridade, por sua vez, implica em uma integração mais profunda das disciplinas, em que há uma colaboração efetiva e uma busca por uma compreensão mais completa e global do objeto de estudo. Nessa abordagem, as disciplinas são vistas como interdependentes e complementares, havendo um enriquecimento mútuo (SANTOMÉ, 1998). Fundamentando-nos em Pires (1998, p. 177), afirmamos que a interdisciplinaridade é a abordagem que mais se aproxima dos pressupostos do EMI, pois as discussões que a envolvem “têm inspiração na crítica à organização social capitalista, à divisão social do trabalho e à busca da formação integral do ser humano”. Ela nasce, como visto anteriormente, no anseio de

superação da fragmentação e superespecialização do conhecimento, como uma alternativa à organização disciplinar do currículo.

Por fim, conforme Santomé (1998), a transdisciplinaridade envolve uma abordagem ainda mais ampla e complexa, em que há uma superação das disciplinas e uma integração mais profunda entre diferentes campos de conhecimento. Isso implica em uma busca por uma compreensão mais holística e sistêmica do objeto de estudo, e em uma maior abertura para diferentes perspectivas e saberes. Pires (1998, p. 176) afirma que esta abordagem é um “*vale tudo um pouco perigoso*” (grifos do original). Essa crítica é tecida principalmente sobre o holismo e a teoria da complexidade, fundamentos dessa abordagem, por serem tendências a-históricas. Segundo a autora “o caminho epistemológico da transdisciplinaridade parece comprometido pela desvalorização da materialidade histórica da organização da sociedade e da construção do indivíduo pela educação e pelo ensino”. Com base nos preceitos do EMI, isso significaria desconsiderar a relação entre trabalho e educação, a formação integral dos sujeitos com vistas às transformações sociais.

Nessa perspectiva, aproveitamos para transcrever um trecho do PPC do curso Técnico em Alimentos, de 2018:

Os componentes ofertados pretendem promover **ativa integração entre as diversas áreas de conhecimento**, bem como entre os núcleos básico e formativo técnico. O presente Projeto Pedagógico **recomenda fortemente a integração** entre os conteúdos presentes nos diversos componentes curriculares, **permitindo atividades avaliativas em conjunto** quando acordado entre os docentes, sem prejuízo da ementa de cada componente, **com base nos princípios de transversalidade, integração e interdisciplinaridade**, apresentados no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR (2014). Os conteúdos buscam integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura; a formação básica e a formação profissional; teoria e prática; fato e contexto (IFPR, 2018, p. 23 – grifos nossos).

Avaliamos que este é um trecho que melhor nortearia as ações desenvolvidas no interior dos cursos técnicos em Alimentos e Serviços Jurídicos, ao preconizar que a integração deve acontecer entre todas as áreas do conhecimento, entre os diversos conteúdos dos componentes curriculares, entre a formação básica e profissional, entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fazendo menção inclusive ao processo avaliativo que pode ocorrer em conjunto. No entanto, é importante considerar que, ao avaliar em conjunto, é fundamental também ensinar em conjunto, evitando colocar exclusivamente nas mãos dos estudantes a responsabilidade pela integração dos conteúdos. Portanto, é fundamental que todas as atividades sejam realizadas de maneira integrada, não se limitando apenas à avaliação.

Colocamos destaque, ainda, ao princípio da transversalidade, apresentada como proposta de organização curricular comum aos IFs. Silva e Pacheco (2022, p. 17) destacam que as discussões em torno desse tema estão relacionadas à fragmentação e estagnação do conhecimento nos currículos estruturados por disciplinas. De acordo com os autores, ao adotar uma abordagem interdisciplinar, a transversalidade busca promover a relevância dos conhecimentos por meio de sua conexão com temas que expressam conceitos e valores, relacionados a questões sociais, políticas ou científicas de grande importância e urgência. Esses temas devem ter uma abrangência suficiente para atravessar as diferentes disciplinas.

A transversalidade está materializada em ambos PPCs (2022b e 2022c) no tópico “Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores)”, no qual se faz alusão à BNCC que determina que os sistemas e redes de ensino devem “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19). De acordo com o texto dos documentos:

[...] os Temas Contemporâneos serão trabalhados nos componentes curriculares como conteúdos flexíveis, e contabilizados na carga horária dos mesmos. Também serão realizadas ações fora da sala de aula e integradas ao curso perpassando por todas as áreas do conhecimento com o intuito de se fundamentar no princípio da transversalidade. A abordagem desses temas se dará na forma de ciclo de palestras, seminários, ações sociais em locais visitados, debates temáticos, projetos de pesquisa ou extensão, entre outros, que serão organizados pelo colegiado do curso, podendo, ainda, contar com a parceria de instituições/pessoas externas ao IFPR (IFPR, 2022b, p. 66; IFPR, 2022c, p. 66).

A questão da transversalidade merece atenção com base no que é explicitado por Silva e Pacheco (2022): a forma como compreendemos a relação entre parte e totalidade é de suma importância para pensarmos como organizar esse algo que deve perpassar o currículo. Por se tratar de um excerto textual bastante amplo, generalista, abre espaço para interpretações diversas, correndo o risco de instrumentalização do conhecimento, a partir de uma visão mecanicista e utilitarista, que não compatibiliza com os pressupostos teóricos do EMI, e tampouco caracterizaria ações “integradoras” tal como previsto no texto da BNCC supracitado. A transversalidade, então, tem potencial para se tornar uma ação de integração do currículo, partindo dos temas contemporâneos, desde que se assuma uma perspectiva global do conhecimento.

Feitas todas essas considerações, nos dedicamos a analisar as matrizes curriculares dos cursos. Reiteramos que, como existem dois PPCs em vigor, em cada um dos cursos, há também



duas matrizes curriculares: os segundos e terceiros anos “estão” nas matrizes antigas; já os primeiros anos, ingressantes em 2023, “estão” nas matrizes novas.

Inicialmente, destacamos as cargas horárias do curso Técnico em Serviços Jurídicos: “A carga horária do curso está assim dividida: 2370 horas-aulas para as disciplinas do **Núcleo Comum** e 810 horas-aulas para os **componentes curriculares da formação específica**, totalizando 3.180 horas-aulas para os componentes curriculares” (IFPR, 2017, p. 15 – grifos nossos). Para o curso Técnico em Alimentos (IFPR, 2018), não há indicação no texto sobre a carga horária destinada para os componentes curriculares, não tendo uma separação para os componentes de formação geral e de formação específica. A indicação na matriz curricular é de um total de 3.270 horas para o curso Técnico em Alimentos, que englobam os componentes curriculares, temas transversais e carga horária de estágio obrigatório.

É necessário salientar que, embora haja referências às questões de integração curricular no decorrer dos documentos (IFPR, 2017; IFPR, 2018), essas referências não estão presentes nas matrizes curriculares, tampouco no ementário das disciplinas. Nesse sentido, entendemos que são cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, porém a integração não está explicitada na organização curricular de ambos os cursos, não há a materialização de um currículo integrando formação geral à formação profissional.

Ressaltamos que os PPCs passaram por ajustes durante o ano de 2022, observando as determinações das legislações que se aplicam a essa modalidade educacional:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996; no Decreto nº 5.154/04; na Resolução CNE/CEB 03/2018, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; na Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica; na Resolução CONSUP/IFPR nº 64, de 23 de março de 2022 que estabelece as diretrizes para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFPR; no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 e demais documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Político Pedagógico do *Campus* (IFPR, 2022b, p. 42-43; IFPR, 2022c, p. 43-44).

Em observância ao que é determinado nas referidas legislações, sobretudo na Resolução CONSUP/IFPR nº 64/22, as matrizes curriculares de ambos os cursos passaram a ser organizadas em três núcleos: Formação Geral Básica, Formação Profissional e Núcleo Indivisível ou Articulado. O primeiro corresponde aos componentes organizados de acordo com as grandes áreas descritas na BNCC – Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; o segundo se refere aos componentes ligados à formação específica de cada curso,

e que atendam aos objetivos e ao perfil do egresso mencionados no CNTC; e o último corresponde à área integradora entre os componentes curriculares da área básica e profissional.

Segundo o texto: “O Núcleo Indivisível é definido por ser um espaço da organização curricular ao qual se destinam aos componentes que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à Formação Geral Básica e Formação Profissional e que possuem maior área de integração” (IFPR, 2022b, p. 44; IFPR 2022c, p. 45-46).

A composição do núcleo indivisível, da integração, se deu da seguinte forma:

[...] os componentes curriculares específicos que possuem na sua ementa conhecimentos de importância para a Formação Geral Básica e a Formação Profissional (específica) do curso, portanto, irão compor o Núcleo Indivisível (articulado) do Curso. Com as junções, uma parte da ementa dos componentes será contabilizada na carga horária na Formação Geral Básica e outra na Formação Específica (IFPR, 2022, p. 45).

Assim, as matrizes curriculares estão organizadas, conforme os núcleos descritos, de acordo com os quadros abaixo:

Quadro 4 – Núcleos de Formação do Curso Técnico em Alimentos

<b>Formação Geral Básica</b>	<b>Núcleo Indivisível (Articulado)</b>	<b>Formação Profissional</b>
Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Química, Sociologia, Língua Portuguesa, Matemática.	Física dos Alimentos; Gestão e Educação Ambiental; Língua Portuguesa; Matemática; Química Analítica Aplicada.	Análise Sensorial; Microbiologia de Alimentos; Nutrição; Estágio na Indústria de Alimentos; Química e Análise de Alimentos; Tecnologia de Produtos de Origem Animal; Tecnologia de Bebidas e Produtos de Origem Vegetal.

Fonte: IFPR, 2022b, p. 44 – adaptado.

Para melhor entendermos o impacto dessa alteração na organização curricular, desse “acréscimo” de um novo núcleo que visa a integração, recorreremos a Sobrinho (2017), que participou das discussões de definição das Diretrizes Institucionais da Organização Administrativo-didático-pedagógica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Naquela instituição a organização curricular também passou a ser desenvolvida em três núcleos, interdependentes, a saber: o Núcleo Tecnológico – equivalente ao Núcleo de Formação Profissional – que concentra disciplinas com ênfase tecnológica e menor integração com outras disciplinas; o Núcleo Básico – compatível com o Núcleo de Formação Geral Básica – que aborda conhecimentos da Educação Básica com menos ênfase tecnológica e integração limitada; e o Núcleo Politécnico – correspondente ao Núcleo Indivisível (Articulado) – que engloba disciplinas que combinam conhecimentos e habilidades

da Educação Básica e Técnica, com maior área de integração com outras disciplinas e modos de integração.

Traçando um paralelo entre as duas estruturas, observamos que a reorganização das matrizes e ementas tem potencial para a identificação dos conhecimentos essenciais necessários para atender um perfil específico de egresso. Isso, além de gerar pontos de integração de conhecimentos, resulta em uma diminuição significativa do tradicional currículo focado em conteúdo e, conseqüentemente, pode reduzir a carga horária excessiva exigida para cada disciplina (SOBRINHO, 2017). Na mesma linha, observemos como se estruturou para o Técnico em Serviços Jurídicos.

Quadro 5 – Núcleos de Formação do Curso Técnico em Serviços Jurídicos

Formação Geral Básica	Núcleo Indivisível (Articulado)	Formação Profissional (Específica)
Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Química, Sociologia, Língua Portuguesa, Matemática.	Língua Portuguesa e Redação Técnica; Matemática e Raciocínio Lógico; Sociologia Geral e Jurídica; Filosofia Geral e Jurídica; História Geral e Jurídica; Física e Perícia Técnica.	Introdução ao Estudo do Direito; Política e Direitos Humanos; Teoria Geral do Processo; Direito Constitucional; Direito Público, Administrativo e Tributário; Direito Civil; Direito Penal; Direito do Trabalho; Direito Civil e Relações Digitais.

Fonte: IFPR, 2022c, p. 45 – adaptado.

Avaliamos que a introdução desta nova estrutura curricular representa um avanço significativo na integração curricular. Anteriormente, a responsabilidade de identificar/estabelecer relações entre os conteúdos e componentes era deixada aos alunos e professores, de forma voluntária. Agora, por meio da criação de disciplinas com esse “perfil integrador”, o processo é estabelecido de maneira mais sólida. No entanto, ainda persiste a incerteza em relação à efetiva implementação dessas mudanças. Será que elas serão verdadeiramente colocadas em prática ou se limitarão a constar apenas na matriz curricular, mantendo a abordagem fragmentada que existia anteriormente?

Destarte, vejamos a justificativa encontrada nos documentos para a existência dos núcleos na organização curricular.

Para além do aspecto do cômputo de carga-horária indicada nas legislações norteadoras, a organização curricular em núcleos, busca **aprofundar a integração e correlação dos componentes e dos conhecimentos** no decorrer do curso, algo que ocorre em maior grau nos componentes do núcleo Articulado, mas presente também nas demais matérias, **visando a formação integral, humana, científica e técnica** (IFPR, 2022b, p. 45; IFPR, 2022c, p. 46 – grifos nossos).

A partir desse excerto constatamos que, ainda que os ajustes tenham sido feitos a partir de determinações legais, sobretudo em relação à carga horária máxima imposta pela BNCC, é evidente a preocupação em efetivar a integração do currículo e concretizar a premissa de um curso que verdadeiramente integre a Educação Básica à Educação Profissional.

Com base em Ramos (2011), pensar um currículo integrado, fundamentado nas contribuições de Marx e Gramsci, converge com os propósitos de uma formação integrada, *omnilateral*, além de contribuir para a superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras. Desta forma, ainda que esteja rodeada de incertezas sobre a sua efetivação, a organização em núcleos é, potencialmente, um salto qualitativo para os cursos Técnico em Alimentos e Técnico em Serviços Jurídicos, no que concerne especificamente as possibilidades de integração curricular.

#### 5.4 PONTOS INCONSISTENTES

Neste último tópico, destacamos algumas inconsistências que identificamos ao longo do estudo e análise dos documentos. O fato de esses pontos estarem presentes no texto não significa que, em geral, as concepções e pressupostos pedagógicos e teórico-metodológicos estejam em desalinhamento com o que se espera de cursos de EMI, mas que merecem atenção, pois, estando presentes no documento, podem, eventualmente, “operar” no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores.

Assim, iniciamos com um excerto já citado anteriormente, porém aqui transcrevemos o parágrafo por completo:

O desafio inicial do Curso é organizar os componentes curriculares de forma sistematizada, para que **abranjam o maior número de competências, habilidades e conhecimentos necessários aos egressos** do Curso. Dessa forma, **eles poderão concorrer ao mercado do trabalho com qualidade**, observando-se, portanto, também a formação integral desses jovens que buscam muito mais que a conclusão do Ensino Médio, mas trazem consigo a expectativa de uma inserção qualificada nas suas relações sociais particulares e profissionais (IFPR, 2018, p. 11 – grifos nossos).

Com base em Ramos (2002) e Silva (2008), entendemos incongruente o uso de expressões como “competências, habilidades e conhecimentos” e “mercado de trabalho” no contexto do EMI, por reduzirem a formação profissional a uma visão utilitarista, focada apenas na inserção do estudante no mercado de trabalho, adequando-o à função a ser desempenhada.

Conforme Ramos (2011, p. 773) a pedagogia das competências foi introduzida na Educação Profissional brasileira por meio da reforma curricular empreitada pelo presidente

Fernando Henrique Cardoso, em 1997. A redefinição curricular, a partir de então, implicava a ressignificação dos conteúdos curriculares como meios para que se constituíssem competências e valores, e não como objetivos em si mesmos. Assim, “como componentes curriculares, então, teríamos um conjunto contextualizado de situações voltadas para a geração de competências”.

Silva (2008) argumenta que, nesse período, houve um deslocamento conceitual da qualificação para as competências. De acordo com Ramos (2002), a qualificação tem três dimensões: conceitual, como função de registro de conceitos teóricos e formalizados, associados a títulos e diplomas; social, que a insere no campo das relações sociais estabelecidas entre os conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, às regras e direitos relativos ao exercício profissional, que foram construídos coletivamente; e, por fim, experimental, que se relaciona ao conteúdo real do trabalho, onde se inscrevem os conceitos, além dos conjuntos de saberes postos em jogo quando o trabalho é realizado. Segundo essa autora, a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, pois houve uma valorização da dimensão experimental e um enfraquecimento das dimensões conceitual e social.

Nesse contexto, quando se trata de identificar requisitos para um e outro, Silva (2008, p. 77) esclarece que, no caso da qualificação, “valer-se-ia da análise ocupacional para se definir a qualificação requerida por determinado posto de trabalho, identificando as tarefas compreendidas pela ocupação”. Já, para as competências “a referência central não é mais o posto de trabalho, mas os resultados esperados pela empresa; daí resultariam as funções e destas os conhecimentos e habilidades requeridos para desempenho na função”.

Seguindo nessa discussão, Ramos (2002, p. 407) explica que os conhecimentos são formados por saberes teóricos e práticos, “tanto aqueles transmitidos pela escola quanto os adquiridos pela experiência”; as habilidades resultam “das aprendizagens consolidadas na forma de *habitus*, ou os saber-fazer, também mobilizados na construção das competências profissionais”. Sobre as habilidades, relembramos uma passagem do PPC do curso Técnico em Alimentos: “procurando desenvolver metodologias e práticas educativas integradoras do teórico-prático e complementadoras do **saber-fazer**” (IFPR, 2018, p. 12; IFPR, 2022b, p. 23 – grifos nossos).

A análise das funções acima mencionadas, de acordo com Ramos (2002, p. 404), foi a metodologia utilizada pelo MEC para investigar os processos de trabalho e definir as áreas profissionais, e a lista de competências que resultou desse trabalho equivale ao perfil profissional. Assim, é o “mercado de trabalho o principal regulador do exercício profissional”. Vale ressaltar que este perfil profissional consta atualmente no CNCT, que serve de base para a formulação e desenvolvimento dos currículos da EPT, inclusive dos cursos ora analisados.

Nessa conjuntura, e avançando com a análise da temática, ao observarmos os tópicos de “Perfil do Egresso” dos documentos (IFPR, 2017; 2018; 2022c), identificam-se referências às competências e habilidades:

[...] o egresso do curso de Técnico em Alimentos **deverá apresentar o seguinte perfil profissional**, ou seja, ter base quanto às seguintes **competências e habilidades** (IFPR, 2018, p. 14 – grifos nossos).

Ao concluir o curso de TÉCNICO EM SERVIÇOS JURÍDICOS **o aluno deverá ter construído as seguintes competências gerais** que seguem [...] (IFPR, 2017, p. 25; IFPR, 2022c, p. 24 – grifos nossos).

Ponderamos que esses fragmentos são embasados no CNCT, por essa razão apresentam tal redação, mas alertamos ao fato de que em uma instituição de EPT os pressupostos que embasam essa modalidade educacional devem ser observados no momento de elaboração dos documentos institucionais, sobretudo PPCs que são norteadores para as atividades de ensino. Além disso, a utilização de tais expressões destoam de uma formação integral.

Por fim, frisamos um fragmento do PPC do curso Técnico em Alimentos:

Diante da expansão das agroindústrias pela microrregião, sejam pequenas ou grandes, e dessa **demandas por profissionais competentes e capacitados**, o curso Técnico em Alimentos oferta, por meio da formação de **mão de obra qualificada** e do desenvolvimento de novos produtos e da modernização tecnológica, uma possibilidade de progresso do setor local e regional. Após quase uma década de existência, é nítido o papel do curso na **geração de trabalhadores** para a indústria local e regional (IFPR, 2022b, p. 22-23 – grifos nossos).

Tais enunciados encontram-se na contramão daquilo que é esperado do EMI à EPT. Regressamos a Silva (2008, p. 83) que argumenta que o atrelamento às exigências do mercado de trabalho demonstra uma escolarização de caráter instrumental e interessada. Assim, fica evidenciada a racionalidade que fundamenta o mercado gerando “um tipo de formação orientada por critérios que visam adequar a escola à sociedade, mesmo que esta se organize com base em práticas excludentes e discriminatórias”. Esse tipo de formação é, justamente, a que se busca superar com o EMI, uma formação dual, fragmentada. É um tipo de formação que, conforme Saviani (2007, p. 159), limita-se “à execução de tarefas [...] dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos”.

## 6 O QUE REVELAM OS PROFESSORES?

Tendo em vista todo o contexto envolvido no desenvolvimento da presente pesquisa, não poderíamos deixar de ouvir e considerar conhecimentos, conceitos, opiniões preexistentes dos professores acerca da temática. Dessa forma, elegemos como instrumento para a produção de dados a entrevista semiestruturada, entendendo que, com ela, poderíamos conduzir a conversa pelo caminho pretendido na pesquisa, mas que os entrevistados tivessem espaço para se expressar livremente.

Diante disso, foram convidados a participar desse momento onze professores, dos quais nove foram entrevistados. As entrevistas foram transcritas, submetidas à correção gramatical, e analisadas com base no método de análise de conteúdo. Assim, criamos categorias, decorrentes, sobretudo, das perguntas que estruturaram a entrevista; e subcategorias, geradas pelas temáticas recorrentes nas falas dos participantes. A organização das categorias pode ser observada no Quadro 6.

Quadro 6 – Categorias de análise das entrevistas

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Concepção de Ensino Médio Integrado	1. Ensino Médio Integrado <i>versus</i> Educação (em tempo) Integral; 2. Atividades/integração entre os estudantes; 3. Formação propedêutica <i>versus</i> formação profissional 4. Verticalização 5. Ensino Médio <i>versus</i> Ensino Médio Integrado
Currículo integrado/integração curricular	1. Efetivação 2. Distanciamento entre teoria e prática 3. Formulação/ajustes de PPCs
Fatores que dificultam a efetivação	1. Falta de conhecimento/Fragilidade da formação docente inicial 2. Resistência dos pares/compartimentalização do conhecimento 3. Estrutura organizacional/Carga horária docente
Fatores que potencializam a efetivação	1. Planejamento coletivo

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Assim, da mesma forma que já fizemos nos tópicos anteriores, na sequência abordaremos cada uma dessas categorias separadamente, nos debruçando a analisar aquilo que emergiu dos dizeres docentes.

## 6.1 CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Pensar as concepções de currículo, incluindo a integração curricular, pressupõe entender também as percepções acerca do EMI como um todo, o conhecimento sobre os seus pressupostos conceituais, filosóficos, pedagógicos. Por essa razão, questionamos os professores sobre o seu conhecimento acerca do EMI.

Retomando o que já foi abordado anteriormente, o EMI se caracteriza não só como a modalidade que engloba Educação Básica e Educação Profissional em uma única matrícula, em um único curso, como também pode ser integrado em outros sentidos: filosófico, epistemológico, pedagógico e ético-político (RAMOS, 2008; 2012; 2014a; 2014b; 2017). Sendo este o nosso horizonte teórico-conceitual, vejamos o que dizem alguns dos entrevistados:

[...] os alunos têm essa **formação um tanto quanto mais abrangente**. [...] nesses três anos terem uma **formação que é muito mais ampla**, que dá noções para eles de vida, de sociedade muito maior. [...] Eu considero que a **formação de indivíduos** e de **formação cidadã** que eles recebem aqui é muito superior. (P1 – grifos nossos)

[...] a **completude da formação**, saem com uma **formação muito maior**, muito **mais ampla** do que se fosse só o nível médio. [...] **formação cidadã, social, coletiva, autônoma**... Então isso é muito importante e se deve muito à integralização, ao curso técnico, na verdade. Nós não temos a integralização<sup>15</sup> total, mas o curso é técnico. (P4 – grifos nossos)

Entendemos, assim como Carneiro (2020, p. 49), que toda ação educativa e/ou pedagógica está atrelada a um projeto de formação humana, a um projeto de sociedade, que “consiste no objetivo último tanto dos contextos propedêuticos quanto dos técnico-profissionais”. Nessa perspectiva, ainda que não apareça explicitamente, ao se referirem a “formação cidadã”, “formação autônoma”, “formação mais ampla e abrangente”, os professores demonstram compreender que o EMI forma em uma perspectiva integral, *omnilateral*.

Ratificamos, com base em Gabriel e Cavaliere (2012), que a educação integral se refere às ações educacionais que envolvem dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos. Formar com base nessa perspectiva, significa formar considerando todas as dimensões da vida humana, tendo como projeto e pressuposto proporcionar aos sujeitos, em seus momentos de formação, os meios para que possam desvelar e revelar tanto as potencialidades que possuem, como aquelas que ainda podem ser desenvolvidas; é permitir que possam compreender a multiplicidade de conhecimentos e de recursos que a humanidade produziu ao longo de sua existência. Ramos (2014a, p. 20) menciona que a essência da

<sup>15</sup> A participante P4 utiliza o termo integralização como sinônimo de integração.



formação *omnilateral* é “descobrir e desenvolver a capacidade de cantar, de emocionar, de produzir emoções com requinte técnico, e ao mesmo tempo estar dentro de uma fábrica, e ao mesmo tempo amar e se relacionar socialmente”.

