

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^[1] 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. 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. 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.