Nessa direção, voltando nosso olhar para os sentidos pedagógico e epistemológico do EMI, para Ramos (2014a), é nele que reside a tentativa de integração dos conhecimentos em uma visão de totalidade. Essa compreensão está presente em falas da maior parte dos entrevistados:

[...] essa questão do que é um Ensino Médio Integrado seria uma situação em que as disciplinas conversassem mais e que isso estivesse relacionado ao curso que vai estar sendo apresentado. (P2)

A gente procurou, como base, como norte, objetivo, fazer com que as disciplinas pudessem interagir. Na minha visão, não necessariamente a integração precisa ser o envolvimento de dois ou mais professores ao mesmo tempo, em uma disciplina. Mas que as disciplinas possam ter conteúdos em comum, e esses conteúdos em comum possam ser trabalhados em diferentes áreas. [...] qualquer curso em nível médio profissionalizante, querendo ou não, tem a parte específica do curso, e essa parte específica do curso é uma forma de expansão de disciplinas básicas. (P3)

Aproveitar o momento que é o ensino obrigatório para adequar uma formação técnica e tecnológica. (P4)

Integrado... o aluno sair com aquela formação bem mais consistente da área técnica, mas, ao mesmo tempo, ele manter a parte que é básica de uma forma mais efetiva. (P6)

A minha percepção é a questão de você ter o currículo básico mais aquelas, aquele conteúdo, aquelas disciplinas que compõem um currículo específico de cada curso. [...] você tem que integrar as duas coisas, e aí acaba tendo uma outra perspectiva que não só aquela do vestibular. (P8)

O Ensino Médio Integrado é todas as disciplinas, dentro da sua concepção, elas estarem voltadas para o mesmo objetivo, ou seja, a formação. No caso do Técnico em Alimentos, ou do Técnico em Serviços Jurídicos, de que maneira os componentes contribuem para você dar essa visão do mundo em geral, mas especificamente aquilo que esse técnico precisa observar lá fora. (P9)

Como se vê, estabelecer essa relação entre os componentes de formação geral e específica é o que determina um curso de EMI para muitos dos professores. Isso se torna pertinente ao considerarmos que os sentidos epistemológico e pedagógico são essenciais para que se compreenda a integração curricular, dado que ela se constitui na perspectiva de totalidade.

Por outro lado, há falas de professores que demonstram não compreender essa dimensão integradora, considerando uma característica do EMI a justaposição de disciplinas, como se houvesse apenas o acréscimo de componentes da área técnica àqueles do EM regular, sem que

haja a necessidade de integrar esses conhecimentos entre si, ou deles com o curso como um todo.

[...] como se o técnico viesse de brinde, por assim dizer, mas não tenho nenhuma dúvida de que isso é potencialmente benéfico para a formação deles. (P1)

[...] aquela associação assim, você trabalha com o Ensino Médio tradicional, normal, e tem a parte técnica profissionalizante. (P5)

Possivelmente, falas como essas surgem não só da falta de conhecimento teórico-conceitual sobre o EMI, mas também da organização dos cursos na instituição. Essa dimensão de integração será retomada e mais discutida em seção específica, na qual abordaremos os discursos acerca da integração curricular.

Por fim, retomemos o EMI em seu sentido ético-político utilizando-nos das palavras de Saviani (2013, p. 45) “a prática do professor tem sempre um sentido político em si, independentemente de que esse sentido exista para o professor, isto é, independentemente de que se tenha ou não consciência do significado político da ação educativa”. Assim, é imprescindível tomarmos consciência de que, no caso do EMI, Educação Profissional e Educação Básica são indissociáveis, não podendo uma se sobrepor a outra.

E por que essa indissociabilidade se constitui em princípio ético e político? Porque na realidade dos jovens brasileiros, por circunstâncias históricas, é uma necessidade. Conforme apontamos anteriormente, muitos desses jovens precisam escolher entre frequentar a escola e trabalhar. No EMI isso representa, citando Ramos (2014a, p. 24), a “efetivação do duplo direito: o direito à educação básica e à Educação Profissional”. Ao mesmo tempo em que estes jovens têm o seu direito de estudar garantido, estão sendo preparados para o trabalho. Nessa conjuntura, um dos professores entrevistados declarou que

[...] a educação integrada, **é um trabalho de vida do professor**. Ele está construindo isso por uma instituição que ele sabe que ele vai ficar muito tempo, porque é um trabalho tão grande, tão grande, que você só compra essa briga se você souber que ele vai ser melhor pelo resto do tempo que você ficar na instituição. (P9 – grifos nossos)

Ainda que essa colocação tenha sido feita ao referir-se a questão da rotatividade de professores substitutos nos cursos pesquisados, a frase em destaque demonstra a complexidade do trabalho em um curso integrado, é um trabalho para o qual o professor precisa ter tempo e condições para que possa dedicar, para que possa efetivamente assumir a responsabilidade ético-política exigida.

Reiteramos que todas essas dimensões de sentidos atribuídos ao EMI são inseparáveis. Elas constituem o horizonte que deve orientar todas as ações educativas que serão desenvolvidas no âmbito dos cursos integrados à Educação Profissional. É necessário que os cursos de EMI sejam pensados, instituídos, efetivados, com base nesses princípios.

Isto posto, demos sequência, analisando o que alguns dos entrevistados trouxeram para o debate: a questão de ambos os cursos serem de tempo integral.

A primeira característica de um ensino integral além de integrado. Ele é integral, então os alunos passam muito tempo na instituição. (P1)

[...] o Ensino Médio deveria ser ele integrado, não deve ser aquele negócio de ter o integrado, do **integral** mesmo. **De ter um tempo maior para trabalhar todas as disciplinas**. No nosso caso aqui, é técnico, além do integrado. Então, para **ter um tempo maior para trabalhar tanta área técnica quanto as demais áreas**. (P6 – grifos nossos)

A principal preocupação em relação a isso reside no fato – negativo – de que, por serem cursos que integram Educação Básica e profissional, possuem carga horária elevada. Sendo assim, apenas um turno diário de aulas, em três anos, não seria suficiente para completar as mais de três mil horas de curso. Então, essa carga horária é dividida entre os turnos matutino e vespertino para que seja possível encaixar as três mil horas de curso em três anos de duração. Dois professores apontaram que “o ensino integrado e integral é bastante **pesado**” (P1 – grifos nossos) e, ainda, que “Ele traz um problema muito sério que eu vejo, que é a **sobrecarga** dos alunos no ensino técnico integrado” (P7 – grifos nossos).

Além da problemática da formação integral na perspectiva do sujeito, ou seja, uma formação que possua como horizonte a *omnilateralidade* (tematizada anteriormente), há também a premissa da educação integral desenvolvida em tempo integral, conforme apontado pelos professores. Assim, entendemos que uma educação integral também pode ser desenvolvida em tempo integral. Ao dissertar sobre os diversos programas de educação de tempo integral criados ao longo da história da educação brasileira, Moll (2012, p. 28-29) argumenta que além de ampliar o tempo de escola “coloca-se o desafio da qualidade desse tempo”, que deverá constituir-se em um “tempo reinventado” compreendendo o trabalho para o desenvolvimento, aprimoramento da multidimensionalidade humana, debatida na perspectiva da formação humana integral.

Nesse sentido, não se trata de ampliar a jornada diária, no intuito de ampliar o número de componentes curriculares, não é “fazer mais do mesmo” em um tempo estendido. Recorremos a Gadotti (2009, p. 38) para afirmar que

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras.

Um dos professores participantes abordou especificamente essa questão enquanto falava sobre a concepção de EMI.

São muitas disciplinas, o aluno não tem tempo para trabalhar outras atividades que o desenvolveriam de forma diferente. Seriam **estímulos diferentes para a formação dele enquanto ser humano**, não apenas enquanto um profissional que está se preparando para entrar no mercado de trabalho. Então eu vejo que um grande equívoco no ensino técnico brasileiro é isso, a sobrecarga no indivíduo que está numa idade de **formação ainda intelectual e psíquica**. (P7 – grifos nossos)

Isso me preocupa, **essa estafa mental deles**. Então às vezes a gente tem que diminuir um pouco a carga teórica e tentar fazer uma conciliação de algo teórico com o que eles têm na realidade. (P3 – grifos nossos)

Essa sobrecarga, esse peso, destacados nas falas dos professores fazem referência a ausência da qualidade do tempo a mais que os alunos passam dentro da instituição. As horas que esses estudantes têm passado na instituição, têm sido dedicadas quase que exclusivamente a atividades relacionadas aos componentes curriculares, como é relatado pelos professores:

[...] os alunos, eles acabam tendo muitas disciplinas [...] o aluno, muitas vezes, tem muito pouco tempo para o estudo, então eles estão aqui manhã e tarde, na maior parte da semana [...] a organização escolar tem que oferecer para eles atividades que fujam, um pouco, dessa rotina da sala de aula. (P8)

[...] eles não têm fora essas disciplinas alguma coisa, por exemplo, mais específica para eles trabalharem alguma coisa na área de artes ou algo assim, específico na área de esportes, em que eles possam vir para ficar aquele tempo que eles estão ali, para fazer isso, para praticar esporte, porque se eles forem praticar esporte fora da instituição, o tempo não dá, eles não têm. (P6)

Pequena quantidade de tempo que os alunos têm além de sala de aula. (P3)

Nesse sentido, afirmamos que, na visão dos participantes da pesquisa, se torna negativa a permanência em período integral na instituição, por observarmos que esses alunos não dispõem de tempo livre para nenhuma outra atividade que contribuiria para o seu desenvolvimento integral, e ao mesmo tempo a instituição não tem disponibilizado essas atividades em seu interior. É importante destacar que essas falas surgiram em resposta à questão de concepção de EMI, e também ao questionamento sobre os fatores que dificultam a efetivação de projetos de integração curricular e, conseqüentemente, o próprio EMI.

Além disso, o tempo integral acaba por ser contraditório no sentido que, os IFs são instituições preocupadas com a formação dos jovens, filhos da classe que vive do trabalho. Destacamos anteriormente que muitos desses jovens não têm escolha, enquanto estudam, senão trabalhar, ajudar na renda familiar – tanto formalmente, quanto em estágios remunerados. Sendo assim, se esses alunos não dispõem de tempo para participarem de outras atividades extraescolar, como eles conseguirão aliar os estudos com o trabalho?

Uma alternativa para a questão posta são as bolsas de auxílio financeiro, tanto oriundas da assistência estudantil da instituição, quanto aquelas ofertadas em projetos de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Porém, aqui reside outro aspecto preocupante da sobrecarga dos alunos:

[...] o maior problema que eu vejo aqui para mim, na minha ação, é essa questão de os alunos terem 16, 17 componentes, eles não terem tempo para participar de outras atividades. **Eu desenvolvo atividades aqui, tem muitos professores que desenvolvem seus projetos de pesquisa, extensão, atividades que poderiam agregar bastante para a formação do aluno, só que o aluno não tem como participar dessas atividades extracurriculares, porque ele não tem tempo.** [...] não sobra para as iniciativas extracurriculares, não sobra tempo para o aluno participar, por conta da carga horária dele para ser feito todas as componentes em três anos, restam dois, no máximo três meios períodos na semana que sobra para o aluno [...] é uma sobrecarga, sim, eu acredito que desumana, para os alunos na idade em que eles estão. (P7 – grifos nossos)

Como foi relatado por muitos, os próprios professores estão buscando alternativas para superar essas dificuldades que são impostas por essas situações. Um dos entrevistados mencionou que essa questão foi tema nas discussões de reformulação de PPC, justamente ao se considerar as condições de carência de recursos financeiros de muitos estudantes:

De certa forma, há de se entender também que a carga horária deles, para atividades diferentes, não só de iniciação científica, mas de atividades esportivas, recreativas, é muito baixa. Então, o que a gente fez nesse PPC novo foi **tentar reduzir a carga horária do curso de uma forma geral para que eles tenham mais horários disponíveis para que eles possam participar dessas atividades, de iniciação, de atividades esportivas, recreativas.** [...] Então veja a carência que esses alunos têm de algum recurso. **Essas bolsas, sim, são muito necessárias.** (P3 – grifos nossos)

Além disso, houve a proposição de algumas atividades que podem promover a integração entre os alunos, e entre eles e os professores, destacando-se a necessidade da promoção de um ambiente menos formal de educação, que se preocupe e valorize a integralidade dos sujeitos em formação:

A questão do horário, de ter algumas situações **que tivesse esses momentos de integração entre os professores e entre os alunos**, não só também para ficar aquela coisa de primeiro, segundo e terceiro. Procurar integrar os alunos também, de maneira geral. (P2 – grifos nossos)

Com base nessa perspectiva, concordamos com Caetano e Genz (2020, p. 165) ao afirmarem que “o tempo de lazer, de realizar atividades prazerosas é primordial na vida dos jovens”. Por fim, buscamos Gadotti (2009, p. 99) para demonstrar que uma educação integral em tempo integral significa

estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural etc. Com a ampliação do tempo, possibilita-se também maior aproximação entre a escola e a comunidade, entre docentes, entre alunos etc. O tempo integral abre espaço para maior solidariedade, companheirismo e amizade na escola. [...] Devemos considerá-la, acima de tudo, como um organismo vivo, um conjunto de relações sociais e humanas em evolução.

A relação, ou o duelo, entre o foco em uma formação propedêutica e uma formação profissional, em seu sentido instrumental sempre foi central nos debates acerca do EM no Brasil. Ramos (2014a, p. 18) se refere a isso como o “caráter pendular” do sistema educacional brasileiro, pois “ora ele é profissionalizante, ora propedêutico”. Nesse contexto, a autora relembra também a dualidade estrutural, característica da educação brasileira, que sempre se organizou com “tipos de formações diferenciadas para classes ou segmentos sociais diferenciados”. Essa dicotomia tem levantado questionamentos sobre a efetividade do ensino ao priorizar apenas uma dessas formações, sem considerar a integralidade da educação. Compreendendo o tempo de lazer como primordial na vida dos jovens, conforme destacado por Caetano e Genz (2020), e reconhecendo a importância da ampliação do tempo integral na escola, conforme Gadotti (2009), podemos encontrar um caminho para superar essa dicotomia e promover uma educação mais completa e inclusiva.

Nessa conjuntura, perceber e comparar os IFs com as escolas de EM regular é mais do que esperado. Muitos dos entrevistados tiveram a sua primeira experiência com a Educação Profissional e com o EMI ao entrar, enquanto docente, no IF. Assim, entendemos que todos esses fatores em conjunto contribuem para a visão reducionista de educação ali ofertada.

[Quanto à] formação básica deles, eles têm saído com uma formação bem boa e saem com uma questão, assim, de discussão, boa leitura, do contexto geral, eles estão saindo bem. A gente tem tido inclusive bons resultados no Enem. Esperávamos até mais, mas achamos que isso tem sido bom. Mas eu acho que da parte integrada, ainda falta. (P2)

[...] no final de contas, meio que se transforma em um Ensino Médio de qualidade [...] o perfil do aluno que chega aqui, ele não quer ser um trabalhador braçal, com apenas

uma formação técnica. Ele quer aproveitar a oportunidade numa instituição federal para fazer um bom Ensino Médio e a gente acaba acompanhando nesse ritmo. (P9)

[Veem como] uma forma de entrar num Instituto Federal [...] eles querem o IF como uma espécie de trampolim para a graduação. (P1)

[...] a maioria dos nossos alunos são alunos que estão vindo da escola particular. Então, o perfil dos alunos também já é para ensino superior, elitizado. (P2)

Como vimos, o EMI no Brasil ainda é recente (data de 2004). No caso dos IFs é ainda mais, pois os primeiros cursos de EMI estão completando, ou próximos de completar, a sua primeira década de funcionamento. Rodrigues et al. (2020, p. 179) defendem a necessidade de uma ruptura com o olhar fragmentado que ainda há entre os cursos técnico e técnico integrado, pois nesse último é como se a formação técnica estivesse a parte do EM – como já apontamos anteriormente. Dessa forma, segundo os autores, “essa representação equivocada fomenta, em grande medida, o motivo pelo qual estudantes justificam estudar no IF, priorizando o Ensino Médio como de qualidade excelente comparado às demais instituições”.

Considerando o discurso dos professores entrevistados, no caso específico do *campus* Palmas do IFPR, levantamos a hipótese de que há, hoje, uma parcela bastante grande de alunos que ingressam na instituição sem entender que se trata de um curso integrado ao ensino técnico, buscando-o por ser em uma instituição de ensino federal. Muitos dos profissionais reproduzem, reforçam e validam – ainda que inconscientemente – esse pensamento, ao priorizarem, por exemplo, as disciplinas da área comum sobre as da área técnica, ao desconsiderarem a necessidade de integração. Vejamos o que dizem os entrevistados.

Hoje o IF em Palmas é o quê? Ele concorre com as escolas particulares. Os alunos vêm para cá, não pela área técnica, **eles vêm para cá por ser um Ensino Médio de qualidade**. É com isso que a gente concorre, mas nós somos um Ensino Médio técnico. E aí **fica essa disputa ali no colegiado**. O que a gente é hoje, o nosso papel, é de um Ensino Médio de qualidade, a gente não tem aluno de fora aqui porque é Técnico em Serviços Jurídicos, ou porque é Técnico em Alimentos. Tanto que, quando o curso era de quatro anos, colocada, distribuída melhor a parte técnica, deixando-a para o último ano, para os alunos fazerem estágio e tudo mais, teve uma queda enorme nas matrículas, nas inscrições. Então diminuí muito, não teve concorrência, e tiveram que reduzir [para três anos] porque **o nosso foco aqui é um Ensino Médio de qualidade**, não a questão do curso técnico em si. (P2 – grifos nossos)

Nós **somos um colégio de qualidade**, nós fazemos o que a escola, um colégio normal faz só com uma qualidade muito maior [...] **o currículo basicamente é idêntico ao que eu dava no estado**. Não muda quase nada, a ementa, tudo. Só que aqui nós conseguimos dar com um pouco mais de qualidade pelas **condições que são dadas**, pelo tempo que eu tenho para preparar a aula, pelo estímulo de ter um bom salário, pelas infraestruturas. (P9 – grifos nossos)

Assim, nos questionamos “até que ponto são proporcionados elementos que aproximam o estudante da identificação com o curso realizado ou ao contrário, o distanciam?” (RODRIGUES et al., 2020, p. 178). O que se percebe é que há um “consenso” de que os cursos do IF *campus* Palmas tendem a ser considerados cursos de EM – regular – de qualidade, nos quais “o técnico vem de brinde”. Outro fator a ser posto em destaque é que essa “qualidade” se refere unicamente ao ensino propedêutico. Isso é percebido a partir de falas como a deste participante, que evidencia a quantidade de alunos que seguiram para o ensino superior após a conclusão do curso.

[...] a grande maioria seguiu a carreira acadêmica [...] em geral, posso colocar 90, 95% [...] Os que não seguem a carreira acadêmica, geralmente é porque não seguiram nos estudos, vão para o mercado de trabalho. (P4)

Em vista disto, é necessária a ruptura, mencionada anteriormente, dessa visão fragmentada que se tem do EMI, uma vez que o ensino técnico, o ensino profissional é a peça-chave para a existência e manutenção dos IFs. Não existem IFs que ofertem cursos de EM regular, e cogitar essa possibilidade é contrariar os fundamentos político-pedagógicos dessas instituições.

Para quem quer sair daqui e já ingressar no mercado de trabalho, como técnico, [a quantidade de aulas] vai fazer uma diferença. Mas, para quem está visando uma carreira mais acadêmica, eu acho que possa ser, talvez, um pouco prejudicial nesse sentido, [porque] o nosso vestibular, para qualquer aluno que venha de outra instituição pública do Ensino Médio ele também consegue fazer em pé de igualdade, porque ele tem as disciplinas básicas que nós temos aqui. [...] fico um pouco preocupada nesse sentido, com a formação acadêmica, como é que ele vai estar acessando isso lá na frente. (P6)

Reiteramos a ideia de que o EMI é pensado para atender às duas demandas: inserção no mundo do trabalho e prosseguimento nos estudos. Essas preocupações expressas pelos entrevistados só têm validade quando não se tem clareza da formação que está sendo ofertada, ou, como é o caso do *campus* analisado que, segundo a visão de alguns, está enfatizando um tipo de formação sobre a outra.

[...] fico me perguntando assim: quando nós trabalhamos esse integrado, a gente tenha talvez algum estudo onde esses alunos que estão fazendo de forma integrada estão tendo sucesso quando eles procuram a carreira acadêmica? [...] nas provas que não são do IF, será que ele também está conseguindo ter êxito lá fora? [...] esse ensino mais técnico, assim com tantas disciplinas técnicas, faria diferença para ela lá na graduação, ou não? Na verdade, quem quer seguir uma carreira mais acadêmica, se a gente for ver a parte técnica não faz diferença nenhuma [...] vejo a falha na parte



básica, em termos de carga horária [...] ele vai sair daqui para ser técnico. Eu acho que não é isso que a gente quer... (P6)

De discussões como essas que emerge, ainda mais, a necessidade de se pensar a integração curricular. Um curso integrado, que possui essa fragilidade em seu currículo, coloca em risco a formação integral abordada anteriormente, e que é priorizada nos PPCs e nos documentos institucionais. Assim, é preciso colocar essas questões em pauta, para que se possa articular e alinhar ações em prol de uma formação integrada e integral, mais próxima dos pressupostos que fundamentam o EMI.

Seguindo na mesma linha de debate, acerca da preocupação com a continuidade dos/nos estudos dos alunos dos cursos de EMI, alguns dos entrevistados trouxeram para a conversa a verticalização. Conforme apontado anteriormente, uma das finalidades e características dos IFs, de acordo com a Lei nº 11.892/08, é a promoção da integração e da verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e educação superior.

Ademais, conforme Quevedo (2018, p. 232 – grifos nossos), “a oferta de cursos de uma mesma área, desde o nível médio até a pós-graduação, por si só, **não é sinônimo de verticalização**, ter-se-ia, então, que esta oferta seria condição para que a verticalidade aconteça, e que a concepção de verticalização é ainda mais ampla”. De acordo com a autora, “a verticalização precisa ser, antes de tudo, eleita como prática pedagógica e administrativa a ser adotada pela instituição”.

Um dos professores entrevistados questiona: “querem preservar a verticalização, em que a gente faz o Ensino Médio, e do Ensino Médio vai para graduação. Mas eu questiono, eu não posso querer que o meu aluno faça a graduação aqui.” (P6). Marise Ramos (2014a, p. 20), ao discorrer sobre a formação *omnilateral* faz alguns apontamentos que cabem aqui. Esse tipo de formação “implicaria o fato de a educação contribuir para que nós percebamos as nossas potencialidades e possamos estruturar as nossas escolhas”. Aí haveria uma contradição interna à concepção de EMI e, também, a concepção da verticalização. A autora continua dizendo que essa é uma contradição dialética, pois nela está “inclusive a possibilidade de rever a sua escolha, de conhecer algo novo, é necessário para que se possa escolher ou não escolher, e é importante ter essa experiência”.

Nessa lógica é compreensível quando o professor diz, por exemplo, que “a maioria dos nossos estudantes, quando concluem o Ensino Médio, acaba indo para áreas de formação, às vezes bem diferentes do curso técnico que eles escolheram” (P9); ou que a maior parte dos estudantes do curso Técnico em Serviços Jurídicos “fazem graduação em Direito” (P4).

Oferecer cursos em níveis e modalidades diferentes, em um mesmo eixo tecnológico é “fundamental tanto para que se possa atender diferentes grupos de estudantes e trabalhadores quanto para possibilitar que a pessoa que ingresse em um Instituto Federal tenha a possibilidade de continuidade dos estudos na própria instituição” (RODRIGUES et al., 2020, p. 188). Mas, isso não impossibilita que o estudante possa fazer as suas escolhas, e optar por outro eixo tecnológico, por outras áreas de formação e especialização.

Ratificamos que isso não quer dizer que concordemos que os cursos do *campus* Palmas se caracterizem como “Ensino Médio de qualidade”, ou de outra forma, que não possuem “qualidade”, mas que entendemos a complexidade das decisões, das certezas/incertezas que “rondam” a adolescência. Como é afirmado por Rodrigues et al. (2020, p. 191), esse é

um período de intenso e complexo trabalho psíquico de passagem da infância à vida adulta, na qual se assume uma posição de maior autonomia e, conseqüentemente, de maior responsabilização nos processos de escolhas, bem como nas conseqüências relacionadas às mesmas.

Assim, não podemos, nem devemos exigir que jovens de 14 a 17 anos terminem o seu ensino fundamental e/ou médio com a vida toda definida. Permitir, e dar oportunidades de escolha a eles também faz parte de uma educação integral.

Ainda no que se refere a compreender qual o entendimento dos participantes sobre o EMI, questionamos quais seriam as principais diferenças e/ou semelhanças percebidas por eles entre o seu trabalho pregresso no EM regular e o que tem visto/vivenciado no EMI do IF.

Como já foi apontado anteriormente, o EM é a etapa final da Educação Básica, e o EMI é uma das suas modalidades de oferta. Independentemente da modalidade, as finalidades legais do EM sempre serão as mesmas. Baseando-nos em Bagnara e Boscatto (2022, p. 29), nesta etapa da educação tem-se

a responsabilidade de proporcionar aos estudantes subsídios teórico-práticos para o entendimento das relações econômicas, políticas, culturais e técnico-científicas que se estabelecem na sociedade (no exercício da cidadania), no mundo do trabalho, no tempo do não trabalho (tempo livre) e ainda, proporcionar uma base de conhecimentos que possibilite o acesso e o prosseguimento dos estudos em nível superior.

As conversas com os participantes da pesquisa suscitaram diferentes respostas para a temática, e nos permitem compreender, também, de que maneira o EMI tem sido efetivado no *campus* Palmas. Ao perceberem poucas diferenças em comparação com aquilo que era conhecido em seu trabalho na Educação Básica, atribuem distinções apenas ao número de aulas e de componentes curriculares, como se observa:

A não ser **as disciplinas que são específicas para eles**, no caso do técnico integrado. (P5 – grifos nossos)

**A quantidade de aulas básicas que fazia maior diferença** [...] a quantidade de aulas que eles tinham nas disciplinas básicas, era maior em relação à quantidade de aulas que nós temos hoje, aqui no IF [...] Eles têm uma quantidade maior de aulas por conta das aulas específicas, mas em relação as disciplinas básicas, eles têm até uma quantidade menor. Então **não vejo, assim, que seja uma diferença tão grande**. (P6 – grifos nossos)

O discurso desses dois professores reforça o ponto abordado anteriormente, da simples justaposição/acréscimo de componentes curriculares, ao destacarem que a única diferença é a inclusão das disciplinas técnicas/específicas do curso técnico, além das disciplinas básicas. No entanto, inferimos que essa “adição” não impacta significativamente em seu trabalho em sala de aula. Em outras palavras, a simples justaposição/acréscimo de componentes curriculares não altera substancialmente a dinâmica do ensino para eles. Nessa mesma direção, vejamos o que declara esse outro professor:

Em primeiro lugar, a carga excessiva dos alunos. Em segundo lugar, uma certa **falha de se alcançar o objetivo ao qual se propõe ensino integrado**, que no final das contas, **acaba não sendo integrado**. É só uma **adição de disciplinas** a mais, **que não conversam com as disciplinas de núcleo comum**. (P7 – grifos nossos)

Inicialmente, o participante volta a citar a excessiva carga horária, consequência do aumento no número de disciplinas que compõe o currículo de ambos os cursos que, na opinião dos participantes, tem impactos negativos para o estudante e para a formação em uma perspectiva integral. Posteriormente, desvela o fato de que o EMI apresenta fragilidades ao não atender aos princípios e objetivos esperados, efetivando-se, realmente, como uma simples “adição de disciplinas”, evidenciando a ausência de integração curricular. Esse distanciamento que acontece entre a teoria e a prática foi mencionada em outros momentos da pesquisa, por outros participantes, e será novamente abordada mais adiante.

No que tange à organização didático-pedagógica, um participante retoma a educação integral, fazendo a comparação de que, em um curso regular de EM há uma ênfase muito maior aos resultados em vestibulares e processos seletivos de acesso ao ensino superior, enquanto no IFPR a ênfase reside na amplitude de formação: “O que está muito focado no vestibular, e o que está mais focado numa formação total.” (P1).

Já este outro professor ressalta a autonomia de trabalho docente, exemplificando que não há um engessamento e rigidez em relação aos recursos e metodologias – apostilas, manuais didáticos etc. O professor realmente é “dono” da sua aula.

Aqui há mais liberdade, tanto para os professores e para os alunos, sem deixar de ter cobrança, sem deixar de trabalhar os conteúdos. [...] a gente tem um livro que a gente usa, mas ele é apenas uma ferramenta [...] você tem mais tempo de trabalhar cada conteúdo. Eu consigo dar mais ênfase, usar mais ferramentas audiovisuais, enfim, outras coisas para poder trabalhar com eles, os conceitos, o conteúdo mesmo. (P8)

Por fim, um dos professores voltou o seu olhar para o comportamento dos estudantes frente ao professor e ao conhecimento. Em seu relato, ele expressa que tinha certa dificuldade no trabalho em escolas regulares devido à falta de comprometimento dos alunos, que sentia como se estivessem ocupando aquele espaço por mera obrigação: “A grande diferença que eu sinto é a parte do comportamento dos estudantes [...] [em outras instituições] havia, por um lado, o respeito ao professor, eles tinham esse entendimento, mas não havia um respeito ao conhecimento” (P9).

Retomando as finalidades para o EM e suas modalidades, abordadas no início desta seção, reiteramos que elas sintetizam, com ainda mais ênfase, aquilo que se espera de um curso pensado para a classe que vive do trabalho. É necessário tê-las como horizonte para

orientar ações que tomem a realidade da escola e do jovem como referência para propor formas de organização do currículo que, ao considerar o trabalho em sua dupla dimensão, de práxis humana e de prática produtiva, permitam estabelecer relações mais imediatas com o mundo do trabalho sem que os jovens, pela sua origem de classe, precisem desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e sua permanência na escola. (KUENZER, 2000, p. 42)

Nessa perspectiva, as relações entre ciência, cultura e trabalho não podem ser desconsideradas nas ações/elaborações em um EMI para os que vivem do trabalho. Por essa razão, voltamos a enfatizar a importância de se desenvolver um projeto de educação integral e integrada, que considere e potencialize uma formação para intervir nas distintas dimensões da vida em sociedade.

## 6.2 CURRÍCULO INTEGRADO/INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Como vimos, as questões relativas ao currículo do EMI foram abordadas pelos participantes antes de mesmo de eles serem questionados sobre o assunto, dado que não há como ignorar os diversos componentes curriculares que compõem um curso integrado.

Revisitando conceitos discutidos anteriormente, Silva e Rocha (2020) reforçam que a integração da Educação Básica com a formação profissional em um mesmo curso e currículo pressupõe a formação humana integral, o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo. Ramos (2014a) acrescenta que ao focar o trabalho como princípio educativo significa buscar a superação da dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando trabalhadores com potencial para atuarem como dirigentes e cidadãos.

Do mesmo modo, conforme citado anteriormente, e reforçado por Kuenzer (2000, p. 50), reiteramos que o eixo do currículo deve ser o trabalho, compreendido como práxis humana e produtiva, “a partir do que não há dissociação entre educação geral e formação para o trabalho”. Nesta conjuntura, questionamos os participantes sobre o currículo integrado, quais as suas características, alguns professores foram redundantes, dada a proximidade de respostas deste questionamento e daquele sobre o EMI em geral. Vejamos o que dizem sobre a temática.

O currículo integrado é você conseguir compatibilizar conteúdos que, tanto para o ensino técnico, para os componentes técnicos, quanto para o componente geral, eles tenham uma lógica [...] Eu acho que essa possibilidade de você avançar além daquela ementa do básico, para um conhecimento extra [...] essa possibilidade, de você **em um único momento, ter uma visão global**. (P4 – grifos nossos)

Seguindo esta direção, complementamos com Silva e Rocha (2020, p. 108), afirmando que “a integração de saberes corrobora com a contextualização das temáticas abordadas e com a compreensão da totalidade dos fenômenos”.

Acho que se a gente tivesse essa integração, **as coisas fariam mais sentido** para eles. (P1 – grifos nossos)

Essa conversa entre as disciplinas, principalmente. Então a gente precisaria ter essas situações de **juntar os conteúdos** de um, de outro, trabalhando, mesmo que seja em disciplinas isoladas, mas **que os alunos percebam que as coisas conversam**, que um depende do outro. (P2 – grifos nossos)

A integração entre os componentes **implica a interdisciplinaridade**, implica em você ter uma visão epistêmica diferente do conhecimento [...] essa integração seria uma oportunidade de a gente sair da visão positivista de ciência, de separação hierárquica das ciências, e **começar a se criar possibilidades de interdisciplinaridade entre ciência, tecnologia e artes**. (P7 – grifos nossos)

Mesmo as disciplinas sendo separadas, cada uma com um professor, e os professores não se conversando entre si para fazer as aulas – que querendo, ou não, é um certo defeito –, acredito que o simples fato de você ter disciplinas, que são **disciplinas interdisciplinares**, você já auxilia o aluno a ter conhecimento de aplicação de conhecimentos do Ensino Médio regular. Então, essa aplicação de conhecimentos no técnico alimentos também envolve muito a prática. Nós temos várias disciplinas em que os alunos estão no laboratório. [...] essa **aplicação do conhecimento básico** é um

diferencial. Por pior que seja o integrado, a integração, mas **o simples fato de você ter disciplinas específicas já é uma forma de integração.** (P3 – grifos nossos)

Dois professores citaram a interdisciplinaridade. Como apontado anteriormente, interdisciplinaridade e integração curricular muitas vezes se confundem, mas não são a mesma coisa, não são sinônimos. A interdisciplinaridade é uma das formas possíveis para a efetivação da integração curricular, inclusive, tendo sido assim adotada pelo IFPR em sua organização didático-pedagógica (IFPR, 2011). Relembramos Pires (1998), já citada nesse texto, ao afirmar que a interdisciplinaridade surge como uma forma de superar a fragmentação e superespecialização do conhecimento, como alternativa à organização curricular por disciplinas.

Acho que essa integração **não precisa acontecer a todo instante.** Tudo não acontece. Mas se eu tiver a ideia em um conteúdo específico, e a gente conseguir em um ano, ótimo. (P2 – grifos nossos)

É a ideia da concepção das próprias disciplinas. Porque eu penso que **existem várias formas de você promover a integração.** [...] não eliminar a ideia da concepção da disciplina, do componente em si, porque cada área do conhecimento ela tem a sua especificidade, que é muito importante, e você tem toda uma trajetória secular de conhecimentos acumulados [...] que é fundamental que os alunos conheçam [...] é a ideia de que, preservando isso, que **as disciplinas possam conversar entre si na construção de um objetivo em comum.** [...] em algum momento essas disciplinas tenham essa possibilidade de conversar entre si, integrando os seus conhecimentos, que muitas vezes eles são naturalmente integrados. [...] penso que a integração, em resumo, pode ocorrer de várias formas. **Não existe apenas uma maneira que ela pode acontecer.** Não acho que a integração ela precisa eliminar a especificidade de cada componente, porque ele traz algumas coisas universais que nós precisamos passar adiante esse conhecimento para o nosso estudante. Mas, que haja esse momento de **integração entre as disciplinas e os componentes em torno daquilo que é um objetivo comum para o curso ou para o semestre.** (P9 – grifos nossos)

A integração, trabalhar os conteúdos integrados não é uma coisa simples, que pode ser imposta a partir da construção de um PPC, de um currículo. Isso é **uma questão cultural.** Você trabalhar de forma integrada não implica apenas em você ter um pouquinho de conhecimento da disciplina, da componente do outro professor. Implica em você **se abrir para inserção do outro no seu espaço de trabalho.** (P7 – grifos nossos)

A integração curricular “é uma questão cultural”. Esse é um tema bastante importante levantado pelo participante P7, pois, para que exista um currículo integrado, ou ações de interdisciplinaridade, de modo a superar a fragmentação e a especialização dos saberes se torna necessário “se abrir para a inserção do outro no seu espaço de trabalho”. A integração curricular é um trabalho a ser desenvolvido coletivamente, se não existir colaboração entre os pares, dificilmente ela se efetivará.

Avançando em nossa análise, chegamos a uma significativa temática no que tange à integração curricular: como ela tem se efetivado no âmbito do IFPR, *campus* Palmas. Ainda que não houvesse nenhuma questão específica sobre esse assunto, os professores trouxeram importantes colocações para o debate. Vejamo-las.

Os componentes realmente precisavam estar muito mais interligados [...] é completamente possível, mas precisa de muito planejamento e boa vontade. [...] Por que que o curso não tem “cara” de Serviços Jurídicos, ou não tem “cara” de Alimentos?! Porque **as coisas não conversam**. E por que é assim “cada um no seu quadrado” sempre, sendo que o nome é integrado?! Se é integrado tem que integrar. E **a gente nunca integrou. A gente só convive**, que é totalmente diferente de estar integrado. (P1 – grifos nossos)

Não tem um encaminhamento, não tem “O que nós vamos fazer daqui para lá?”. Fica na discussão, as coisas continuam na mesma, não mudam. (P3)

Essa compatibilização, essa integração, nós **acabamos fazendo na parte da extensão**, com eventos, palestras [...] é **extra a ementa**. (P4 – grifos nossos)

A partir dessas falas, e de outras anteriores que já davam indícios, é possível constatar que a integração curricular e o EMI não se efetivam no *locus* da pesquisa. Isso se deve a diversos fatores, que serão desenvolvidos posteriormente, mas gostaríamos de destacar que, para alguns dos participantes, falta um posicionamento institucional para que isso de fato possa se materializar.

Há coisas que, infelizmente, só acontecem quando são colocadas como **obrigatórias**. Enquanto elas não aparecem, assim como uma “**canetada**”, o que é triste, elas não se formam. (P1 – grifos nossos)

Acho que tem que partir de coisas simples [...] um assunto nesse ano, “esse ano é **obrigado a acontecer a integração** em todas as disciplinas com tal assunto” [...] Todo mundo vai ter que pensar sobre aquele, sobre essa temática. (P2 – grifos nossos)

A coisa é **ter um plano de ação**. “Então, olha só, até tal data nós teremos a total integralização<sup>16</sup> [...] tem que haver uma reformulação, uma pequena reformulação do PPC, das ementas e tal. (P4 – grifos nossos)

A partir do momento que ela estiver **posta no papel**, que **precisa ser feita**, que **tem que acontecer**, aí eu acho que pode ser que tenhamos que ter um espaço aonde os professores vêm, dois ou três professores em determinada disciplina, sentem e planejem a aula juntos, para ver o que que cada um pode contribuir naquele conteúdo que vai ser trabalhado. (P6 – grifos nossos)

Mas **tem algumas coisas que precisam vir de cima para baixo, tem que ser uma via meio prussiana, aquela coisa o Estado “falar tem que ser assim”** [...] porque a gente está acomodado no jeito de ensinar, na forma que as disciplinas estão montadas [...] **posicionamento institucional muito mais forte**, porque a instituição aceita o que nós fazemos [...] uma posição institucional muito mais forte, e que desembocaria em uma construção, precisaria de um novo PPC, teria que ser uma nova organização de

<sup>16</sup> Reiteramos que para o participante P4 integralização e integração são sinônimas.

pensar que levaria... Sem um posicionamento institucional muito forte, talvez levasse muito tempo, e quando “chegasse lá”, já teria mudado a política, já teria mudado as ideias, e não se coloca em prática. (P9 – grifos nossos)

Sobre esse tema em específico, Sobrinho (2019, p. 148) assevera que sim, este é um movimento que deve ser iniciado institucionalmente, mas, “em hipótese alguma, a discussão sobre o Currículo Integrado deve iniciar diretamente pela revisão do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)”, ressaltando que esse processo deve se dar “com foco no constructo e na consolidação da identidade institucional e da identificação dos servidores, nessa identidade a ser construída”. Então, antes de “dar canetada”, impor algo “de cima para baixo”, “pôr no papel”, há todo um caminho de construção institucional que precisa ser percorrido, caso contrário há grandes chances de permanecer tudo como está.

A partir do exposto, deparamo-nos com o seguinte ponto: tanto a legislação educacional quanto as normativas internas e os documentos norteadores defendem a integração curricular. Contudo, o desafio persiste em saber “como” implementá-la efetivamente.

E como fazer realmente essa integração? Porque eu não acredito que a gente tenha. Não temos. Acho que não temos, não estamos nem próximos disso (P1).

[...] eu acho que na parte teórica está funcionando mais que na prática [...] O que eu percebo que às vezes leva o nome integrado, mas que não acontece. (P2)

Eu não percebo, assim, essa integração. Sempre eu colocava assim nas reuniões: “Porque integrado?” Mas me soava que era mais técnico do que integrado. [...] Parecia um Ensino Médio normal. (P5)

Acho que isso não existe aqui [...] eu acho que ainda falta um pouco para a gente conseguir chegar no que eu, praticamente, acho que seria integrado, [...] porque as nossas áreas básicas, dentro do nosso Ensino Médio, aqui elas são mais reduzidas, Você tem uma quantidade menor de horas. Isso aí já não fecha bem com o que seria um ensino integrado. [...] Esse trabalhar integrado, eu acho que a gente ainda tem muito no que pensar. (P6)

Como tudo no que é pensado e idealizado no papel uma coisa, na prática é outra [...] essa integração realmente na prática, não acontece. O que você tem são componentes curriculares que não se integram, professores que não se conversam. [...] É um ensino que se propõe a ser integrado, mas que dificilmente integra, e ao mesmo tempo tenta “abraçar o mundo” com N componentes para obedecer a lista de cursos técnicos, com o currículo mínimo deles. (P7)

Essa é uma questão, que vem sendo discutida, pensada, mas na prática mesmo, não tem acontecido muito, eu não tenho percebido, pelo menos [...] falta muito ainda para dizer que a gente tenha um processo, digamos assim, interdisciplinar ou algo nesse sentido. (P8)

Aqui, me parece que nós temos o Ensino Médio muito próximo do tradicional, com algumas disciplinas da área específica. [...] essa convergência hoje não existe, por mais que em alguns momentos a gente que se esforce muito para que haja essa integração das disciplinas com o campo geral, com a nossa linha específica. (P9)



Os participantes expressaram enfaticamente que existe uma considerável disparidade entre o que está descrito em todos os documentos e o que efetivamente ocorre na realidade dos cursos. Bernardo e Rust (2019), ao falar sobre a legislação de educação especial e inclusiva na EPT, evidenciam que, em geral, as leis representam idealizações do que é politicamente desejado, no entanto, existe uma grande lacuna entre teoria e prática. Embora as leis, decretos, portarias, e demais normativas sejam estabelecidos, não há garantias, não se sabe exatamente como serão implementados, de onde virão os recursos necessários para sua efetivação, nem como serão averiguadas as instituições que não cumprem com tais determinações.

Nesse contexto, Sobrinho (2017, p. 114), acrescenta que normativas e diretrizes, “assim como as demais legislações maiores vigentes, apenas orientam o lugar comum a partir do qual cada Instituição deve se organizar”. Assim, o autor ainda expressa a necessidade de a instituição estabelecer diretrizes internas para o funcionamento do EMI, tendo o propósito específico de permitir que os IFs estabeleçam suas próprias normas, de acordo com a legislação vigente, sem, no entanto, permitir interpretações puramente individuais ou divergências entre unidades gestoras. Isso visa garantir uma gestão sistêmica e em rede dentro da instituição, que, dada sua natureza pluricurricular e *multicampi*, promove a diversidade mantendo uma identidade institucional unificada. Essas diretrizes orientariam, por exemplo, a elaboração/ajustes dos PPCs.

A construção, reformulação, revisão e/ou ajustes de PPC se constituem em significativos momentos de interação e discussão interna para os cursos. Para Vasconcelos e Brizueña (2020, p. 330) é necessário “investimento em debates sobre o currículo e a formação de servidores, a fim de oferecer subsídios para a tomada de decisões”, sob o risco de serem discussões rasas, não fundamentadas e que se mantenham apenas em aspectos formais e estruturais, sobretudo, de matriz curricular.

Considerando que os participantes da pesquisa são professores com alguns anos de experiência no EMI, questionamo-los a respeito dos aspectos que envolvem a integração curricular nos períodos de discussão de PPCs.

Dado que no período 2021-2022 os PPCs dos dois cursos integrados do *campus* Palmas passaram por ajustes, muitos dos entrevistados responderam com base nessa experiência. Por essa razão, a maior parte das contribuições estão relacionadas a questões de organização do currículo.

Só aconteceu essa discussão para **tentar burlar o que hoje você tem como legalidade** [...] o ideal era que nós discutíssemos, profundamente a integração para além do que a lei estava nos obrigando. [...] para tentar burlar isso, pegou-se as

disciplinas que dialogavam mais com a parte técnica, colocou-se numa caixinha, por assim dizer, cujas horas eram para isso, para liberar horas para aqueles que não conseguiram integrar [...] **para tentar minimizar os danos foi feito isso, então a integração ficou como uma ideia de minimizar danos, e não como de fato, ela deveria ser pensada.** (P1 – grifos nossos)

O que a gente precisou fazer foi só recortar carga horária de algumas disciplinas para se adequar ao tempo, a carga horária máxima que o curso, que a direção estabeleceu nesse sentido. Pouco foi falado em integração de conteúdos. Foram poucos professores que entraram nesse questionamento. (P3 – grifos nossos)

Com relação ao PPC, isso é uma coisa muito tranquila, já faz parte do PPC, que tem que ser integrado. [...] **o objetivo dessa reformulação no Ensino Médio foi muito no sentido de diminuir carga horária, principalmente das humanas e ciências sociais.** Então, **por causa da BNCC, nós fizemos um grande malabarismo.** Nosso foco, a nossa energia foi no sentido de não causar prejuízo para os conhecimentos das áreas gerais, embora a determinação fosse que diminuísse. [...] Das específicas, foram retiradas duas disciplinas para poder dar um certo percentual. Assim nós **conseguimos não excluir conteúdo das disciplinas gerais, que teriam que ser reduzidas.** Mas aí nós conseguimos integrar. [...] **nosso foco estava basicamente nisso, em se adequar a legislação, mas não prejudicar,** não ter corte da ementa, para o conteúdo. Nós não tivemos assim muito tempo para pensar. Esse não foi um momento de construção, esse foi um momento de adequação. (P4 – grifos nossos)

Eu lembro que foram formados grupos de professores para discutir, para falar sobre as suas disciplinas. Mas não aconteceram as reuniões, ninguém podia [referindo-se à disponibilidade de tempo]. (P5)

Quando veio, agora, para fazer essa alteração nos PPCs, em relação a matriz, já veio com uma quebra, de novo, da **carga horária, que teve que reduzir.** (P6 – grifos nossos)

**A discussão de ajuste do PPC, foi basicamente como se adequar às novas exigências de carga horária** [...] a gente estava preocupado com isso, como reelaborar as disciplinas, mudar alguma coisa, alguns professores mudaram suas disciplinas, propuseram coisas um pouco diferentes, mas sempre com o objetivo de adequação à nova carga horária exigida. [...] Mas se resumiu, basicamente, a isso, uma discussão de adequação de carga horária para poder cumprir as novas exigências. Não se mencionou, não se falou a integração, qualquer outra coisa. (P8 – grifos nossos)

Cinco dos nove entrevistados citaram a atual legislação e a BNCC em suas falas. Isso demonstra que não foi uma percepção, uma interpretação de um ou dois professores isoladamente, mas que houve uma determinação para a redução da carga horária dos componentes de formação geral, do núcleo comum dos cursos. Isso vai na contramão da concepção de EMI, uma vez que representa uma diminuição na formação propedêutica e supervaloriza-se a formação profissional, acentuando e retomando a dualidade que sempre assolou o EMI, conforme já discutimos em seções específicas. (MOURA; BENACHIO, 2021; OLIVEIRA, 2021).

Os PPCs dos cursos (IFPR, 2022b; 2022c) têm a sua organização curricular baseada na LDB; no Decreto 5.154/04; nas DCNEM; nas DCNEPT e na Resolução CONSUP/IFPR nº 64/22. Ao analisarmos o último desses documentos, demonstramos que, de certa maneira, ele é

contrário ao que é (im)posto por ambas DCNs. Outrossim, as DCNs são contrárias em muitos aspectos ao Decreto 5.154/04 e a própria LDB. Disso, derivaria um questionamento: Seria possível o *campus* organizar o seu currículo tomando por base todas essas normativas?

A alternativa encontrada, conforme este outro professor, foi criar um “núcleo indivisível” de maneira a englobar disciplinas da formação geral e específica.

Nesse último PPC, nós conseguimos colocar isso nas ementas, nós **construímos ementas uma integrada na outra** [...] nós tivemos a oportunidade de conferir as ementas [...] **Tinha o aspecto da BNCC que a gente deveria olhar**, observar, que tipo de conteúdo estava ali [...] muitos colegas não quiseram se empenhar, porque, de fato, é trabalhoso [...] a gente **procurou criar algumas disciplinas que, naturalmente, elas possibilitavam maior integração** [...] toda a nossa discussão de um currículo integrado, se limitou a isso, em propor três ou quatro disciplinas em que houvesse uma maior integração. Inclusive, em algum momento a PROENS [Pró-reitoria de Ensino] mandou um e-mail questionando “como que você justifica isso como um currículo integrado?”, porque a nossa proposta de currículo apresentava disciplinas isoladas dentro da matriz e tal, ela falou “eu não vejo a integração aí” [...] a gente usou **articulado ou indivisível**, que era justamente onde haveria algumas disciplinas que, pela natureza das disciplinas, pudessem associar conhecimentos gerais com conhecimento específicos e cria-se um componente ali [...] houve resistência de alguns professores, alguns professores não queriam colocar, de jeito nenhum, a sua disciplina no campo indivisível [...] **Comparado com o que nós tínhamos, é um avanço muito grande.** (P9 – grifos nossos)

Percebe-se que houve um esforço por parte dos professores para que pudessem avançar de alguma forma em direção à integração curricular. Ainda que este núcleo tenha sido criado no intuito de “burlar” a legalidade, representa “um avanço muito grande”. Reforçamos, com base em Sobrinho e Bonilha (2020, p. 215) que um “currículo pode ser o instrumento da resistência em defesa da concepção da formação integral para o mundo do trabalho; ou de reprodução, quando subsumido à concepção de educação neoliberal, focada apenas para o mercado de trabalho”, como é o caso da Lei 13.415/17 e todas as normativas derivadas delas.

Acrescentamos ainda, os dizeres de Sobrinho (2019): a elaboração, e aqui incluímos os ajustes e reformulações, demanda o estabelecimento de períodos dedicados à discussão de cada questão relevante relacionada ao documento, de cada uma de suas partes, ao invés de abordar diretamente a matriz curricular, tradicionalmente focando na carga horária de cada disciplina e conteúdo, apresentando fragilidades teórico-conceituais acerca das concepções que circundam e atravessam a problemática da integração. Esse autor (2017, p. 106) complementa afirmando: “a integração, em si, não se dá e não está na forma de organização do currículo, mas no processo de ensino e de aprendizagem que se dá a partir dele”. Destarte, a integração curricular não se resume apenas à estruturação dos componentes ou conteúdos, mas sim à maneira como os

conceitos e conhecimentos são apresentados e conectados para promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

### 6.3 FATORES QUE DIFICULTAM A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Conforme vimos, muitos dos entrevistados afirmaram que a integração curricular não tem sido efetivada no *campus* analisado. Diante disso, perguntamo-los quais seriam os principais motivos, percebidos por eles, que pudessem justificar essa situação. As respostas foram variadas, mas algumas temáticas foram recorrentes, sobretudo a formação inicial considerada insuficiente para o assunto, a dificuldade de integração entre os pares e, ainda, a falta de tempo gerada por questões organizacionais.

Falar sobre a formação de professores sempre se configura em desafio, considerando a complexidade e as constantes mudanças no cenário educacional, sobretudo o atual. A preparação de docentes para atender às demandas contemporâneas requer um olhar atento para as necessidades específicas de cada contexto.

No âmbito da EPT o desafio se torna ainda maior, posto que “a formação para a Educação Básica não dá conta para quem vai ensinar na Educação Profissional” (MOURA, 2009, p. 208), principalmente em um contexto de currículo integrado. Então, quando questionamos os participantes sobre os possíveis entraves para a efetivação da integração curricular, alguns citaram fragilidades na formação inicial, e nas experiências progressas, como é relatado por estes professores:

**A própria formação progressa do professor não prepara ele para um ambiente de integração de conhecimento.** Então, o professor [licenciado] não é preparado [...] o professor técnico, não é preparado de forma alguma, na sua formação inicial, nem na continuada, quando ela existe, e aqui vale dizer que, no caso dos institutos, a gente ainda tem espaço para desenvolvimento de formação continuada. (P7 – grifos nossos)

[...] falta experiência dos professores também, saber como fazer, metodologicamente falando, quer dizer, como organizar? Como trabalhar dessa forma? **A gente não tem formação para isso.** Pelo menos é o que eu percebi, falo por mim, mais do que tudo, **eu não tenho formação para trabalhar dessa forma**, eu consigo integrar outros olhares, mas sem estar junto com esses outros professores. (P8 – grifos nossos)

**A questão da formação, que nós não somos formados para isso** [...] a formação docente é um apêndice [...] E é justamente nesse momento em que, na formação universitária, teria condições de falar sobre essas metodologias, sobre essas possibilidades de ensino, para além daquilo que tradicionalmente é repassado na universidade. (P9 – grifos nossos)

De acordo com Moura (2009), para ser professor na Educação Profissional é preciso uma formação humana mais ampla, com vistas a valores, conceitos, visões de mundo, e isso deve estar em todas as relações que envolvem ensino e aprendizagem, não apenas nos componentes curriculares de formação geral. O autor enfatiza que é necessário ir além do conhecimento técnico, especializado, é necessária essa formação em perspectiva mais geral.

Ademais, Kuenzer (2010, p. 500) nos lembra que

Este professor deverá estar qualificado não para se subordinar à lógica da inclusão excludente, formando os trabalhadores precariamente para o exercício de trabalhos precarizados, mas sim para enfrentá-la, assegurando a todos, independentemente do ponto da cadeia produtiva onde possam se inserir, conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos que lhes permitam uma inclusão menos subordinada, a par do conhecimento necessário para organizar-se e enfrentar as condições geradoras de sua subordinação.

Além disso, a formação de professores não pode ser vista como um processo estático, mas sim como uma jornada contínua de aprimoramento, que envolve a atualização de conhecimentos, incorporação de novos conhecimentos e a reflexão sobre as próprias práticas em sala de aula. Vasconcelos e Brizueña (2020, p. 339) reforçam a ideia de que institucionalmente devem ser garantidos espaços de debate sobre a profissão docente, ofertando programas de formação continuada para que se entenda o que significa a integração curricular, tendo em vista que “a formação auxilia na construção da identidade do professor, no fortalecimento do ensino e, conseqüentemente, aproxima-nos da qualidade da educação que almejamos”.

Para a minha área, eu achava muito difícil fazer a integração com a área específica de Alimentos [...] não consegui ainda fazer uma integração, ou interdisciplinaridade do meu componente com um componente específico do técnico. [...] Eu não sei se eu chamaria de integração curricular [ou de interdisciplinaridade], a gente, inclusive, não sabe nem a diferença entre isso, **tamanha a nossa ignorância formativa**. [...] Não sabemos como fazer isso, **não teve nenhuma formação, não teve nenhuma conversa**. (P1 – grifos nossos)

Eu não tenho nenhum conceito na minha mente assim que seria uma integração, faço uma ideia, mas não tenho nenhum aprofundamento teórico sobre o tema. (P8)

Os momentos de formação continuada são um posicionamento institucional esperado, necessário, em busca, inclusive, de superar as limitações trazidas pelas experiências pregressas dos professores, expressas em suas falas. É importante considerar que ter momentos formativos por si só não assegura o fortalecimento da abordagem integrada, fundamentada na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo, que se opõe à perspectiva dualista. No

entanto, é perceptível que o papel de uma instituição de ensino que busca oferecer o EMI é justamente garantir a institucionalização desses espaços formativos. Nesse sentido, é essencial que ela implemente uma estrutura sólida para viabilizar e sustentar tais momentos formativos (MARÇAL; RIBEIRO, 2017). Ainda no que concerne à formação inicial, e derivada dela, evocamos a resistência a “inovações” por parte dos professores. Vasconcelos e Brizuela (2020), recordam-nos que ao ingressarem na instituição, os docentes trazem consigo seus saberes disciplinares, porém estes saberes precisam ser transformados e reorganizados à vista das necessidades próprias daquela instituição e dos objetivos de formação adotados nela. Isto posto, vejamos o que é evidenciado pelos participantes.

As pessoas não estão interessadas em discutir e entender. [...] **são caixinhas ainda, e cada um está na sua**, como eu. [...] Num grupo grandioso, como o grupo de docentes do *campus* Palmas, que é enorme, você não consegue que todas as pessoas estejam alinhadas no mesmo pensamento. [...] os professores da parte técnica, são muito fechados em torno do seu próprio colegiado. (P1 – grifos nossos)

Não é uma coisa que está organizada para funcionar. Então, essa dificuldade dessa **organização em caixinhas**, e que, estando dessa forma, é muito difícil. [...] Fica cada um fazendo o seu. [...] [Sobre a formação dos estudantes] está funcionando assim, mas ainda **não é aquela coisa da integração em si**, eles estão saindo, estão tendo um conhecimento amplo, bom, a integração, na verdade, ainda é pouca, **é cada um na sua caixinha**. As disciplinas técnicas funcionam, cada um no seu, por exemplo, eles fazem visitas técnicas, mas no dia da visita técnica, vão só os professores que são da parte técnica. Para mim, todos os professores do dia tinham que ser convidados, então todo mundo vai, porque se eu vou, se eu acompanhar uma visita no fórum, por exemplo, eu tenho até mais argumentos para poder fazer as discussões com os alunos. (P2 – grifos nossos)

Eu vejo que ela é fragmentada. Toda, eu diria toda. [...] **a gente acaba tendo uma formação muito individualista, e aí isso faz com que a gente venha e repasse essa formação individualista também**. [...] Para ter esse trabalho, acho que tem que ter essa conversa inicial dos professores de ambas as áreas, da área técnica, ou específica, e da área básicas. A gente tem professores, na sua maioria, cada um dentro do seu espaço, para planejar a sua aula, e **não tem esses encontros** [...] **essas discussões não acontecem**. [...] **não acontece essa conversa para discutir**, às vezes até conversamos alguma coisa, às vezes é com o professor da mesma área que a tua, e não necessariamente com um professor de uma outra área. Acho que falta isso. [...] E acho que tem um outro lado que mais é difícil, porque as pessoas pensam muito diferente. E isso faz ter essa dificuldade maior da integração, porque, às vezes, você quer trabalhar de uma forma, **outro professor não concorda, e aí fica mais difícil tentar**. (P6 – grifos nossos)

[...] ele até considera que um outro colega que tente trabalhar com ele, na área dele é **um invasor de domínio cognitivo**. Então é uma questão, não só do professor não se preparar para uma formação mais ampla, integrada, **ser extremamente especialista naquela área dele**, como também uma questão, uma **postura de domínio, de controle**, que eu acho que o professor brasileiro na história da formação docente no nosso país, traz muito essa perspectiva de controle. [...] o professor, tendo uma formação adequada, pode fazer da aula dele, mesmo dentro de um currículo engessado, em função da escolha da metodologia, ele pode fazer aula diferente. Agora o maior entrave que eu vejo nisso, nos outros professores é, obviamente, **a formação, professores que estão engessados na sua prática pedagógica**, que se sentem

confortáveis em fazer o que sempre fizeram, se sentem incomodados quando tem que fazer alguma mudança de concepção do próprio, da própria profissionalidade. [...] é **cada professor defendendo a sua área, defendendo o seu domínio cognitivo, domínio de conhecimento**, que não se tem espaço, porque cada um trabalhando com o seu componente, **não se abre espaços para diálogo entre os professores**. O professor não aprende a dialogar, então ele não desenvolve experiência para ter uma efetiva integração do currículo. [...] As pessoas estão numa postura muito egoísta de se abrirem para o outro. Então esse trabalho integrado ele encontra, na minha opinião, como **maior barreira o próprio professor, a própria instituição, a própria forma de entender o que é vida, o que é trabalho**. E isso tudo é por questão da reprodução do modo de pensar o que é a vida no modelo capitalista. É uma consequência disso. (P7 – grifos nossos)

[...] as pessoas têm suas limitações, tem suas preferências, então, fazer uma coisa assim, que reúna bastante gente, principalmente professores, que são muito seletivos, são muito corporativistas, [...] tem um pouco de ciúmes, [...] **professor não gosta muito de ceder**. [...] **não estão muito a fim de, além de tudo, ter que mergulhar ainda em novos projetos**, em coisas que eles não têm muita certeza do que vai ser, e muitos não sabem nem do que se trata, por isso que, talvez, não entendam o quanto benéfico seria. Muitos, por não entender, talvez considerem que se fosse só fazer um trabalho conjunto em equipe, alguma coisa nesse sentido... não vê muita razão, qual seria a vantagem, como que isso, pedagogicamente, seria benéfico aos alunos. (P8 – grifos nossos)

São confundidas a autonomia com a liberdade plena para fazer absolutamente qualquer coisa. Isso dificulta, por exemplo, com que haja esses momentos de discussão em torno de possibilidades de integração. **Muitos professores são muito avessos a abrir mão da sua autonomia de planejar do começo ao fim a sua disciplina**. [...] **a autonomia do docente, acaba se transformando numa dificuldade para que haja essa maior conversação entre os colegas**. [...] tem essa questão da dificuldade que às vezes os professores criam para que haja essa integração. [sobre projetos já desenvolvidos] São experiências bem pontuais, em que mais por conta da afinidade que eu tenho com o colega do que com o assunto, porque, às vezes, para falar sobre algum assunto, eu teria muito mais afinidade com determinada área do conhecimento, mas eu não tenho afinidade por colega. Então, e às vezes eu percebo que também ele é um pouco **resistente a esse tipo de sugestão**, então, eu nem me aproximo. (P9 – grifos nossos)

Amin Aur (2009, p. 210) diz que o professor que trabalha na Educação Profissional precisa de uma formação que possa transcender o conhecimento específico da sua área. “Ele precisa ter uma formação que o transforme em alguém que transcenda essa fronteira para desenvolver com os alunos um trabalho que os leve a um desenvolvimento pessoal, social”. Vasconcelos e Brizueña (2020), complementam afirmando que ao pensar os conteúdos que compõem as ementas dos componentes curriculares devem estar presentes o porquê, o para quem e o como ensinar. Daí a importância de se ter no horizonte o perfil do egresso de cada curso.

O Perfil do Egresso não pode ser uma cópia daquilo que consta no CNCT. Ele deve ser pensado de acordo com a realidade em que o curso está inserido, de acordo com aquilo que se espera que o estudante tenha se apropriado ao terminar o curso. Conforme é apontado por Sobrinho (2019, p. 170) “o Perfil do Egresso deve contemplar, [...] também o Perfil do Egresso,

no que tange à formação integral, voltado ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, o exercício para a cidadania e a preparação para o trabalho”. Esse é ponto de partida para alinhar as ações em prol da efetivação/manutenção da integração curricular.

Aproveitando o ensejo da fala do último participante, exposta acima, de “experiências bem pontuais, em que mais por conta da afinidade que eu tenho com o colega do que com o assunto”, adentramos a mais uma temática abordada pelos entrevistados: a falta de tempo para “sentar e conversar” com os outros professores acerca de conteúdos, projetos, que estejam sendo desenvolvidos a fim de pensar em ações de integração curricular, o que demanda pensar acerca da estrutura organizacional e da carga horária docente em sala de aula.

Retomamos a fala supracitada, pois essas experiências suscitadas por afinidade entre os pares, em diversas vezes, não são concebidas em espaços de planejamento de ensino, no ambiente formal de trabalho, pois esbarramos em questões administrativas de organização institucional, em que há limites estabelecidos de carga horária do trabalho docente.

[...] necessariamente haveria a necessidade de os professores terem muito mais tempo de planejamento das suas, dos seus componentes. (P1)

É a questão da organização estrutural. Hoje, nós não temos assim um horário que os professores se encontrem. [...] é o motivo da dificuldade de integração, seria essa conversa, esse tempo para que os... Não sei, eu acho que é mais a estrutura mesmo. (P2)

O PPC é criado a partir do que os professores podem fazer nas suas cargas horárias e em quais horários eles podem atuar. [...] Eu vejo uma burocracia, um engessamento na hora de criar esses PPCs, e muitas regras, muita preocupação, por exemplo, com o que vai estar no PTD [Plano de Trabalho Docente], “Ah será que vai fechar as minhas 18 horas no PTD?” [...] Aqui no instituto, nós temos muitos colegiados, e muitos professores que dão aula em vários colegiados [...] Os professores têm horários muito diferentes. (P3)

O ideal é que fosse compartilhado [referindo-se aos componentes do núcleo indivisível], mas como nós não temos uma carga horária, a carga horária necessária para os professores, porque contaria duplamente a carga horária para trabalhar junto. [...] a questão da carga horária, a ausência de professores [...] é aula, e ainda serviço administrativo, porque falta profissional técnico. Então nós precisamos fazer o quê? Nós precisamos preencher planilha. (P4)

Os coordenadores na época, alguém me pediu para fazer alguma coisa, mas que horário que nós vamos fazer?! [...] eu até tentei conversar com alguns professores, mas eles tão têm tempo. (P5)

A gente também tem um monte de burocracia para preencher, papelada, diários e tantas outras coisas que fogem, sempre tem reunião, sempre tem outras coisas para discutir, reelaborar. [...] as pessoas não têm tempo. Então, para você fazer isso, tem que “sentar junto”, tem que pensar junto, tem que organizar. A gente tentou fazer, mas foram feitas uma ou duas reuniões, [...] e nunca fechava o horário de todo mundo. [...] a gente pudesse ter horário, na nossa carga horária, destinado à construção desses projetos. Acho que seria fundamental, porque também não adianta você saber como fazer, querer fazer e não ter tempo para fazer, não ter espaço para fazer dentro da



construção do teu PTD. Então acho que tem que ter um horário destinado a isso. E daí os professores acabam se obrigando a participar também já que consta no seu horário (P8)

Internamente, é a Resolução CONSUP/IFPR nº 02/09 que estabelece as diretrizes para a gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão. As atividades de ensino, que aqui nos interessam, compreendem: aulas, atividades de Manutenção de Ensino e atividades de Apoio ao Ensino. A distribuição dessas atividades é feita da seguinte maneira:

Art. 11. A carga horária destinada às atividades de ensino terá a seguinte distribuição:  
 I – Docentes com regime de tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho destinarão: no mínimo 08 (oito) e no máximo 12 (doze) horas para aula, **04 (quatro) horas para manutenção de ensino** e 04 (quatro) para apoio ao ensino; e  
 II – Docentes com regime de tempo integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho ou Dedicção Exclusiva destinarão: no mínimo 12 (doze) e no máximo 16 (dezesesseis) horas semanais para aula, **04 (quatro) horas para manutenção de ensino** e 04 (quatro) para apoio ao ensino. (IFPR, 2009 – grifos nossos)

Independentemente do regime de trabalho, os professores terão quatro horas semanais para as atividades de manutenção de ensino, que engloba “ações didáticas do docente relacionadas ao estudo, planejamento, preparação, desenvolvimento e avaliação das aulas ministradas nos cursos e programas regulares do IFPR” (IFPR, 2009, Art. 5º). Com base nisso, é compreensível a queixa dos professores no que tange a falta de tempo. Quatro horas equivale a um turno de trabalho. Matematicamente, ao dividirmos igualmente essas quatro horas semanais pelas quatro atividades descritas na manutenção de ensino, significa que um professor teria, aproximadamente, 48 minutos semanais a disposição para realizar cada uma.

Um dos professores, P7, chega a citar que se for acrescentado a essa divisão um tempo específico para o planejamento de ações de integração curricular, corre-se o risco de que seja suprimida o tempo de pesquisa e extensão, que atualmente equivale a 16 horas semanais, para os professores com regime de 40 horas ou Dedicção Exclusiva.

[...] transferir essas horas que a gente tem de pesquisa e extensão para hora de ensino. Isso aí seria uma **diminuição do tempo para desenvolver essa formação**, porque quando o professor faz pesquisa, extensão, ele não está só prestando um serviço para a comunidade ou desenvolvendo um novo conhecimento para ser aproveitado, patenteado depois, ou aproveitado. Ele está em formação contínua, ele está se formando um profissional [...] sem ter momento de reflexão e possibilidade de mudança prática dessa atividade porque a burocratização do serviço o impede, simplesmente está impedindo os professores de se formarem, de se adaptarem para a própria condição. [...] uma vitória seria manter, essa distribuição, [...] **é excelente esse tempo para a gente investir na nossa própria formação** e dar retorno para a própria instituição, e para a comunidade, a qual a instituição serve. (P7 – grifos nossos)

Concordamos com o professor, afirmando que a diminuição de qualquer outro horário, que não seja especificamente o de aulas, contribuirá para a precarização do trabalho docente, e conseqüentemente para a precarização do ensino, da educação. Urge pensarmos em alternativas para questões como essas, sob o risco de, não só, não conseguir avançar nas discussões sobre a integração curricular, como retroceder a uma “concepção pobre de educação” (PARO, 2009), muito distante daquilo que almejamos para/com o EMI.

#### 6.4 FATORES QUE POTENCIALIZAM A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

No contexto da não-efetivação da integração curricular no *campus* analisado, questionamos os professores sobre os entraves que são percebidos na sua prática cotidiana e que interferem nessa questão. Da mesma forma, e não menos importante, trouxemos para a discussão os elementos que poderiam potencializar a promoção de ações integradoras. Alguns professores se puseram pensativos ao serem inquiridos sobre essa questão, considerando que “é mais fácil apontar os erros do que encontrar soluções” (P9). Assim sendo, apresentamos as principais contribuições citadas pelos participantes.

**Tempo.** Eu acho que é um engodo achar que isso vai acontecer só porque alguém teve uma boa ideia, uma boa vontade, não vai acontecer, a gente tem que ter tempo para fazer. A gente precisa ter **formação** também, porque também é só boa vontade, não vai resolver. (P1 – grifos nossos)

Teria que ser uma **formação continuada**. [...] Teríamos que ter **dois [professores]**, um para o Técnico em Alimentos, e um para o Serviços Jurídicos. Esses professores iam fazer esse acompanhamento, buscar essa integração, porque assim você não consegue ter uma dedicação ao curso, exclusivamente. (P2 – grifos nossos)

**Visitas técnicas.** [...] Primeira: uma **inclusão maior de alunos em projetos de pesquisa, de iniciação científica** nessas áreas. Segunda: **eventos**. Mas esses eventos não podem ser esvaziados. (P3 – grifos nossos)

Tinha que ser um **planejamento**, com material, com textos, com encontros para discutir. E tem que ser uma coisa presencial. (P5 – grifos nossos)

[...] perspectiva de se usar a interdisciplinaridade entre essas áreas de conhecimento, a ciência, tecnologia as artes, usando a pesquisa como princípio educativo, porque a pesquisa ela orienta o pensamento, orienta a reflexão e orienta também a prática. No movimento de integrar justamente a prática à teoria, a prática à reflexão. (P7)

Inicialmente, **formação**. (P8 – grifos nossos)

**Formação** mais adequada [...] **estudo da realidade local**, que se veja que tipo de corpo docente, da infraestrutura, dos estudantes, até da cidade, que tipo de integração é possível dentro dessas condições. [...] antes de qualquer curso, é um ponto importante, porém, devem ser primeiramente pensados dentro da realidade dos docentes, dentro da realidade dos estudantes, da infraestrutura que está posta aqui, para que a gente tenha de fato um aproveitamento e que os professores vejam que

aquilo é plausível, é possível. [...] sobre a importância que a instituição tem, muitas vezes ela pressionar e criar as condições para que se efetivem a educação integral [...] por mais que aqui no Instituto Federal a gente tenha condições de trabalho muito boas [...] no geral a gente tem uma sensação de que a gente está sempre sobrecarregado de trabalho. [...] Por isso que eu penso que qualquer possibilidade, qualquer alternativa que tem a ver com delegar ao professor que ele faça, seja autodidata, não vai dar certo. Primeiro que ele não conhece, ele não tem fundamento para isso [...] eu aprendi na prática, não foi na faculdade. [...] Então um curso seria algo bacana, pode ser uma **formação inicial**, algo que esteja dentro do calendário, para que haja, por exemplo, um ano em que os professores possam sentar e se dedicar a isso, porque não é nem um mês, não é em uma semana não é... E que seja algo obrigatório para o professor. [...] muitas vezes, desestimula, por conta da nossa natureza aqui, os professores de virem da aula no Ensino Médio, porque é muito mais cômodo eles ficaram ensino superior em que não há nenhum tipo de questionamento. [...] **um processo de convencimento**, para depois haver o processo de formação. (P9 – grifos nossos)

Percebemos que da mesma forma que os participantes demonstraram ter consciência da falta de conhecimento teórico acerca do currículo integrado e da integração curricular, provocada, dentre outras coisas por fragilidades em sua formação inicial, eles também percebem a importância de processos de formação continuada, promovidos pela própria instituição. Nesse contexto, Vasconcelos e Brizuela (2020) destacam a necessidade de que a própria instituição escolar desempenhe a sua função nesses processos, garantindo espaços de debates, reflexão e de formação, favorecendo que desenvolva, gradativamente, uma postura crítico-reflexiva. Isso permite que se conheçam, e reconheçam, quais são os seus objetivos de formação, a cultura daquela instituição, assim como o contexto histórico-social daquele ambiente.

Outro fator importante, é o de que “é necessário que os professores ocupem ativamente esses espaços de discussão e se coloquem como **protagonistas** do desenvolvimento dos processos institucionais e do próprio crescimento profissional” (VASCONCELOS; BRIZUEÑA, 2020, p. 339 – grifos nossos). Assumir o seu papel enquanto protagonistas do trabalho que estão desenvolvendo, do processo de formação de jovens do qual estão participando, assumir esse compromisso é fundamental para que nos aproximemos daquilo que se entende, e que se espera de currículo integrado. Nesse sentido, acrescentamos ainda, o princípio de que o trabalho do professor é a constante busca pelo conhecimento. A formação inicial não pode, e não vai resolver todos os desafios pedagógicos ao longo da carreira, uma vez que é moldada por um contexto histórico específico e tem um ponto de conclusão definido. As exigências didático-pedagógicas estão em constante evolução, demandando uma constante “adaptação” por parte dos professores. Enfrentar tais desafios requer assumir a responsabilidade pessoal, ao invés de terceirizar a busca por soluções. Portanto, o estudo contínuo emerge como uma das principais alternativas para lidar com essas demandas em constante transformação.

Além de requererem espaços de formação continuada, outra necessidade expressa pelos professores é a questão tempo. A falta de tempo, analisada anteriormente, é um dos principais motivos elencados como dificultadores para a efetivação da integração curricular. Em contrapartida, terem tempos e espaços disponíveis para planejar coletivamente ações integradoras, de acordo com os professores, seria potencialmente benéfico para que o currículo integrado e/ou a integração curricular se materialize.

Ter horários que os professores se encontrem [...] proporcionar momentos de integração com os professores. (P2)

Ter professores, criando a disciplina junto e trabalhando a disciplina o mais integrado possível. E até, em alguns momentos, para os dois professores estarem em sala de aula. [...] uma sala em que todos os professores do curso estivessem no mesmo ambiente. Isso potencializaria, para mim, discussões do que a gente poderia fazer em conjunto [...] essa aproximação maior dos professores. (P3)

Falta esse encontro, esse tempo para você “Que você vai trabalhar esse semestre?”. (P5)

Para esse tipo de atividade, quando você quer fazer dessa forma integrada, você precisa cumprir todas as suas horas no *campus* porque é um local que você vai vir para discutir com os colegas antes de dar aula. (P6)

Eu entendo que é uma solução para um ensino integrado, ensino que é, onde os professores tenham que trabalhar numa perspectiva de cooperação com a outra área de conhecimento, essa seja a solução melhor para a gente sair dessa situação que a gente está hoje. (P7)

Que a gente tivesse um horário, que a gente tivesse possibilidade de poder experienciar. (P8)

De acordo com Vasconcelos e Brizueña (2020), são nesses espaços coletivos de interação, por meio de formações continuadas, de reuniões de estudos, de debates, de conversas, que os professores podem construir a sua identidade profissional e social. Além disso, ao partilharem saberes experienciais e produzirem coletivamente, de maneira colaborativa, as ações educativas estão, também, construindo a compreensão do EMI, e do currículo integrado.

Complementamos com Marçal e Ribeiro (2017, p. 248), afirmando que “sem reuniões contínuas, espaços ou momentos de encontros coletivos, não se planeja e constrói o Ensino Médio Integrado”. Essa constatação enfatiza a importância desses momentos de colaboração e discussão, nos quais os profissionais da educação podem compartilhar experiências, alinhar objetivos e traçar estratégias para efetivar o EMI de forma mais efetiva.

Voltamos a destacar que a institucionalização desses espaços, por si só, não garante a efetivação do EMI, mas é inegável que a ausência deles representa um obstáculo significativo para alcançá-lo. Portanto, é necessário estabelecer uma cultura institucional que valorize a

colaboração e o diálogo, possibilitando a criação de práticas pedagógicas mais integradas e alinhadas aos propósitos educacionais.

Conforme ressaltado por Araújo e Silva (2017, p. 16), é imprescindível investir nas condicionantes que favoreçam a integração de pessoas e saberes, a fim de evitar que o EMI seja encarado apenas como um “amontoado de disciplinas”. Essa abordagem enfatiza a necessidade de avançar na ampliação do tempo destinado à carga horária docente para planejamento e encontros coletivos. Essa medida permitirá que os professores possam colaborar mais efetivamente na construção de currículos integrados.

Em suma, a efetivação bem-sucedida do EMI requer um esforço coletivo envolvendo gestores, professores, estudantes, famílias e demais atores educacionais. A promoção de espaços de colaboração, o investimento na integração de saberes e a busca por parcerias externas são aspectos-chave para o fortalecimento e a consolidação do EMI como uma abordagem pedagógica inovadora e efetiva.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

O estudo que aqui se desenvolveu, objetivou compreender as concepções de integração curricular dos professores do EMI do *campus* Palmas do IFPR, buscando alternativas com potencial para alcançar a sua efetivação e/ou o seu fortalecimento. Dessa forma, o Produto Educacional (PE), que ora é descrito, foi pensado visando o aprimoramento e a promoção da educação integral, *omnilateral*, e do currículo integrado.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um programa de pós-graduação de modalidade Profissional, a criação de um PE é uma exigência. De acordo com Freitas (2021), ao estabelecer esse critério, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) intenciona que os conhecimentos produzidos nesses programas sejam aplicados, podendo ainda ser replicados em contextos reais. Rizzatti et al. (2020) complementam dizendo que a função do desenvolvimento de um PE em um determinado contexto sócio-histórico é servir de produto de interlocução para professores que se encontram nos mais diversos contextos de nosso país.

No intento de definir PE, tanto Rizzatti et al. (2020) quanto Freitas (2021) mencionam o Documento de Área-Ensino<sup>17</sup> (BRASIL, 2019b, p. 16) no qual é apresentada a seguinte definição:

A área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo.

Ambos autores avaliam o trecho como sendo simples e reducionista, no sentido de que está muito mais relacionado à forma do PE do que ao seu conteúdo e ao seu processo de elaboração. Nesse sentido, Freitas (2021, p. 12-13) avança em sua crítica e busca em Gimeno Sacristán (2001) e Pagán (1995) os fundamentos para explicar o que é um PE, a saber:

[...] qualquer instrumento ou objeto que possa servir como recurso para que, mediante sua manipulação, observação ou leitura se ofereçam oportunidades para aprender algo, ou seu uso interfere no desenvolvimento de alguma função de ensino. [...] instrumentos e meios que fornecem critérios para colaborar para tomadas de decisão tanto no planejamento quanto na intervenção direta no processo de ensino.

---

<sup>17</sup> Assim como os autores, recorreremos a definição apresentada no Documento de Área-Ensino, pois no Documento de Área-Educação (BRASIL, 2019a) não foram encontradas referências ao produto educacional.

Assim como Freitas (2021) e Kaplún (2003), entendemos o PE como um item que pode simplificar, facilitar ou apoiar uma experiência de aprendizagem, ou seja, uma experiência de transformação e enriquecimento em diferentes aspectos, como o conceitual ou perceptivo, afetivo, de habilidades ou de atitudes etc. Infere-se, então, que mesmo os materiais que não foram, originalmente, criados com intencionalidade educativa podem cumprir essa função desde que sejam utilizados em um contexto em que isso seja possibilitado. Da mesma forma, o contrário também pode acontecer, bons materiais elaborados com fins educativos que não conseguem cumprir essa função (KAPLÚN, 2003).

Ainda conforme Kaplún (2003), a criação de um recurso educacional é uma jornada complexa, uma “tríplice aventura”, sendo composta por três etapas: a fase inicial de concepção, a do material em si e, por fim, a sua utilização posterior, que frequentemente escapa das intenções originais e dos planos de seus criadores. Aqui, detemo-nos nas duas primeiras, baseando-nos no autor supracitado. Isto posto, cabe ressaltarmos os três eixos que compõem a “aventura de criação” de um material educativo: conceitual, pedagógico e comunicacional.

Sobre o primeiro, o eixo conceitual, Kaplún (2003, p. 48, grifos do autor) afirma que a investigação prévia é parte inquestionável de todo o processo criativo, evidenciando que “a criação de um material educativo requer dois tipos de pesquisa: uma de tipo *temático* e outra de tipo *diagnóstico*”. Assim, realizar uma investigação temática implica em compreender os temas e conteúdos abordados, assim como os conceitos que fundamentam as discussões relacionadas a eles. Isso requer um estudo aprofundado de teorias que sustentem tais conceitos. Essa compreensão auxilia na seleção das ideias centrais a serem abordadas no material. A pesquisa diagnóstica desempenha um papel importante ao permitir o conhecimento dos indivíduos e do ambiente aos quais o material se destina. Especificamente, busca-se compreender suas necessidades reais com base no que sabem, desejam, pensam, imaginam e desconhecem sobre o assunto em questão (KAPLÚN, 2003; FREITAS, 2021).

Nessa direção, aproximando o exposto ao trabalho aqui desenvolvido, inicialmente, fizemos o levantamento bibliográfico teórico-conceitual acerca da integração curricular no EMI, definindo os assuntos e conteúdos que consideramos necessários para que se compreendesse essa temática. Essas informações são apresentadas no capítulo dois deste texto dissertativo, bem como na primeira parte do produto, compondo a pesquisa temática.

Sequencialmente, três dimensões de análise fazem parte da pesquisa diagnóstica: bibliográfica, documental e empírica, sobre as quais discorreremos no quarto, quinto e sexto capítulos, respectivamente. Segundo Kaplún (2003, p. 48, grifos do autor) “A opinião de peritos ou a leitura de *textos* não bastará: devemos conhecer também os *contextos* pedagógicos e,

principalmente, os *sujeitos* aos quais está destinado o material”. Consideramos, então, que todos esses contextos foram indispensáveis para que pudéssemos entender qual o atual/real cenário do *campus* pesquisado e, assim, pensar e apontar alternativas adequadas para a efetivação/fortalecimento da integração curricular.

Ainda em relação a esse assunto, Rôças, Moreira e Pereira (2018) afirmam que o principal “produto” de um curso de Mestrado Profissional não é o PE em si, mas sim o processo de transformação do mestrando durante a sua criação. O mestrando, que é o autor do PE, participa ativamente do seu desenvolvimento ao identificar um problema de natureza prática, embasado em um referencial teórico-metodológico sólido e coerente. Durante essa atividade, ele reflete sobre o problema identificado e propõe direcionamentos ou soluções para abordá-lo. Rizzatti et al. (2020) acrescentam que esse percurso possibilita ao pesquisador refletir para além das etapas teóricas e metodológicas de sua investigação, mas também sobre a sua ação pedagógica, (re)orientando a sua prática.

Refletindo sobre essa última questão, tratemos do eixo pedagógico. Segundo Freitas (2021), esse eixo está diretamente ligado à metodologia de ensino selecionada para o material, bem como à maneira pela qual os conteúdos são organizados e aos recursos pedagógicos indicados. Kaplún (2003, p. 49) o descreve como sendo o ponto de partida e o ponto de chegada de um PE caracterizando-o, assim, como o principal articulador de um material educativo. O autor segue dizendo que propomos um caminho ao usuário do PE,

que ele é convidado a percorrer uma nova perspectiva que queremos abrir para ele, ou que lhe propomos que descubra. Ao fim desse caminho poderá ele, ou não, ter efetivamente mudado ou enriquecido algumas de suas concepções, percepções, valores etc. De qualquer modo, pelo menos a possibilidade estará aberta.

Nessa perspectiva, o que propomos é um processo de formação continuada aos professores que trabalham no EMI do *campus* Palmas, conforme consta no Apêndice B.

Entendemos a formação continuada com base em Libâneo (2018), consistindo em ações de formação dentro e fora da jornada de trabalho. Para este autor, aprimorar-se na profissão de professor envolve dedicar-se ao estudo, à reflexão, à troca de ideias e à análise das vivências, sobretudo, no ambiente institucional. Nesse contexto, a formação em serviço tem uma importância tão significativa que se torna um elemento integrante das condições de trabalho. Os sistemas educacionais e as instituições de ensino devem garantir os recursos institucionais, técnicos e materiais necessários para o constante aprimoramento profissional do docente. É necessário “assegurar aos professores horas remuneradas para a realização de reuniões



semanais, seminários de estudo e reflexão coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas” (LIBÂNEO, 2018, p. 189). Acrescentamos ainda os dizeres de Fornari (2018, p. 86): “o docente da educação profissional é um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa. Esse pressuposto estende-se para o comprometimento com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica”.

A escolha por este produto se justifica pela demanda apresentada pela parcela de professores que participaram da pesquisa empírica, que durante a conversa, puderam perceber fragilidades na efetivação da integração curricular, inclusive em suas próprias concepções sobre a temática, provenientes, de acordo com os entrevistados, de sua formação inicial, apontando a necessidade de ações de formação continuada. Kaplún (2003, p. 49) parafraseia Alice no país das maravilhas para dizer que “se não sabes de onde partes, o caminho é indiferente”. No processo de produção de um PE, isso significa dizer que é essencial conhecer o ponto de partida, porque esse é precisamente o lugar em que o destinatário está em relação ao eixo contextual, é fundamental conhecer as “ideias prévias” ou as “ideias construtoras” a respeito do tema a ser abordado.

Considerando o ponto de partida que nos foi proporcionado pela investigação temática, e sobretudo diagnóstica, identificamos que o cenário encontrado no lócus de pesquisa é bastante próximo do encontrado por outros pesquisadores, em outras pesquisas, em outros contextos, conforme apresentado ao longo da dissertação. Dessa forma, acreditamos que a formação que ora propomos possa contribuir com a materialização do currículo integrado não só no *campus* Palmas, mas em outros lugares, uma vez que um PE pode ser adaptado e reproduzido, além de proporcionar a produção de conhecimento científico para a área.

Reiteramos que o objetivo, em cursos de EMI à EPT, é proporcionar uma educação para os jovens que vá além de simplesmente prepará-los para o mercado de trabalho, pois reconhecemos que a formação humana abrange as diversas dimensões da vida humana e não pode ser reduzida a apenas um aspecto isolado. Nesse sentido, com base em Silveira, Santiago e Rodrigues (2020), é essencial que os professores tenham oportunidades de formação que lhes permitam refletir sobre a realidade social em que estão inseridos, considerando as contradições e a influência da lógica de mercado na EPT. É necessário que eles compreendam que a Educação Profissional vai além do mero treinamento para o emprego, reconhecendo os jovens e adultos como indivíduos completos, com necessidades e potenciais em diferentes áreas da vida.

Figueiredo, Vieira e Castaman (2021) acrescentam que a formação continuada docente, no contexto da EPT, é extremamente importante, pois os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial somados às transformações tecnológicas e sociais exigem frequente atualização. Assim, segundo os autores mencionados, é fundamental começar com a observação empírica para ir além dela, superando a imediatividade das práticas diárias dos professores e buscar os processos essenciais que não são encontrados nas representações habituais e no senso comum, e isso requer uma abordagem reflexiva e crítica. Destarte, a fim de obter uma compreensão aprofundada da realidade através do pensamento, é essencial contar com uma base teórica crítica sobre a educação brasileira, o mundo do trabalho e, especialmente, a EPT.

Recorrendo a LDB, é garantido que o processo de formação continuada de professores aconteça, também, no próprio local de trabalho (BRASIL, 2022, Art. 62-A, Parágrafo único). Nesse sentido, a instituição educacional não deve ser vista apenas como um local onde a prática docente ocorre, mas também como um espaço onde ela é constantemente refletida e modificada por meio do ciclo de ação-reflexão-ação. Em outras palavras, o professor estrutura o seu trabalho com base na realidade vivenciada e sentida, mobilizando e produzindo saberes fundamentais para o ensino na EPT (FIGUEIREDO; VIEIRA; CASTAMAN, 2021).

Tendo isso em vista é que propomos como PE esse processo de formação continuada, abrangendo não só os aspectos teórico-conceituais necessários ao trabalho no EMI e na EPT, mas também pensando na promoção de tempos e espaços de encontros, discussões, articulação de ideias, atribuindo o protagonismo aos professores. Como é afirmado por Silveira, Santiago e Rodrigues (2020, p. 14):

para que a formação docente possa responder aos desafios impostos pela realidade atual, é necessário que os professores possam ter espaços de aprendizagem e reflexão coletivos, que, além do arcabouço teórico de conhecimentos pedagógicos, específicos, propiciem aos docentes diálogos críticos sobre questões éticas, políticas e curriculares também.

Além disso, concordamos com Figueiredo, Vieira e Castaman (2021), quando afirmam que projetos de formação continuada devem ser orientados pela pesquisa coletiva, proporcionando oportunidades para a construção conjunta de um processo de formação continuada que seja verdadeiramente contínuo. Ademais, a pesquisa pode ser uma valiosa ferramenta ao promover o desenvolvimento da autonomia e do espírito questionador, contribuindo para uma aprendizagem que vai além da simples reprodução de informações.

Isto posto, retomemos Kaplún (2003, p. 54) que resume este eixo pedagógico como “o caminho que estamos convidando alguém a percorrer, que pessoas estamos convidando e onde

estão essas pessoas antes de partir”. Ter o eixo pedagógico bem definido é importante para selecionarmos o “veículo” que utilizaremos para percorrer esse caminho – apropriamo-nos da metáfora utilizada pelo autor. Portanto, o eixo comunicacional equivale a pensar na forma propriamente dita do PE, na ferramenta que será utilizada para comunicar o seu conteúdo.

Para o PE em questão, por se tratar de uma proposta, precisamos organizá-lo de forma que outras pessoas possam colocá-lo em prática, possam conduzir o processo de formação. Neste caso, escolhemos estruturá-lo em formato de livro/livro digital, incluindo conteúdos e conceitos essenciais para a temática da integração curricular, que servem de base para a pesquisa e produto aqui desenvolvidos, assim como uma proposta de roteiro de encontros para a sua materialização. Lembramos que os PEs não devem ser “receitas” a serem apenas postas em prática, por isso enfatizamos que são sugestões, orientações, proposições, podendo ser adaptadas/adequadas/remodeladas ano a ano, de acordo com o cenário local/atual/real.

Na CAPES, o Grupo de Trabalho de Produção Técnica foi criado com o objetivo de desenvolver uma metodologia de avaliação para as produções técnica e tecnológica, ou seja, para os PEs. Assim, em 2019, o grupo lançou um relatório (BRASIL, 2019c) em que constam o detalhamento e a classificação dos produtos, com o intuito de auxiliar a avaliação dos programas de pós-graduação da modalidade profissional.

Voltemos, então, à crítica apresentada no início desta seção: assim como acontece com a definição de PE adotada pela CAPES que enfatiza muito mais a forma dos materiais, o detalhamento e classificação dos produtos também levam em consideração, principalmente, a forma de apresentação, o eixo comunicacional mencionado por Kaplún (2003). Nessa conjuntura, o PE aqui proposto se enquadraria em duas classificações: quanto ao conteúdo é um “Curso para Formação Profissional” e, quanto à forma, é um “Produto de Editoração”.

Freitas (2021) disserta que, possivelmente, seja necessário mudar o tipo de pergunta que tem sido feita aos estudantes dos programas de pós-graduação profissional. Ao invés de perguntar “Qual é o PE da pesquisa?”, talvez devêssemos questionar “O que será abordado pelo PE? Como se fará essa abordagem? Como ele poderá ser utilizado? Como ele será apresentado? Quais os referenciais que sustentam a sua elaboração?”. Assim sendo, utilizando-nos desses pressupostos, expressamos que o PE derivado da pesquisa aqui desenvolvida está muito mais atrelado aos seus aspectos qualitativos do que aos seus aspectos “formais”.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender as concepções de integração curricular dos professores do Ensino Médio Integrado do *campus* Palmas do IFPR, buscando alternativas para sua efetivação/fortalecimento. Diante disso, iniciamos a tarefa de investigação buscando os principais referenciais teóricos acerca da temática e correlatos a ela.

Os IFs surgiram no cenário educacional brasileiro por meio da Lei nº 11.892/08. Estas instituições têm como missão oferecer EPT de excelência em todo o país, buscando contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das regiões onde estão inseridos. Com uma ampla oferta de cursos técnicos, superiores e de pós-graduação, abrangendo diversos eixos tecnológicos, eles desempenham um papel significativo na formação dos estudantes brasileiros.

Dentre as obrigações legais dos IFs está a garantia de, no mínimo, 50% de suas vagas destinadas a cursos técnicos de nível médio, preferencialmente na forma integrada. Isso ressalta a importância de discutir o EMI no contexto dessas instituições. Desde a promulgação da LDB o EM passou a ser a última etapa da Educação Básica, com a possibilidade de oferta na forma integrada à Educação Profissional, visando preparar os estudantes para a inserção no mundo do trabalho e a vida em geral.

Contudo, a redação da referida lei possibilita diferentes interpretações, abrindo espaço para discussões sobre sua finalidade, qualidade e identidade. Nesse contexto, o Decreto nº 5.154/04 tornou-se um marco, ao permitir a oferta do EMI, representando uma opção em prol de uma sociedade democrática e igualitária. Nesse contexto, o EMI à Educação Profissional nos IFs surge como uma opção significativa, tendo a Educação Básica como pré-requisito e alinhando-se às mudanças tecnológicas e científicas do mundo do trabalho.

Essa modalidade de ensino requer a adoção do trabalho como princípio educativo fundamental em sua organização, visando formar cidadãos ativos e conscientes de suas responsabilidades sociais. É indispensável, ainda, uma educação unitária, politécnica e democrática para romper com a dualidade histórica da educação brasileira, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo tipo de conhecimento e desenvolvam habilidades produtivas, científicas e culturais.

Os IFs desempenham um papel crucial na promoção da inclusão social e democratização do acesso à educação, especialmente em áreas menos favorecidas. Ao integrar formação geral e profissional nos cursos de EMI, essas instituições proporcionam aos estudantes brasileiros oportunidades ímpares de inserção no mercado de trabalho – uma necessidade da maior parte dos jovens brasileiro, além de oportunizar a continuidade dos estudos em nível superior.

A partir deste referencial teórico, procedemos com uma revisão bibliográfica, buscando trabalhos que estivessem alinhados à pesquisa que ora desenvolvemos, tendo analisado um total de 13 produções, indicando, em geral, desafios, mas também destacam a potencialidade de ações propositivas e a relevância do trabalho coletivo dos docentes na implementação de currículos integrados nos cursos de EMI à EPT.

Prosseguindo, abordemos o primeiro objetivo específico: analisar os Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos técnicos em Serviços Jurídicos e em Alimentos, assim como a legislação curricular vigente, com enfoque na integração curricular; a análise evidenciou três temáticas que sustentam os cursos: a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a integração curricular. Esses alicerces estão alinhados com a concepção de EMI encontrada nos referenciais teóricos e defendida no contexto da educação brasileira.

A formação integral do ser humano, em sua perspectiva de *omnilateralidade*, considera todas as dimensões da vida humana no processo educacional, visando desenvolver habilidades físicas, intelectuais, culturais, educacionais, psicossociais, afetivas, estéticas e lúdicas. A formação integral busca compreender o mundo e as relações sociais, preparando os estudantes para uma participação cidadã ativa na sociedade.

O trabalho como princípio educativo, citado acima, é essencial no EMI, pois determina a natureza global da educação, impõe demandas específicas a serem abordadas e estabelece a educação como uma forma distinta de trabalho. Essa perspectiva busca proporcionar aos alunos o domínio dos fundamentos das diversas técnicas utilizadas na produção, ao invés de apenas ensinar técnicas superficiais.

A integração curricular, identificada em diversos trechos dos PPCs, é um dos pilares mais relevantes no contexto do EMI, pois se fundamenta na conexão entre a formação geral e a formação específica, estabelecendo uma relação dinâmica e dialética entre os componentes curriculares e seus conteúdos. Por meio da integração os estudantes podem perceber as inter-relações entre os conteúdos, compreender como diferentes saberes se articulam no mundo real e desenvolver uma visão mais abrangente e integrada do conhecimento. Essa perspectiva não somente enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também os prepara para enfrentar desafios complexos da vida e do mundo do trabalho. Ao adotar essa abordagem, o *campus* fortalece sua missão de oferecer uma educação de qualidade, alinhada com as demandas da sociedade e com a formação de cidadãos preparados para contribuir de forma significativa e transformadora na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Apesar da identificação dessas temáticas nos documentos, algumas inconsistências foram encontradas, que podem fragilizar o trabalho pedagógico dos professores. Algumas

passagens reduzem a educação ao atendimento de demandas mercadológicas, enfocando apenas o desenvolvimento de competências para a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, o intuito do EMI e da educação nos IFs não deve se limitar a essa visão utilitarista, mas sim promover uma formação abrangente, crítica e cidadã.

Ao acrescentarem à matriz curricular o Núcleo Indivisível, durante os ajustes de PPC realizados em 2022, identificamos uma possibilidade de maior integração curricular. Entendemos que essa organização representa um avanço para os cursos de EMI, alinhando-se aos objetivos de uma formação integrada e integral, superando a dualidade estrutural presente na sociedade e na educação brasileira.

Portanto, a análise dos PPCs dos cursos de EMI demonstrou a importância de uma formação integral, baseada no trabalho como princípio educativo, aliada à integração curricular para a construção de uma educação mais alargada e emancipatória. Os IFs desempenham um papel relevante ao promover esse tipo de ensino, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, incluindo as demandas do mundo do trabalho.

Na sequência da investigação, procedemos com a entrevista de nove professores de ambos os cursos do *campus* pesquisado. Essa etapa foi produzida com vistas a caracterizar como a integração curricular é desenvolvida atualmente, identificando suas fragilidades e potencialidades, nosso segundo objetivo específico. Nesse momento, os professores responderam perguntas gerais sobre o EMI e a integração curricular, demonstrando, em geral, compreender a importância da formação integral dos alunos. Destacaram, ainda, a complexidade do trabalho envolvido na modalidade integrada e ressaltaram a necessidade de tempo e condições adequadas para efetivá-lo.

Ao analisar suas percepções sobre o EMI, os professores evidenciaram uma compreensão embasada em conceitos como formação abrangente, ampla, cidadã e coletiva. Essas expressões refletem a ênfase na formação integral do ser humano, que vai além do desenvolvimento técnico e profissional, abrangendo também dimensões sociais, culturais e políticas. Além disso, evidenciaram, ainda que “inconscientemente”, os aspectos pedagógico e epistemológico do EMI, referindo-se à interação e diálogo entre as disciplinas e à integração dos conteúdos básicos e específicos dos cursos.

O comprometimento ético-político dos professores com o EMI também foi notável em suas respostas, ao destacarem que o trabalho com essa modalidade de ensino é uma dedicação de vida, pois demanda um constante esforço para promover a formação integral dos estudantes e superar desafios educacionais e sociais. No entanto, apontaram a sobrecarga gerada nos

estudantes devido à carga horária excessiva de aulas, o que pode prejudicar a qualidade da experiência educativa e limitar o desenvolvimento de outras atividades pessoais e acadêmicas.

A comparação entre o EM tradicional e o EMI também surgiu nas reflexões, que abordaram a dualidade histórica entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Enquanto alguns professores manifestaram preocupação com a falta de enfoque na formação acadêmica, outros reafirmaram que a preparação para o mundo do trabalho e o acesso ao ensino superior são objetivos complementares do EMI, especialmente para os filhos da classe que vive do trabalho.

No contexto da integração curricular, os professores destacaram a necessidade de superar a lacuna entre a teoria e a prática no que diz respeito à efetivação do currículo integrado e de ações de integração curricular, percebendo a falta de alinhamento entre as diretrizes institucionais e a realidade vivenciada em sala de aula. A ausência de formação inicial adequada para lidar com a modalidade integrada e a resistência de alguns colegas foram apontadas como desafios e obstáculos a serem superados. Para enfrentá-los, enfatizaram a importância de garantir tempos e espaços institucionais para o planejamento coletivo, permitindo que trabalhem de forma integrada, trocando experiências e alinhando estratégias. A promoção de reuniões regulares e espaços de encontro entre os pares foi vista como fundamental para estimular a colaboração entre os professores e criar um ambiente propício para a integração curricular.

Além disso, foi destacada a necessidade de processos contínuos de formação para os professores, especialmente no que diz respeito ao EMI e à integração curricular. Essa formação contínua é essencial para atualizar conhecimentos, aprimorar o trabalho pedagógico e fortalecer a compreensão dos fundamentos do currículo integrado. Dessa forma, alegam que estariam mais preparados para enfrentar os desafios e oportunidades do EMI, bem como para desenvolver projetos interdisciplinares que promovam uma aprendizagem integrada, significativa e contextualizada para os estudantes.

Por fim, nos propomos a desenvolver um produto educacional com potencial para a promoção da integração curricular nos cursos técnicos. Dado o cenário atual do EMI e da integração curricular no lócus da pesquisa, optamos por criar um processo de formação continuada para os professores dos cursos pesquisados. O PE aqui proposto é apresentado em formato de livro/livro digital e foca nos aspectos conceituais e pedagógicos, proporcionando espaços de aprendizagem e reflexão coletivos. Destacamos que o PE deve ir além da simples reprodução de informações e promover uma abordagem reflexiva e crítica, capacitando os

professores a compreender a realidade social em que estão inseridos e aprimorar o seu trabalho pedagógico.

Em suma, com base nas questões que nortearam nossa pesquisa, podemos inferir que os professores do EMI têm uma compreensão da integração curricular como um elemento fundamental para a formação dos estudantes de forma integral, abrangendo tanto a formação geral quanto a formação específica.

Porém, deparam-se com algumas dificuldades que emergem do movimento da efetivação da integração curricular em seu cotidiano, dentre as quais destacamos:

a) Falta de diálogo entre professores de formação geral e específica: A separação entre os professores das disciplinas técnicas e das disciplinas gerais pode dificultar a integração efetiva dos conteúdos curriculares.

b) Fragilidades nas formações dos professores: A falta de formação inicial e continuada adequada para lidar com o currículo integrado e com a integração curricular pode dificultar a implementação efetiva dessa abordagem.

c) Compartimentalização disciplinar do currículo: Ainda existe uma resistência em romper com a divisão tradicional das disciplinas e conteúdos, o que pode dificultar a conexão entre as diferentes áreas do conhecimento.

Por outro lado, identificamos algumas potencialidades emergentes do movimento de integração curricular, que incluem:

a) Conexão entre teoria e prática: A integração curricular pode proporcionar uma relação dinâmica e dialética entre os componentes curriculares, permitindo que os estudantes percebam as inter-relações entre os conteúdos e compreendam como diferentes saberes se articulam.

b) Formação mais alargada, significativa e consciente: A integração curricular pode levar a uma formação mais abrangente e alinhada com a realidade dos estudantes, preparando-os para enfrentar desafios complexos da vida e do mundo do trabalho.

c) Promoção da formação integral do ser humano: A integração curricular é alinhada com a ideia de uma formação humana integral, que busca desenvolver habilidades físicas, intelectuais, culturais, educacionais, psicossociais, afetivas, estéticas e lúdicas.

d) Possibilidade de inclusão social e democratização do acesso à educação: Os IFs desempenham um papel relevante na promoção da inclusão social e democratização do acesso à educação, especialmente em áreas menos favorecidas.

Portanto, os professores do EMI compreendem a integração curricular como uma estratégia importante para a formação integral dos estudantes, tendo consciência de que ela não tem sido efetivada no local pesquisado, ao se depararem com os diferentes entraves. Nesse



sentido, a proposta de formação continuada, como PE, tem potencial para auxiliar no enfrentamento dessas questões, ao permitir que possam discutir coletivamente a realidade do *campus*, e buscar novas alternativas de promoção da integração curricular, fortalecendo também o EMI.

## REFERÊNCIAS

- ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT -Resolução CNE/CP n. 01-2021)**. 20 de janeiro de 2021. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884\\_manifesto\\_do\\_gt09\\_contra\\_dcnept\\_jan\\_2021.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884_manifesto_do_gt09_contra_dcnept_jan_2021.pdf). Acesso em 08 set. 2022.
- ARAUJO, A. C.; SILVA, C. N. N. Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.
- AUR, A. Em debate: formação docente e saberes do trabalho. *In*: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009.
- AZEVEDO, J. I. Prefácio. *In*: BRAYNER, F. H. **Educação e republicanismo**. Notas arendtianas para uma educação melhor. Brasília, DF: LiberLivro, 2008.
- BAGNARA, I. C.; BOSCATTO, J. D. **Educação física no Ensino Médio Integrado: especificidade, currículo e ensino** (uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2022. – 166 p. – (Coleção educação física e ensino).
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação física escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019. – 152 p. – (Coleção educação física e ensino).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, J. P. M. **Educação financeira: contribuições de uma proposta de prática pedagógica integradora para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado**. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Olinda, 2019.
- BENEVIDES, M. V. M. A educação para a democracia. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez. 1996. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-64451996000200011&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-64451996000200011&script=sci_arttext). Acesso em: 9 abr. 2022.
- BERNARDO, F. G.; RUST, N. M. Desenvolvendo políticas, culturas e práticas para o processo de inclusão: as contribuições de uma escola especializada da Rede Federal de ensino. *In*: TOMAZELLA, M. **Educação, cultura e sociedade**. João Pessoa: IFPB, 2019.
- BEZERRA, F. A. M. Institutos Federais: inovação, contradições e ameaças em sua curta trajetória. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.
- BOSCATTO, J. D. **Proposta Curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual**. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP. Rio Claro, 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Educação**. Brasília, 2019a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019b.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019c.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos da Educação Profissional e tecnológica. Brasília, DF, 17 jul. 2008

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 2021. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 6 fev. 2021

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1997.

BRASIL. **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. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. **Lei nº 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. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 2022. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 21 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em 12 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 7/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes**. Brasília: MEC/SETEC, 2008b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRAYNER, F. H. **Educação e republicanismo**. Notas arendtianas para uma educação melhor. Brasília, DF: LiberLivro, 2008.

CAETANO, M. R.; GENZ, A. M. Os jovens do Ensino Médio Integrado e a sociedade do cansaço: reflexões necessárias para a formação do sujeito integral. *In*: SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L. (orgs.). **Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**. João Pessoa: IFPB, 2020.

CARNEIRO, I. Bases conceituais do currículo técnico integrado: formação humana, trabalho e educação escolar. *In*: SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L. (orgs.). **Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**. João Pessoa: IFPB, 2020.

CASTRO, A. S. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e tecnológica**: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Olinda, 2019.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N.; (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CONDORCET, J. A. N. de C., Marquês de. **Cinco Memórias Sobre a Instrução Pública**. Tradução de Maria das Graças de Souza. – São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CONIF. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na rede federal de Educação Profissional, científica e tecnológica**. 2018.

Disponível em: [https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7\\_Julho/Diretrizes\\_EMI\\_-\\_Reditec2018.pdf](https://portal.conif.org.br/images/pdf/2021/7_Julho/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf). Acesso em: 21 mai. 2022

FEITOSA, R. S. **O projeto integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro. Manaus, 2019.

FENSTERSEIFER, P. E. Função da escola pública. *In*: SANTIAGO, A. R. F.; FEIL, I. T. S.; ALLEBRANDT, L. I. (org.). **O curso de Pedagogia da Unijuí – 55 anos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 123-147.

FIGUEIREDO, F. A.; VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S. Formação continuada de professores da Educação Profissional e tecnológica: uma construção necessária. **Humanidade & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 263-276. 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3035>. Acesso em 10 jul. 2023.

FIORUCCI, R.; CORRÊA, H. E. R. As unidades curriculares (UC) como inovação na educação: experiência de gestão, história e politecnia. *In*: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (Org.). **Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho**. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

FONSECA, A. M. **Educar para cidadania: motivações, princípios e metodologias**. 2.ed. Porto: Porto, 2000. 64 p. (Coleção educação v.13).

FORNARI, L. T. **Emancipação humana e educação: possibilidades e desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

FREITAS, R. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 20 mai. 2023.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.) e (colaboradores). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N.; (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. L.; Práticas pedagógicas e ensino integrado. *In*: FRIGOTTO, G. (org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N.; (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N.; (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. Apresentação – Dossiê temático: Ensino Médio – passos e impasses na atualidade (parte I). **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 2-5, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/47537/31732>. Acesso em: 23 ago. 2022.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org.). **O sentido da escola**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Conselho Superior. **Resolução nº 54, de 21 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR. Curitiba: CONSUP/IFPR, 2011. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/01/Res.-54.11-.pdf>. Acesso em 27 jan 2021.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Conselho Superior. **Resolução nº 02 de 30 de março de 2009**. Retificada pela Resolução nº 57/2012. Estabelece diretrizes para a gestão das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR. Curitiba: CONSUP/IFPR, 2009. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/resolucao-022009/>. Acesso em 28 jun. 2023.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Conselho Superior. **Resolução nº 64, de 23 de março de 2022**. Estabelece as diretrizes para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFPR. Curitiba: CONSUP/IFPR, 2022a. Disponível em:

[https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador\\_publicacoes.php?acao=publicacao\\_visualizar&id\\_documento=1736791&id\\_orgao\\_publicacao=0](https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1736791&id_orgao_publicacao=0). Acesso em 08 set. 2022.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Pró-reitoria de Ensino. Diretoria de Ensino. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços Jurídicos**. Palmas: IFPR, 2017.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Pró-reitoria de Ensino. Diretoria de Ensino. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos**. Palmas: IFPR, 2018.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Pró-reitoria de Ensino. Diretoria de Ensino. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Alimentos**. Palmas: IFPR, 2022b.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Pró-reitoria de Ensino. Diretoria de Ensino. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Serviços Jurídicos**. Palmas: IFPR, 2022c.

JOHANN, M.; FENSTERSEIFER, P. Educação republicana e democrática: potencialidades e desafios para a formação inicial docente. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 3, p. 776-791, 16 mar. 2021.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento? *In*: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KAPLÚN, G. Material Educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 07 jul. 2023.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica. *In*: DALBEN, A. I. L. F. (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, vol.38, no.1, mar. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2016, v. 46, n. 159, pp. 38-62.

- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez. 2011. Apoio: Faperj.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAAMARI, A. M. A fundamentação filosófica da escola republicana. **Contexto & Educação**, Ijuí, a. 24, n. 82, p. 59-81, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1012/767>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- MARÇAL, F.; RIBEIRO, J. A. R. O ensino integrado no IFRS e seus potenciais de enfrentamento a dualidade. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.
- MASCHIO, M. T. F. Conversas após uma década da implantação dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 17, p. e7998, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7998>. Acesso em 09 set. 2022.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MEMÓRIA, F. S. **O pedagogo na efetivação do currículo integrado na Educação Profissional e tecnológica de nível médio (EPTNM)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro. Manaus, 2020.
- MERCES, T. D. Práticas educativas na rede federal: um olhar sobre a Educação Profissional e tecnológica. *In*: DURAU, K. (org.). **Demandas e contextos da educação no século XXI**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.
- MILANEZI, M. H.; SANTOS, A. Ensino integrado na perspectiva da educação para o trabalho e para a vida. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.
- MILLIORIN, S. A.; DA SILVA, M. R. Mundo do trabalho, políticas educacionais e o direito à educação: o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 656–668, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1222>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MONERAT, J. C. P. Em busca dos fundamentos científicos da Educação Profissional Tecnológica. *In*: SILVA, C. N. N.; ROSA, D. S. (Org.). **As bases conceituais na EPT**. 1.ed. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021, v. 1, p. 59-74.



MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. Ensino Médio Integrado: fundamentos e intencionalidade formativa. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Orgs.: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb//arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

MOURA, D. H. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR** nº 7, v.1, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em: 05 set. 2022.

MOURA, D. H. Em debate: formação docente e saberes do trabalho. *In*: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Ensino Médio e Educação Profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009.

MOURA, D. H. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H.; BENACHIO, E. C.; Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 163-187, 27 maio 2021.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A Reforma do Ensino Médio: regressão dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 91- 108, jan/jun, 2017.

MOURA, D. H.; LIMA, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Texto apresentado como trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho "Trabalho e Educação" (GT-09), na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em Porto de Galinhas/PE, 2012. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2015, v. 20, n. 63, pp. 1057-1080. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 26 ago. 2022.

NASCIMENTO, S. D. **Uma análise da integração curricular no IFS/Campus Aracaju: sua constituição e os seus efeitos sobre o ensino de matemática no curso de eletrotécnica**. Dissertação (mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2017.

OLIVEIRA, F. R. **A atuação da gestão pedagógica na integração curricular**: proposta para uma escola cearense. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2019.

OLIVEIRA, T. F. A Educação Profissional e tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5,

n. 2, p. 205-228, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>. Acesso em: 06 set. 2022.

PACHECO, E. M. Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e tecnológica. *In: Pacheco, E. **Institutos federais: uma revolução na Educação Profissional e tecnológica***. São Paulo, SP: Moderna. 2011. pp. 13-32.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a Modernidade. *In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo***. Petrópolis: DP et Alíi, Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13-20.

PINHO, L. A. **Contribuições do Setor de Assessoria Pedagógica para a integração curricular na Educação Profissional do Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Santa Maria, 2019.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 173–182, fev. 1998.

POSSAMAI, T.; SILVA, F. L. G. R. da. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do Ensino Médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 53–69, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1461>. Acesso em: 06 set. 2022.

QUEIROGA, A. L. F. **Sobre o processo de construção de um “inédito viável”**: sentidos do currículo integrado IFPB campus de João Pessoa (2004-2014). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, 2017.

QUEVEDO, M. Verticalização nos IFs. Concepção(ões) e desafios. *In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento***. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrad\\_o5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf). Acesso em 10 nov. 2021.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre Educação Profissional e educação básica. *In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades***. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistência em tempos de regressão. *In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios***. Brasília: Editora IFB, 2017.

RAMOS, M. N. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014b. – (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N.; (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.

RAMOS, M. N. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, p.401-422, 2002.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: da conceitualização à operacionalização. *In*: **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGÉ/UFES**. Vitória/ES, v. 19, n.39, p.15-29, jan./jun. 2014a.

RAMOS, R. L. M.; SILVA, C. N. N. Ensino Médio Integrado: por que o Brasil precisa dele? *In*: SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L. (orgs.). **Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**. João Pessoa: IFPB, 2020.

RIBEIRO, R. J. **Mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado**. Digitado, 3f, s/d.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio Docência em Ciências**, v. 5, n.2, Curitiba, p. 1-17, ago. 2020.

RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. A.; PEREIRA, M. V. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624>. Acesso em: 07 Jul. 2023.

RODRIGUES, G. F.; MICHEL, C. B.; ROBAERT, D.; KRISTIUK, M. R. Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e continuidade de estudos no ensino superior: aproximações e distanciamentos. *In*: SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L. (orgs.). **Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**. João Pessoa: IFPB, 2020.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado** / Jurgo Torres Santomé; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. *In*: SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (orgs.) **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SAVIANI, D. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. E13666, mar. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, B. A. N.; ROCHA, M. B. O trabalho como princípio educativo e o currículo integrado na Educação Profissional e tecnológica integrada: uma análise teórica. *In*: SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L. (orgs.). **Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**. João Pessoa: IFPB, 2020.

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13658, Fev. 2022.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. Projetos de reformulação do Ensino Médio e inter-relações com a Educação Profissional: (im)possibilidades do Ensino Médio Integrado. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

SILVA, V. P. S. **Práticas argumentativas em uma abordagem interdisciplinar no Ensino Médio Integrado**. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profept/IFPE – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Olinda, 2021.

SILVEIRA, J. A.; SANTIAGO, S. B.; RODRIGUES, B. S. F. Formação continuada de professores para Educação Profissional e tecnológica. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 1–16, 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.8642. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/8642>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SIQUEIRA, S. **Integração Curricular e Trabalho Pedagógico: uma análise com base nos discursos de professores do IFFar Campus Júlio de Castilhos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Santa Maria, 2020.

SOBRINHO, S. C. Diretrizes institucionais e a perspectiva da integração curricular no IF Farroupilha. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

SOBRINHO, S. C. Processos institucionais para o Ensino Médio e o currículo integrados na Rede Federal de EPCT: os desafios do fazer. *In*: TOMAZELLA, M. **Educação, cultura e sociedade**. João Pessoa: IFPB, 2019.

SOBRINHO, S. C.; BONILHA, T. P. O currículo da resistência e a resistência do currículo nos Institutos Federais face à reforma do Ensino Médio e a BNCC. *In*: SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L. (orgs.). **Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**. João Pessoa: IFPB, 2020

SOUSA, R. **Ensino Médio Integrado**: Reflexões e Possibilidades no contexto da Matemática no Curso Técnico em Agropecuária do IFMG-SJE. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

SOUZA, D. A. **A Física no Ensino Médio Integrado**: Dimensões Curriculares e Concepções Docentes. Tese (Doutorado) - Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.

TALLES DOS SANTOS, H. Linguagens, códigos e suas tecnologias: algumas reflexões e considerações sobre o ensino por área do conhecimento. **Linguagens, Educação E Sociedade**, (41), 2019. pp. 408-433. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v0i41.7663>. Acesso em 27 mai. 2022.

TEIXEIRA, D. V. B. **Proposta de Organização Curricular para os cursos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IF Sertão-PE – campus Petrolina**. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, G. L.; BRIZUEÑA, T. M. D. G. Diálogos sobre o currículo integrado na construção de novos projetos pedagógicos de curso. *In*: SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L. (orgs.). **Educação Profissional integrada ao Ensino Médio**. João Pessoa: IFPB, 2020.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico da escola, uma construção possível. 29 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIDOR, A.; REZENDE, C.; PACHECO, E.; CALDAS, L. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. *In*: PACHECO, E. M. **Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e tecnológica. São Paulo, SP: Moderna, 2011.

## APÊNDICES

### APENDICE A – Roteiro com as perguntas da entrevista semiestruturada

#### ENTREVISTA

1. Qual a sua formação inicial?
2. Possui cursos de pós-graduação? Quais? Em que área?
3. Há quanto tempo está no IF?
4. Antes de ingressar no IF, você já havia trabalhado com a educação básica (EM)?
5. Há quanto tempo está trabalhando com o Ensino Médio Integrado?
6. Para você o que caracteriza o Ensino Médio Integrado?
7. E quanto ao currículo integrado?
8. Quais as diferenças você percebe entre o Ensino Médio regular e o Ensino Médio Integrado?
9. Que dificuldades você percebe e enfrenta no cotidiano docente quando se depara com a problemática da integração curricular?
10. Quais são os motivos que mais dificultam a realização da integração?
11. Analise o seu contexto de trabalho (carga horária, tempo para estudo, disciplinas ministradas, organização curricular etc.). Que aspectos poderiam potencializar/contribuir com o desenvolvimento de trabalhos integrados nos cursos do nosso campus?
12. Sabemos que a problemática da integração curricular é bastante complexa, por fatores, que vão desde aspectos relacionados ao sujeito, passando por questões de formação acadêmico-profissional e também, vinculando-se a aspectos institucionais. Desse modo, na sua opinião, o que estaria faltando para que pudéssemos efetivar a integração curricular no Ensino Médio técnico?
13. Você já desenvolveu/participou de algum projeto de integração curricular? Conte como foi.
14. Quando você participa de discussões sobre elaboração ou reformulação de PPCs, como tem lidado ou pensado na questão da explicitação das questões envolvendo a integração curricular neste documento?
15. Você já se dedicou, ou tem se dedicado, a estudar a temática da integração curricular ou outros temas específicos do Ensino Médio Integrado? Se sim, discorra rapidamente sobre essa questão/temas estudados.
16. Que tipo de material “instrucional” ou sistematizador, você acredita que poderia lhe auxiliar no enfrentamento da problemática da integração curricular? Poderia ser um processo de formação continuada específico, uma espécie de manual, guia ou compêndio, uma estrutura

pré-determinada, enfim, o que você acredita que seria um grande diferencial no enfrentamento desta problemática, especificamente aqui em nosso campus?

**APÊNDICE B – Produto Educacional**



Carine Piano  
Ivan Carlos Bagnara

# IntegrAÇÃO

*Integrando Saberes para uma Formação Humana  
Integral no Ensino Médio Integrado*



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS  
CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**CARINE PIANO  
IVAN CARLOS BAGNARA**

**INTEGRAÇÃO: INTEGRANDO SABERES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA  
INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Erechim  
2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGPE  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**PRODUTO DE PESQUISA**

**EXPEDIENTE**

**Diretor da UFFS Campus Erechim, RS**

Luis Fernando Santos Corrêa da Silva

**Coordenadora Acadêmica da UFFS Campus Erechim, RS**

Cherlei Marcia Coan

**Coordenador do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE)**

Almir Paulo dos Santos

**Professor Orientador da Pesquisa**

Ivan Carlos Bagnara

**Pesquisadora Principal**

Carine Piano

**Apoio para a pesquisa**

Instituto Federal do Paraná, Campus Palmas.

Erechim

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Piano, Carine

Integração [livro eletrônico] : integrando saberes para uma formação humana integral no ensino médio integrado / Carine Piano, Ivan Carlos Bagnara. -- Erechim, RS : Ed. dos Autores, 2023.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-82005-8

1. Educação 2. Ensino médio 3. Formação humana  
4. Institutos Federais - Brasil I. Bagnara, Ivan Carlos. II. Título.

23-174719

CDD-373.011

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Ensino médio : Finalidades e objetivos : Educação  
373.011

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	6
ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	7
O CENÁRIO DO EMI NO IFPR CAMPUS PALMAS .....	11
A GÊNESE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	20
O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	32
REFERÊNCIAS .....	33

# APRESENTAÇÃO

O material que ora é apresentado é derivado da pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim. Por se tratar de um programa de modalidade profissional, há a exigência de que a investigação realizada resulte em um material concreto com objetivo de sugerir melhorias para o campo educacional. Assim se originou esta proposta.

O texto dissertativo intitulado “Integração curricular no ensino médio técnico: concepções, pressupostos e possibilidades” teve como objetivo geral compreender as concepções de integração curricular dos professores do Ensino Médio Integrado do *campus* Palmas do Instituto Federal do Paraná (IFPR), buscando alternativas para sua efetivação/fortalecimento.

Investigou-se, então, os dois cursos técnicos integrados existentes no locus supracitado: Curso Técnico Integrado em Alimentos e Curso Técnico Integrado em Serviços Jurídicos, procedendo com análise dos projetos pedagógicos de curso, e entrevistas com nove professores de ambos os cursos. Os resultados encontrados indicaram a necessidade, principalmente, de momentos de formação sobre a temática para os professores e, ainda, a carência de tempos de planejamento coletivo.

Fundamentando-se nestes fatores, a proposta tem o intuito de colaborar com os professores do EMI, suscitando a discussão e produção dos conhecimentos necessários para a promoção de uma formação humana integral, em uma perspectiva *omnilateral*, que integre os componentes curriculares de forma contextualizada e significativa. Não se pretende que seja algo pronto, inacabado, imutável; mas um produto que, além de proporcionar reflexões acerca da problemática e suas possibilidades de desenvolvimento, possa servir de base para outros contextos educativos, com os devidos ajustes e adaptações, conforme normativas institucionais e demandas locais.

Assim, espera-se com este material, contribuir de alguma maneira para a melhoria e para a efetivação de ações de integração curricular desenvolvidas em cursos de ensino médio integrado dos Institutos Federais.

Carine Piano  
Ivan Carlos Bagnara

# ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados pela Lei nº 11.892/08, são instituições de ensino presentes em todo o Brasil e têm desempenhado um papel significativo no cenário educacional do país, tendo o compromisso de oferecer Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e econômico das regiões em que estão inseridos. Oferecem uma ampla gama de cursos técnicos, superiores e de pós-graduação, abrangendo os mais diversos eixos tecnológicos.

Essas instituições têm a obrigatoriedade – por lei – de garantir que no mínimo 50% de suas vagas sejam destinadas a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente em sua forma integrada (BRASIL, 2008), daí deriva a importância de se realizar a discussão acerca do ensino médio integrado (EMI) no contexto dos IFs.

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), o Ensino Médio (EM) se estabelece como a última etapa da educação básica, tendo como uma das possibilidades de oferta a sua forma integrada à educação profissional, o EMI.

Historicamente, de acordo com Ramos (2010), o EM sempre esteve atrelado à preparação de jovens para o mercado de trabalho, mas a instabilidade econômica na época de publicação da referida lei levou a uma mudança de perspectiva, buscando preparar os estudantes para a vida em geral. No entanto, o texto da legislação é minimalista e fluído (RAMOS, 2010; SILVA, 2017), abrindo espaço para diferentes interpretações e reformas, favorecendo a criação de diversas discussões sobre a finalidade, a qualidade e a identidade dessa etapa da educação, permitindo, inclusive, que o EM se torne objeto de interesse de órgãos internacionais.

Nessa conjuntura, quando o Decreto nº 5.154/04 é publicado torna-se um marco nessas disputas, pois ao substituir o Decreto nº 2.208/97 permite a possibilidade de oferta do EMI, indo além de uma escolha pedagógica ao representar uma opção por uma sociedade verdadeiramente democrática (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Compreender o EMI em sua essência inclui considerar que a sociedade brasileira é estruturada com base no capitalismo e dividida em duas classes: uma que é detentora do capital e a outra que vive do trabalho. Nas instituições escolares, sempre houve uma subordinação da educação à geração de riquezas monetárias – daí as disputas em torno do EM citadas acima – que resultou em uma dualidade na educação, com escolas privilegiando o ensino propedêutico, para os filhos da classe detentora de capital; e escolas destinadas à formação de trabalhadores, priorizando o atendimento das demandas mercadológicas. Essa dualidade tem raízes profundas na história e constituição da sociedade brasileira, marcadas por séculos de escravidão e discriminação do trabalho manual. Por essa razão, durante a década de 1980, educadores e movimentos sociais lutaram pela incorporação do direito à educação pública, democrática e gratuita, defendendo a perspectiva de uma escola unitária que abrangesse toda a educação básica, assumindo o trabalho como princípio educativo.

Adotar o trabalho como princípio educativo significa reconhecer a importância do trabalho para a sobrevivência humana e orientar a educação de forma a desenvolver habilidades produtivas, científicas e culturais nos indivíduos – ou seja, entender o trabalho em sua perspectiva ontológica. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, com potencial para formar com base na politecnia em vez de apenas técnicos especializados para o mercado de trabalho. Uma educação unitária, nesse contexto, necessita ser politécnica, proporcionando aos estudantes a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos e históricos da produção moderna. Todos os estudantes, independente de classe social, devem ter acesso ao mesmo tipo de conhecimento, reconhecendo que todos são capazes de produzir e apreender conhecimentos.

A educação escolar básica tem como função fornecer conhecimentos e valores, estimulando os indivíduos a aprender a estudar, pensar, comunicar-se e viver em sociedade. A democracia depende de uma cidadania ativa e consciente de suas responsabilidades sociais. Portanto, o EM deve restabelecer a relação entre conhecimento e prática do trabalho, fornecendo aos alunos o domínio dos fundamentos das diferentes técnicas de produção. O foco deve ser nas modalidades essenciais que sustentam os diversos processos e técni-



cas existentes. Essa abordagem contribuirá para uma educação republicana e democrática, que busca promover a cidadania de todos por meio de um projeto de educação deliberadamente construído com base em conhecimentos e valores democráticos.

Em suma, de acordo com Frigotto (2012), o EM, concebido como parte da educação básica e conectado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, é um direito social e subjetivo, estando intrinsecamente ligado a todas as esferas e dimensões da vida. Ele serve como uma base para o entendimento crítico das relações sociais na sociedade humana e do funcionamento do mundo natural, do qual somos parte. Para formar sujeitos emancipados, criativos e capazes de interpretar criticamente a realidade em que vivem e de agir sobre ela, é essencial dominar essas duas dimensões de conhecimento no mais alto nível.

Nesse contexto, o EMI à educação profissional, sendo uma modalidade de oferta do EM, deve ter a educação básica como pré-requisito e estar em sintonia com as mudanças técnicas e científicas do processo produtivo. Ciavatta e Ramos (2012), afirmam que a expressão “integrado” vai além do seu significado conceitual, pois está relacionada à luta pela superação da dualidade estrutural e educacional existente no Brasil, à divisão de classes, à separação entre formação intelectual e manual, e à defesa da democracia e de uma escola pública de qualidade e igualitária.

Ciavatta (2012) defende que, no caso da formação integrada ou do EMI, o objetivo é que a educação geral se torne uma parte inseparável da educação profissional em todas as dimensões em que ocorra a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, na formação inicial ou continuada, no ensino técnico, tecnológico ou superior. Ramos (2010), por sua vez, acrescenta que, na perspectiva da integração, não se trata apenas de somar ou sobrepor currículos e cargas horárias da educação básica e profissional, mas sim de relacionar, na organização e desenvolvimento curricular, os conhecimentos gerais e específicos, a cultura e o trabalho, o humanismo e a tecnologia.

Ramos (2008; 2010; 2017) aborda os diferentes significados atribuídos à integração: filosófico, epistemológico, ético-político e pedagógico. No primeiro sentido, o EMI é concebido como uma abor-

dagem abrangente da formação humana, que engloba de forma unificada as dimensões fundamentais da vida – trabalho, conhecimento (ciência e tecnologia) e cultura. O sentido epistemológico expressa uma visão do conhecimento na perspectiva da totalidade, compreendendo os fenômenos sociais e naturais como a síntese de múltiplas determinações que o pensamento se esforça para compreender. O sentido ético-político refere-se à exigência de que os filhos da classe trabalhadora estejam habilitados a exercer uma profissão imediatamente após a conclusão da educação básica; a viabilização disso por meio de legislação confere um sentido político à integração. Por fim, o sentido pedagógico expressa a necessidade de integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos dentro de um mesmo currículo, o que está diretamente relacionado ao sentido epistemológico. Portanto, a adoção da politecnia e da escola unitária representa o meio para superação da dicotomia, permitindo aos estudantes o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho e à tecnologia, englobando todas essas dimensões de integração.

Somado a todo o exposto, é importante ressaltar que os IFs desempenham papel fundamental na promoção da inclusão social e na democratização do acesso à educação. Muitos desses institutos estão localizados em áreas menos favorecidas, tendo uma ampla oferta de cursos, foco na formação humana integral e estrutura adequada, representando uma oportunidade única para os estudantes brasileiros ao integrar formação geral e profissional nos cursos de EMI, ampliando as possibilidades de inserção no mundo e no mercado de trabalho – que é uma necessidade para os filhos daqueles que vivem do trabalho, e não podem “se dar ao luxo” de não trabalharem (MOURA, 2010), bem como possibilitando-os a continuidade dos estudos em nível superior.

# O CENÁRIO DO EMI NO IFPR CAMPUS PALMAS

A pesquisa que deu origem a esta proposta foi realizada no Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Palmas, sendo um dos 26 campi da instituição. Tendo por base os dados do Projeto Político Pedagógico (PPP – IFPR, 2022a), o campus Palmas teve sua origem em março de 2010, a partir da conversão do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS), uma instituição privada mantida pelo Centro Pastoral, Educacional e Assistencial Dom Carlos (CPEA) de Palmas, devido às dificuldades financeiras enfrentadas. Com o intuito de não prejudicar os estudantes daquela instituição, e a região como um todo, o então governador do Estado do Paraná, Roberto Requião, decidiu desapropriar o prédio, os equipamentos e os laboratórios, e logo em seguida estabeleceu um acordo com o Ministério da Educação para a criação de uma instituição federal de ensino, visando oferecer educação superior de qualidade e gratuita para todos. Assim sendo, em 14 de junho de 2010, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 728/2010, aprovou a transferência dos cursos e estudantes para o IFPR e oficializou o encerramento do UNICS.

O *campus* Palmas do IFPR é resultado da primeira etapa de expansão dos IFs, ocorrida entre 2008 e 2010. Atualmente oferta 13 cursos superiores, sendo sete bacharelados e seis licenciaturas; três cursos de especialização lato sensu; e dois cursos técnicos integrados ao EM.

O Curso Técnico Integrado em Alimentos foi criado pela Resolução nº 36 de 09 de dezembro de 2013 do Conselho Superior – IFPR, tendo iniciado a sua primeira turma no ano seguinte. Sua duração é de três anos, é ofertado em turno integral, tendo carga horária total de 3.240 horas. Já, o Curso Técnico em Serviços Jurídicos foi criado pela Resolução nº 44 de 17 de setembro de 2012 do Conselho Superior – IFPR, iniciando a sua primeira turma em 2013. Atualmente o curso tem duração de três anos, também é ofertado em turno integral, e totaliza a carga horária de 3.180 horas.

Inicialmente, procedemos com a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) vigentes, em um total de quatro documentos: dois para o Técnico em Alimentos (2018 e 2022c), e dois para o Técnico em Serviços Jurídicos (2017 e 2022b). De modo geral, os documentos se as-

semelham bastante em relação à estrutura textual e conteúdo. Optamos por examinar esses documentos por completo, excetuando apenas os seus ementários, buscando compreender de que maneira a integração curricular se apresenta, e quais as concepções que os embasam.

Nessa conjuntura, identificamos três grandes temáticas sobre as quais se alicerçam os cursos: a formação humana integral, a adoção do trabalho como princípio educativo e a própria integração curricular. Compreendemos que são temáticas fundamentais e estão alinhados com a visão de EMI que compartilhamos e defendemos aqui.

A formação integral do ser humano é baseada nas ideias de Marx sobre a formação do homem omnilateral e na proposta de uma escola unitária de Gramsci. Frigotto (2012) explica que o termo “omnilateral” significa considerar todas as dimensões da vida humana no processo educacional, incluindo o desenvolvimento físico, intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Silva e Pacheco (2022) defendem que a formação integral humana requer uma abordagem educativa que busque a compreensão do mundo e das relações sociais, visando a uma participação cidadã na sociedade.

Na mesma direção, Ramos (2012) discute a ideia da escola unitária de Gramsci, que busca superar a divisão entre trabalho manual e intelectual presente na sociedade de classes. Essa abordagem também busca eliminar a separação entre conhecimentos gerais e técnicos na educação. Ambas as teorias são complementares, pois surgiram da observação dos impactos da divisão do trabalho na sociedade capitalista e sua influência na educação, especialmente na formação da classe trabalhadora. De acordo com Silva e Pacheco (2022), no campo da EPT, adotar essa concepção implica propor abordagens que contribuam para superar a divisão social do trabalho, que historicamente separa os indivíduos entre aqueles preparados para executar tarefas e os que são destinados a planejar e dirigir.

Essas características são expressas claramente em diversos trechos dos documentos. Assim, inferimos que o IFPR demonstra estar comprometido com essa dimensão de formação do EMI, sobretudo ao assumir como pressuposto pedagógico a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Conforme mencionado por Saviani (2011), essa teoria tem como

objetivo analisar de forma crítica a realidade social, econômica e política, com foco nos aspectos educacionais, buscando compreender os fenômenos sociais relacionados à educação e, a partir dessa compreensão, propõe uma prática pedagógica transformadora. Objetiva, ainda, combater as desigualdades sociais e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Essa abordagem ressalta a importância da escola como um ambiente propício para a formação crítica dos indivíduos, estimulando a reflexão e promovendo a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, em um dos PPCs encontramos que se “considera **o trabalho como eixo norteador** de todas as relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem e na discussão do currículo necessário para a constituição desse profissional (IFPR, 2017, p. 14, grifos nossos). Entendemos que no EM, e também no EMI, é essencial estabelecer uma relação explícita e direta entre trabalho e educação. Nessa fase, de acordo com Saviani (2022, p. 04), não é mais suficiente ter domínio apenas dos conceitos básicos e gerais do conhecimento, é necessário explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, a ciência como potência intelectual se transforma em potência material no processo de produção. A perspectiva que deve guiar a organização do EM é proporcionar aos alunos o domínio dos fundamentos das diversas técnicas utilizadas na produção, em vez de apenas adestrá-los em técnicas produtivas superficiais.

Segundo Saviani (2022), entender o trabalho como princípio educativo envolve três significados essenciais. Em primeiro lugar, o trabalho é um princípio educativo porque determina a natureza global da educação. Ou seja, ao longo da história e de acordo com o modo de produção predominante, existe ou existiu uma forma dominante de educação. Em segundo lugar, o trabalho é um princípio educativo porque impõe demandas específicas que a educação precisa abordar. Essas demandas são determinadas pelas características e necessidades do trabalho na sociedade. Por fim, o trabalho é um princípio educativo porque estabelece a educação como uma forma específica e distinta de trabalho: o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a atividade educacional é vista como uma forma particular de trabalho com suas próprias características e finalidades.

Dessas duas temáticas emerge a terceira: integração curricular. Em uma formação integral, destinada aos que vivem do trabalho, integram-se objetivos e métodos da formação geral e da formação específica, profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Essa relação necessita também ser representada em um currículo que possua como eixo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Isso se reflete nos PPCs analisados, ao percebermos que se dá prioridade para a “integração da formação humanística e cultura geral à formação técnica, tecnológica e científica” para que os estudantes “sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo ético e comprometido com o desenvolvimento regional sustentável, interagindo e aprimorando continuamente seus aprendizados” (IFPR, 2018, p. 13).

Ao adentrar à questão da integração curricular, retoma-se a dimensão pedagógica do EMI, abordado anteriormente por Ramos (2008; 2010; 2017), a partir da qual há a necessidade de integrar os conhecimentos de formação geral com os de formação específica, estabelecendo-se uma relação entre parte e totalidade, entre um componente curricular com os demais, entre um conteúdo com os demais, em um movimento dialético. Os documentos analisados, assim como a Resolução CONSUP/IFPR nº 54/11, discorrem sobre tal concepção em suas orientações metodológicas, estimulando, principalmente, o emprego da interdisciplinaridade para materializar o currículo integrado.

Ao observarmos as matrizes curriculares de todos os PPCs, constatamos que naquelas elaboradas em 2017 e 2018 há uma clara divisão dos componentes em dois grupos: Formação Geral Básica e Formação Profissional. Assim, é importante ressaltar que, embora haja menções à integração curricular nos documentos (IFPR, 2017; IFPR, 2018), essa integração não está evidente nas matrizes curriculares. Nesse sentido, compreendemos que os cursos técnicos são integrados ao ensino médio, porém a integração não está claramente expressa nos PPCs. Não há uma concretização de um currículo que integre a formação geral com a formação profissional.

Diante disso, no decorrer de 2022, os PPCs passaram por ajustes, criando-se, para além dos dois grupos de componentes já existentes, o Núcleo Indivisível, com o intuito de ser um espaço para que se organi-

zem as disciplinas que possuam maior possibilidade de integração (IFPR, 2022b; 2022c). Assim, de acordo com Ramos (2011), a concepção de um currículo integrado, fundamentado nas ideias de Marx e Gramsci, está alinhada aos objetivos de uma formação integrada e integral, além de contribuir para superar a dualidade estrutural presente na sociedade e na educação brasileira. Nesse sentido, acreditamos que a organização em núcleos representa um avanço qualitativo para os cursos Técnico em Alimentos e Técnico em Serviços Jurídicos, especialmente no que diz respeito às possibilidades de integração curricular.

Por fim, identificamos alguns trechos ao longo da análise dos textos que representam inconsistências se comparados ao que é defendido no restante dos documentos, podendo interferir negativamente no trabalho pedagógico dos professores. Essas passagens reduzem a EPT e, conseqüentemente, o EMI a uma visão utilitarista, instrumentalizadora, adestradora de educação, pondo o foco de formação no atendimento de demandas mercadológicas, como por exemplo: “[...] organizar os componentes curriculares de forma sistematizada, para que **abranjam o maior número de competências, habilidades e conhecimentos** necessários aos egressos do Curso. Dessa forma, eles poderão **concorrer ao mercado do trabalho** com qualidade” (IFPR, 2018, p. 11, grifos nossos). Ratificamos que o intuito do EMI, e da educação ofertada nos IFs, não deve ter por base apenas o desenvolvimento de competências para a inserção no mercado de trabalho. Conforme citado anteriormente, entendemos que é uma necessidade de grande parcela dos jovens brasileiros essa inserção, porém, não é sobre ela que a educação/formação deve ser alicerçada.

Isto posto, avancemos para a próxima etapa da pesquisa realizada. Além de procedermos com a análise dos PPCs, convidamos nove professores para participarem de uma entrevista. Assim como fizemos com os documentos, optamos por ampliar o horizonte, não restringindo a conversa apenas à questão da integração curricular. Assim, elegemos a entrevista semiestruturada, inferindo que ela permite direcionar a pesquisa de acordo com o objetivo estabelecido, ao mesmo tempo em que oferece aos entrevistados a liberdade para que os participantes compartilhem suas perspectivas e experiências

de maneira autêntica e aberta. Dessa forma, podemos obter percepções significativas e enriquecer a pesquisa, considerando tanto o direcionamento proposto quanto as contribuições individuais dos entrevistados.

Os professores responderam a perguntas mais gerais, sobre o EMI e sobre a integração curricular. É interessante observar, que mesmo tendo dificuldades para definir conceitualmente essa modalidade de ensino, utilizando-se das percepções apreendidas ao longo dos anos de trabalho, a maior parte dos participantes fez menção, por exemplo, à formação integral. Expressões como: formação abrangente; formação ampla; formação cidadã, coletiva, autônoma demonstraram a compreensão do EMI nessa perspectiva.

Além da referência ao sentido filosófico do EMI, ainda foi possível o reconhecimento dos seus sentidos pedagógico e epistemológico, indicados em diversos momentos das falas, fazendo referência à conversa e interação entre as disciplinas; às disciplinas e conteúdos básicos e específicos de cada curso; a contribuição dos componentes para ampliação da visão de mundo em geral, em especial aquilo que o técnico que está sendo formado precisa observar e se atentar desse mundo. Essas compreensões são essenciais e pertinentes para a efetivação do currículo integrado, uma vez que ele se estabelece na perspectiva de totalidade.

Ademais, sobre a sua dimensão ético-político, um dos professores afirmou que o EMI é “um trabalho de vida do professor”, referindo-se sobretudo ao compromisso e responsabilidade demandados por essa modalidade de ensino, demonstrando a complexidade do trabalho desenvolvido junto a um curso integrado, precisando de tempo e condições adequadas para que possa colocá-lo em prática.

Para mais, muitos destacaram a sobrecarga gerada nos estudantes devido a carga horária excessiva de aulas, não deixando espaço para que possam desenvolver outras atividades fora, e dentro, da instituição. Ratificamos o enfatizado por Moll (2012), não basta ampliar o tempo de estudo e permanência na instituição, é necessário garantir que esse tempo seja de qualidade e favoreça o desenvolvimento das diferentes dimensões da vida humana, sendo um tempo/espaço propício para a formação humana integral. Nesse sentido, os professores acrescentam a necessidade da oferta de outros



momentos de integração, momentos em que os alunos possam se integrar e interagir entre os pares, assim como com os professores.

A comparação entre o EM e o EMI trouxe para o debate o confronto entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Esse ponto, em específico, já foi discutido anteriormente, quando abordou-se a dualidade que, historicamente, marca essa etapa da educação, sobretudo quando se trata de educação profissional. É comum os professores levantarem a discussão, ao entenderem que em um curso integrado não haveria a preocupação com formação acadêmica, que não haveria preocupação com o acesso desses estudantes no ensino superior. Porém, uma das premissas adotadas no EMI é de preparação tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto para dar prosseguimento aos estudos, por essa razão ele se torna importante, sobretudo, aos filhos dos que vivem do trabalho.

No que concerne à integração curricular, além de expressarem as suas concepções sobre a temática, destacamos que os professores elencaram alguns fatores que dificultam a sua efetivação. Em um primeiro momento, os participantes evidenciaram que a integração curricular, e o EMI, não tem sido posta em prática no lócus da pesquisa, como se vê: “[...] a gente nunca integrou. A gente só convive.”; “As coisas não conversam.”; “Fazemos na parte da extensão, extra ementa.”. Assim, eles percebem esse distanciamento que existe entre a teoria – aquilo que, como vimos, está presente nos documentos e orientações institucionais – e o que de fato acontece, aquilo que é posto em prática, indicando, inclusive, que faltaria um posicionamento institucional no sentido de avaliar em busca de melhorias.

Um dos complicadores de tal situação, conforme indicado pelos professores, é a sua formação inicial, que foi deficitária nos quesitos EPT, EMI e integração curricular, acarretando outro dificultador: a resistência dos pares. Consideramos que estes dois fatores estão interligados pois viemos – e aqui nos incluímos – de um modelo superespecializado e hierarquizado de formação, em que nos debruçamos apenas sobre aquele conhecimento específico do qual queremos nos apropriar, e após a conclusão da formação, reproduzimos essas características em nosso campo profissional, “defendendo” a nossa área de atuação, não cedendo espaço para al-

ternativas diversas de ensino-aprendizagem, para nada que possa “invadir” a nossa área de conhecimento. Essa reprodução acaba por ser acentuada quando nos deparamos com a estrutura organizacional institucional, que possibilita pouca, ou nenhuma, interação/integração entre os profissionais.

Assim como foram apontados os complicadores, os participantes também elencaram aquilo que, de acordo com a sua concepção e vivência, poderia favorecer, potencializar a efetivação da integração curricular, e esses fatores estão correlacionados àqueles complicadores. Retomando a temática de estrutura organizacional, a principal queixa dos professores é de não terem tempo disponível para pensar o desenvolvimento de atividades em conjunto com outros colegas. Em contraposição, sugerem que haja tempos e espaços garantidos institucionalmente para que isso aconteça, que faça parte da sua carga horária semanal de planejamento.

Para além de tempos e espaços coletivos de planejamento, sete dos nove professores apresentaram a necessidade de processos de formação continuada. Marçal e Ribeiro (2017) destacam que a implementação do EMI requer a realização de reuniões regulares, espaços e momentos de encontros coletivos. Sem essas atividades contínuas, torna-se inviável o planejamento e desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Embora a ausência desses elementos não assegure necessariamente a efetivação da integração curricular e do EMI, é importante ressaltar que sua falta dificulta consideravelmente a conquista desses objetivos. A promoção de reuniões contínuas, espaços e momentos de encontros coletivos desempenha um papel fundamental ao estimular a colaboração entre os educadores, proporcionar a discussão e planejamento de práticas pedagógicas integradas, além de permitir o compartilhamento de experiências e o alinhamento de estratégias. Essas atividades estabelecem uma base sólida para a construção do EMI, possibilitando que os professores trabalhem de maneira integrada, desenvolvendo projetos interdisciplinares e promovendo uma aprendizagem significativa para os estudantes. Portanto, embora não haja uma garantia absoluta, a presença constante desses elementos é de extrema importância para o êxito da implementação do EMI e efetivação da integração curricular.

Seguindo nesta direção é que nos preocupamos em criar uma proposta de intervenção, uma proposta de formação continuada, buscando a promoção desses espaços e tempos coletivos, com base nas necessidades e demandas identificadas neste contexto em específico.

Entendemos a formação continuada com base em Libâneo (2018), consistindo em ações de formação dentro e fora da jornada de trabalho. Para este autor, aprimorar-se na profissão de professor envolve dedicar-se ao estudo, à reflexão, à troca de ideias e à análise das vivências, sobretudo, no ambiente institucional. Nesse contexto, a formação em serviço tem uma importância tão significativa que se torna um elemento integrante das condições de trabalho. Os sistemas educacionais e as instituições de ensino devem garantir os recursos institucionais, técnicos e materiais necessários para o constante aprimoramento profissional do docente. É necessário “assegurar aos professores horas remuneradas para a realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexão coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas” (LIBÂNEO, 2018, p. 189). Acrescentamos ainda os dizeres de Fornari (2018, p. 86): “o docente da educação profissional é um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa. Esse pressuposto estende-se para o comprometimento com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica”.

Assim, em nossa proposta, o enfoque está, principalmente, na troca de experiências e na produção coletiva de conhecimento, pois acreditamos que o diálogo entre os profissionais é enriquecedor e pode contribuir significativamente para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Promover esse ambiente de trabalho, de produção de conhecimento, de aprendizagem beneficiará não apenas os professores, mas também os estudantes e a comunidade como um todo. Assim sendo, na sequência nos dedicaremos a esmiuçar essa proposta.

# A GÊNESE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A intervenção que ora apresentamos é uma proposta, flexível, baseada na premissa de que não se trata de uma solução pronta e imutável, mas sim de um eixo norteador para o aprimoramento contínuo. Entendemos que as necessidades dos professores do EMI são diversas e em constante evolução. Por isso, nossa abordagem busca proporcionar espaços e tempos dinâmicos, nos quais novas atividades possam ser organizadas e reorganizadas de acordo com as demandas e desafios específicos de cada contexto.

Assim, objetivamos: Colaborar com os professores do EMI, suscitando a discussão e produção dos conhecimentos necessários para a promoção de uma formação humana integral, que integre os componentes curriculares e os conhecimentos de forma contextualizada e significativa.

Para atingir tal objetivo, baseamo-nos nos estudos de Sobrinho (2017; 2019), sobretudo no roteiro criado por ele: “Sete Processos Institucionais para Implementação do Currículo Integrado” (SOBRINHO, 2019, p. 144). Acreditamos que os processos vivenciados pelas instituições em que ele trabalhou<sup>[1]</sup> se assemelham muito aos de outros IFs, como é o caso do IFPR. Devido às suas características institucionais próximas, isso oferece um valioso apoio neste momento. Assim, a análise das experiências, desafios e soluções enfrentadas e descritas por ele, pode fornecer informações significativas para a situação atual e orientar a tomada de decisões em instituições similares.

Além dos fatores indicados pelos professores que participaram de nossa pesquisa, mencionados anteriormente, Sobrinho (2017) acrescenta que em seus primeiros anos de existência, os IFs receberam, e ainda recebem, uma grande quantidade de profissionais vindos de diversas experiências, incluindo professores e técnicos, alguns dos quais sem qualquer experiência prévia no campo da educação. Por essa razão é imprescindível o desenvolvimento de ações de formação continuada, em busca da construção e do fortaleci-

[1] O autor esteve no Instituto Federal Farroupilha (IFFar) entre 2010 e 2018, sendo redistribuído, posteriormente, para o Instituto Federal Sul-riograndense (IFSul), onde trabalha atualmente.

mento de uma identidade institucional, tendo em vista as peculiaridades dos IFs. O autor ainda enfatiza que a formação continuada em serviço aparece como um espaço para os profissionais da educação discutirem as diretrizes e normativas que orientam as atividades institucionais. Durante essas discussões, eles têm a chance de refletir sobre suas próprias práticas, compartilhar experiências, aprofundar estudos para melhor compreensão das questões e propor diferentes abordagens de trabalho, entre outras possibilidades, constituindo-se “como espaço de identificação para a construção da identidade” (SOBRINHO, 2017, p. 109).

Este é o ponto de partida: conhecer a instituição, e o EMI, conhecendo aquilo que os alicerça. Também concordamos com Sobrinho (2019, p. 159), afirmando que o EMI e a integração curricular não são temas exclusivos da área de ensino, mas envolvem necessariamente todos os setores da instituição, como pesquisa, extensão, administração e desenvolvimento institucional. Além disso, também são relevantes para os estudantes e a comunidade externa. Essas abordagens integradas requerem a participação e colaboração de todos os envolvidos, ampliando o alcance e o impacto das ações educacionais para além da sala de aula, pois não “haverá integração curricular nem formação integral dos educandos sem haver integração entre os profissionais da educação e a garantia de espaços de identificação, para construção e consolidação da identidade institucional”.

Além do debate para construção e fortalecimento da identidade institucional, e profissional na instituição; e da promoção de momentos de formação continuada em serviço, Sobrinho (2019) sugere que o terceiro passo no processo para a implementação da integração curricular é a definição de Diretrizes Institucionais Indutoras (DIIns), ou seja, a partir da análise da legislação educacional atual e da compreensão filosófica subjacente ao modelo de educação profissional desejado – formação integral/omnilateral –, avança-se em direção tomada de decisões. Nesse sentido, o autor descreve momentos essenciais, dos quais destacamos:

- a) esclarecer o que não está sob autonomia institucional (poder discricionário) e que, portanto, deve ser efetivado e, se discordamos, questionado e proposto em outra esfera (externa),

como, por exemplo, mudança da lei via Congresso Nacional (ação na qual o Conselho Nacional dos Institutos Federais (CONIF) se faz porta voz da Rede Federal de EPCT[2], junto aos parlamentares e MEC). (SOBRINHO, 2019, p. 166)

O estabelecimento das DIIns deve se dar em um nível institucional maior, devendo expressar de forma clara as decisões institucionais, dentro do âmbito da autonomia didático-pedagógica, e estabelecer parâmetros específicos, como a carga horária máxima dos cursos, a presença de exames finais, a possibilidade de progressão parcial, a duração dos cursos em anos, a obrigatoriedade de estágio, bem como definir toda a organização didático-pedagógica, normas para a estruturação dos PPCs e a delimitação dos componentes curriculares, entre outros aspectos.

Reforça-se a ideia de que todo esse movimento precisa ser feito com base na gestão democrática. A tomada de decisões participativa nem sempre é tranquila, o que é compreensível, devido à diversidade e complexidade de entendimentos, conhecimentos e experiências envolvidas nesse processo. No entanto, é possível que a maioria acolha esse trabalho, sabendo que ele foi resultado de um esforço intenso, dialogado e participativo no contexto de um discurso democrático. Essa abordagem permite que diferentes perspectivas sejam consideradas e que o resultado represente uma síntese das contribuições de diversos atores envolvidos no processo (SOBRINHO, 2017). Além de, conforme já mencionado, auxilia no processo de construção e reconhecimento da identidade institucional.

Inferimos que os três processos até agora apresentados não são totalmente lineares, tendo que um estar completo para que se inicie o próximo. Eles podem acontecer simultaneamente sem prejuízos ao resultado. Porém, o próximo processo, de definição do perfil do egresso dos cursos, exige que os anteriores estejam bem definidos, caso contrário não é possível dar o passo seguinte.

É preocupante constatar que o perfil do egresso não é reconhecido com a importância que deveria. Com frequência, ele é simplesmente copiado do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC) e inserido nos PPCs sem discussões aprofundadas ou o devido conhecimento por parte dos profissionais responsáveis pelo curso. Essa abordagem

[2] Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT).

negligência a real compreensão e a adequação do perfil do egresso às necessidades específicas do curso e dos estudantes, limitando seu potencial e impacto positivo na formação. Sobrinho (2019, p. 170) destaca que nele devem constar tanto os “elementos comuns a todos os cursos, quanto os elementos próprios de cada habilitação profissional específica”. Assim, deve abranger não apenas o perfil profissional específico da habilitação profissional, mas também a formação integral da pessoa, incluindo, então, a formação humana, o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho.

O perfil profissional do egresso, detalhado com as atribuições inerentes à profissão, é obtido **por meio do diálogo entre os docentes e as entidades vinculadas** (ex.: Crea, empresários etc.), considerando as características, as áreas e os campos de atuação, as competências necessárias, os conceitos, os princípios e as técnicas específicas para determinada formação (SOBRINHO, 2017, p. 122, grifos nossos).

Reforça-se, mais uma vez, a importância de tomar decisões de forma coletiva, garantindo a participação dos profissionais do curso nas discussões e definições dessas questões. É essencial que haja um processo consultivo com todos os envolvidos, a fim de garantir uma visão abrangente e representativa no processo decisório. O objetivo desse processo é assegurar que os cursos sejam planejados, implementados e conduzidos com base no perfil do egresso, em vez de se basearem exclusivamente nos perfis individuais dos docentes ou em interesses acadêmicos que possam não estar alinhados com os objetivos e finalidades específicas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). Em resumo, Sobrinho (2019, p. 176) afirma que “o Perfil do Egresso é o ponto de partida para manter a perspectiva da integração curricular”.

Isto posto, compreendemos que sem o perfil do egresso bem consolidado não é possível iniciar qualquer processo de reformulação de PPCs. Cada campi, de cada IF, deve pensar e elaborar esses documentos em conformidade com as características locais, sendo necessário discutir cada um de seus elementos. Insistimos que para isso há que se ter a garantia de espaços e tempos disponíveis institucionalmente.

Sobrinho (2017, p. 121) elenca algumas questões que devem orientar

esse processo, a saber:

Que profissional se deseja formar? Qual será o seu perfil? Onde atuará (em que lugar, em que momento do processo criativo)? Que conhecimentos tecnológicos e científicos são necessários a esse profissional? Que valores éticos, estéticos e políticos orientam a conduta da sociedade da qual esse profissional faz parte?

Essas perguntas devem ser discutidas e respondidas em todos os momentos referentes a elaboração, inclusive guiando a elaboração da matriz curricular, que requer, de acordo com Sobrinho (2017; 2019), a identificação dos conteúdos e pré-requisitos pedagógicos, bem como a construção da ementa, que deve conter os seguintes elementos: conteúdos específicos, ênfase tecnológica, áreas de integração e conceitos geradores. Além disso, é necessário elaborar uma matriz curricular organizada em núcleos, tais como núcleo básico, núcleo politécnico, núcleo tecnológico e núcleo diversificado. Devem ser considerados ainda os componentes e métodos de flexibilização curricular, as metodologias de interdisciplinaridade, as formas de avaliação, a integração de práticas profissionais, bem como a incorporação de projetos de pesquisa e extensão. Esses projetos devem ser integrados ao PPC de forma a promover a interação entre teoria e prática. Além destes, outros elementos também podem ser considerados, conforme a necessidade e características locais.

Todos esses processos são dinâmicos e não fixos, portanto, é importante considerar diferentes metodologias para avaliar, acompanhar e rever as decisões institucionais. Com o objetivo de promover avanços contínuos, rumo a um currículo mais integrado e a uma formação verdadeiramente abrangente. Essa é a proposta do sexto processo, de acordo com Sobrinho (2019, p. 181), “implementação, acompanhamento e avaliação”.

O intuito, ao se fazer uma avaliação, é obter subsídios para analisar a continuidade aos processos, no sentido de rever aquilo que deu certo, e aquilo que não. Sobrinho (2019) destaca que a implementação de um curso de EMI requer uma avaliação contínua para possibilitar melhorias e ajustes necessários, seja por obrigações legais ou pela evolução natural do processo de ensino e aprendizagem. É inevitável que ocorram alterações nos PPCs, DIIns e outras normas institucio-



nais, porém, é crucial que essas mudanças sejam realizadas de forma planejada e coerente. Somente através de uma abordagem estruturada e articulada, será possível promover um ensino de qualidade e adaptado às necessidades do contexto atual, contribuindo assim para o desenvolvimento e aprimoramento do curso e, conseqüentemente, dos estudantes envolvidos.

Em suma, a proposta de intervenção para o EMI que aqui se apresenta é flexível e baseada na melhoria contínua, reconhecendo as diversas, e em constante evolução, necessidades dos professores do EMI. Com base nos estudos de Sobrinho (2017; 2019), busca-se contribuir para a formação integral dos estudantes, integrando os componentes curriculares e os conhecimentos de forma contextualizada. A formação continuada em serviço e a construção da identidade institucional são aspectos-chave nesse processo, promovendo a reflexão sobre práticas, compartilhando e avaliando as experiências.

A partir deste ponto, nos dedicaremos à exposição e aprofundamento da estrutura para este processo de formação. Compreender e descrever adequadamente a estrutura é crucial para garantir uma base sólida no desenvolvimento do processo formativo. Nossa intenção é fornecer uma visão clara e abrangente de cada etapa envolvida, fornecendo informações relevantes que possam orientar os indivíduos envolvidos no processo.

# O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A proposta a seguir foi elaborada para aproximadamente vinte encontros, com uma frequência mensal, excluindo os meses de recesso ou férias escolares. Os momentos de formação destinados ao EMI não devem ser incluídos no calendário geral de reuniões do campus, criando-se um específico. Reiteramos que as temáticas sugeridas são oriundas do cenário desvelado durante a realização da pesquisa, podendo ser adequado/adaptado de acordo com o contexto.

## INTEGRANDO SABERES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

**Objetivo Geral:** Colaborar com os professores do EMI, suscitando a discussão e produção dos conhecimentos necessários para a promoção de uma formação humana integral, que integre os componentes curriculares e conhecimentos de forma contextualizada e significativa.

### **Encontro 1: Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica e introdução aos Institutos Federais**

**Objetivos:** Analisar o contexto histórico e os marcos legais da EPT no Brasil; Compreender a função social dos IFs, bem como os fundamentos e objetivos do EMI nos IFs, identificando o papel do professor de EMI na promoção de uma formação humana integral.

**Ementa:** Contexto histórico e marcos legais da EPT no Brasil; Integração entre a formação geral e a formação técnica no EMI à EPT. Papel do professor de EMI na promoção da integração curricular com a EPT e vice-versa; História, missão e valores dos IFs; Fundamentos e objetivos do EMI nos IFs; Reflexões sobre a identidade e desafios dos professores de EMI nos IFs.

**Possibilidades de efetivação:** 1. Convidar um professor/pesquisador (externo ou da instituição) que possua experiência de discussão na EPT e na criação dos IFs, para falar sobre a temática. 2. Grupo de estudos para leitura e discussão de textos sobre a temática.

## **Encontro 2: Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento para uma formação humana integral**

Objetivo: Compreender os princípios e conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, relacionando-os à formação humana integral, para explorar as possibilidades dessa teoria pedagógica no contexto do EMI.

Ementa: Princípios e conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica; Relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a formação humana integral; Possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica no contexto do EMI.

Possibilidades de efetivação: 1. Convidar um professor/pesquisador (externo ou da instituição) que possua experiência de discussão sobre a PHC para falar sobre a temática e propor ações com base nessa teoria. 2. Leitura e discussão de textos sobre a temática.

## **Encontro 3: Fundamentos do Ensino Médio Integrado e a Integração Curricular**

Objetivos: Explorar os princípios filosóficos e pedagógicos que sustentam o EMI, compreendendo a importância da integração dos componentes curriculares e da contextualização dos saberes para a formação integral dos estudantes; Proporcionar aos participantes uma compreensão aprofundada sobre a integração curricular no contexto do EMI.

Ementa: Princípios filosóficos e pedagógicos que sustentam o EMI; Integração dos componentes curriculares e a contextualização dos saberes; Integração curricular; Fundamentos da integração curricular; Estratégias para promover a integração curricular; Apresentação/análise/estudos de exemplos de casos de integração curricular.

Possibilidades de efetivação: 1. Convidar um professor/pesquisador (externo ou da instituição) que possua experiência de discussão sobre a integração curricular no EMI à EPT para falar sobre a temática. 2. Leitura e discussão de textos sobre a temática.

#### **Encontro 4: Projetos Interdisciplinares no EMI**

Objetivo: Compreender os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade, planejar e desenvolver projetos interdisciplinares e refletir sobre estratégias para a continuidade e aprimoramento da abordagem interdisciplinar.

Ementa: Fundamentos teóricos da interdisciplinaridade; O papel do professor na promoção da interdisciplinaridade; Planejamento e desenvolvimento de projetos interdisciplinares; Avaliação da aprendizagem em abordagens interdisciplinares.

Possibilidades de efetivação: 1. Convidar um professor-pesquisador da interdisciplinaridade para exposição/discussão dessa metodologia. 2. Grupo de estudos para leitura e discussão de textos sobre a temática.

#### **Encontro 5: Pesquisa-Ação: Fundamentos**

Objetivo: Compreender os fundamentos da pesquisa-ação, e como realizá-la.

Ementa: Conceitos básicos de pesquisa-ação; Etapas e metodologias para a realização de pesquisa-ação.

Possibilidades de efetivação: Convidar um professor-pesquisador (externo ou da instituição) que possua experiência com esse tipo de pesquisa para expô-la/discuti-la.

#### **Encontros 6 e 7: Pesquisa-Ação: identificação de fragilidades**

Objetivo: Identificar problemas e desafios no trabalho pedagógico, no contexto do EMI.

Ementa: Identificação de problemas e desafios no trabalho pedagógico.

Possibilidades de efetivação: Reunião coletiva com todos os professores, podendo dividi-los em grupos para elencarem as dificuldades, apontando possibilidades de soluções para elas.

### **Encontro 8: Pesquisa-Ação: Planejamento inicial**

Objetivo: Planejar projetos de pesquisa-ação de forma estruturada e coerente.

Ementa: Planejamento de projetos de pesquisa-ação para o EMI.

Possibilidades de efetivação: Reunião coletiva com todos os professores, dividindo-os em grupos (pode ser por área do conhecimento) para pensar em propostas de projetos de integração curricular.

### **Encontros 9 e 10: Pesquisa-Ação: Planejamento**

Objetivo: Planejar um projeto de pesquisa-ação de forma estruturada e coerente.

Ementa: Planejamento de um projeto “guarda-chuva” de pesquisa-ação para o EMI.

Possibilidades de efetivação: Reunião coletiva com todos os professores. Análise das propostas elaboradas pelos grupos no encontro anterior, e criação de um projeto de pesquisa-ação, para ser desenvolvido por todos os professores, de maneira individual e coletiva, no âmbito do EMI.

### **Encontros 11 e 12: Planejamento de ações de integração curricular no EMI**

Objetivo: Delinear e desenvolver planos de ação individualizados e coletivos.

Ementa: Elaboração de planos de ação individuais e coletivos com centralidade na integração curricular ou no desenvolvimento de ações de integração curricular.

Possibilidades de efetivação: Reunião e discussão entre os professores da mesma grande área, retomando as discussões dos encontros anteri-

ores, para elaboração de ações individuais e de área que auxiliarão na efetivação do projeto “guarda-chuva”.

### **Encontros 13 e 14: Análise das propostas de ação**

Objetivo: Apresentar e analisar propostas individuais e coletivas de ações integradoras para o EMI.

Ementa: Apresentação de propostas de ação, discutindo-as e analisando-as criticamente, visando a melhoria das ações.

Possibilidades de efetivação: Apresentação coletiva dos grupos e dos participantes das propostas criadas no encontro anterior, discutindo e sugerindo melhorias.

### **Encontros 15 a 19: Trocas de experiência**

Objetivo: Estimular a troca de experiências entre os professores, analisando as ações em desenvolvimento, aquelas já desenvolvidas, os desafios enfrentados e estratégias bem-sucedidas.

Ementa: Apresentação e troca de experiências; Análise coletiva das ações.

Possibilidades de efetivação: 1. Encontros em que os professores possam contar as suas vivências, como tem sido implementar as ações, possibilitando uma análise-crítica coletiva. 2. Fomentar a produção acadêmica a partir da escrita dos relatos de experiência, apresentando-as no evento Contextos e Conceitos que acontece anualmente no campus.

### **Encontro 20: Encerramento e avaliação**

Objetivo: Realizar a avaliação do processo pelos participantes, analisando os conhecimentos produzidos e as mudanças implementadas, e discutir as possibilidades de melhorias no EMI.

Ementa: Avaliação do processo pelos participantes; Reflexão sobre os

aprendizados e mudanças implementadas; Possibilidades de aprimoramento do EMI; Propostas de cronogramas futuros.

Possibilidades de efetivação: Reunião e discussão coletiva para avaliação do processo de formação continuada e das ações desenvolvidas ao longo do ano, e propor cronograma de reuniões/ações/planejamentos para o ano seguinte.

A proposta de formação pode ser adaptada de acordo com as necessidades e realidades específicas dos professores de EMI, e dos IFs, levando em consideração as diretrizes e demandas locais. A adequação do processo é essencial para garantir que ele atenda às necessidades dos participantes e seja relevante para o contexto em que estão inseridos, por essa razão requer uma análise cuidadosa das necessidades específicas do contexto e uma abordagem colaborativa, envolvendo professores, gestores e demais partes interessadas.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *campus Erechim*.

Considerando a proposta inicial, espera-se que o material possa enriquecer o planejamento e efetivação de ações de integração curricular em cursos de EMI desenvolvidos nos Institutos Federais. Os encontros e as temáticas aqui apresentados são sugestões que podem ser revisadas, adaptadas, ajustadas, ampliadas por professores e técnicos administrativos em educação de acordo com as especificidades de cada local.

A integração curricular é uma abordagem que visa promover a articulação entre os diversos componentes curriculares e as áreas do conhecimento. No entanto, é importante reconhecer que a sua organização e efetivação apresentam desafios complexos, principalmente em um cenário educacional que já é intrinsecamente complexo. Ainda assim, o compromisso e o trabalho conjunto de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem ser a chave para superar esses obstáculos e alcançar uma formação humana integral, mesmo considerando as limitações impostas pela sociedade contemporânea.



# REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 1997.

BRASIL. **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. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. **Lei nº 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. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. 2022. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 21 mai. 2022.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. N.; (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FORNARI, L. T. **Emancipação humana e educação: possibilidades e desafios para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N.; (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N.; (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Campus Palmas. **Projeto Político Pedagógico**. Palmas: IFPR, 2022a.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Conselho Superior. **Resolução nº 54, de 21 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR. Curitiba: CONSUP/IFPR, 2011. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/01/Res.-54.11-.pdf>. Acesso em 27 jan 2021.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Pró-reitoria de Ensino. Diretoria de Ensino. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Serviços Jurídicos**. Palmas: IFPR, 2017.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Pró-reitoria de Ensino. Diretoria de Ensino. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos**. Palmas: IFPR, 2018.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Pró-reitoria de Ensino. Diretoria de Ensino. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Alimentos**. Palmas: IFPR, 2022b.

IFPR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Pró-reitoria de Ensino. Diretoria de Ensino. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Serviços Jurídicos**. Palmas: IFPR, 2022c.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed.

rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

MARÇAL, F.; RIBEIRO, J. A. R. O ensino integrado no IFRS e seus potenciais de enfrentamento a dualidade. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PIANO, C. **Integração curricular no ensino médio técnico: concepções, pressupostos e possibilidades**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2023.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em 10 nov. 2021.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistência em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N.; (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.

SAVIANI, D. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. E13666, mar. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13658, Fev. 2022.

SILVA, M. R. Projetos de reformulação do Ensino Médio e inter-relações com a educação profissional: (im)possibilidades do Ensino Médio integrado. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

SOBRINHO, S. C. Diretrizes institucionais e a perspectiva da integração curricular no IF Farroupilha. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017.

SOBRINHO, S. C. Processos institucionais para o ensino médio e o currículo integrados na Rede Federal de EPCT: os desafios do fazer. In: TOMAZELLA, M. **Educação, cultura e sociedade**. João Pessoa: IFPB, 2019.