



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

LÍLIAN GOBBI DUTRA MEDEIROS

ENSINO PROPEDÊUTICO E PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO DO IFTM:
ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO

CERES-GO

2021

LÍLIAN GOBBI DUTRA MEDEIROS

**ENSINO PROPEDÊUTICO E PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO DO IFTM:
ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – *Campus Ceres*.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientadora: Dra. Léia Adriana da Silva Santiago

CERES-GO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

M488e Medeiros, Lílian Gobbi Dutra.

Ensino propedêutico e profissional no Ensino Médio do IFTM: entre o prescrito e o vivido. / Lílian Gobbi Dutra Medeiros. – Ceres, GO: IF Goiano, 2021.

182 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Léia Adriana da Silva Santiago.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Ceres, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2021.

1. Ensino integrado. 2. Ensino médio. 3. Currículos - Planejamento. 4. Professores - Participação no planejamento curricular. I. Santiago, Léia Adriana da Silva. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 371.214.14

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES
TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Lílian Gobbi Dutra Medeiros

Matrícula: 000020192043310106

Título do Trabalho: Ensino Propedêutico e Profissional no Ensino Médio Do IFTM: entre o prescrito e o vivido

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: __/__/__

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

1. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
2. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
3. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Ceres, 10 de dezembro de 2021.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais
Lílian Gobbi Dutra Medeiros

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)
Lílian Adriana da Silva Santiago



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 60/2021 - DREPG-CE/NPG-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

ENSINO PROPEDÊUTICO E PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO DO IFTM: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO

Autora: Lílian Gobbi Dutra Medeiros

Orientadora: Profª. Dra. Léia Adriana da Silva Santiago

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

APROVADO, em 29 de novembro de 2021.

Profª. Dra. Léia Adriana da Silva Santiago
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Posse

Profª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano Avaliadora
Interna
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos

Profª. Dra. Mical de Melo Marcelino
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Uberlândia

Profª. Dra. Camila Lima Coimbra
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Uberlândia

Documento assinado eletronicamente por:

- Mical de Melo Marcelino, nca - Ufu (1), em 03/12/2021 14:43:32.
- Sangelita Miranda Franco Mariano, em 03/12/2021 00:29:05.
- Camila Lima Coimbra, - Ufu (1), em 02/12/2021 15:58:16.
- Léia Adriana da Silva Santiago, em 02/12/2021 15:57:10.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 25/11/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 334069
Código de Autenticação: 34887b6f27





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 61/2021 - DREPG-CE/NPG-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

I SIMPÓSIO DO CURRÍCULO INTEGRADO IFTM CAMPUS ITUIUTABA: RELATÓRIO TÉCNICO-CIENTÍFICO

Autora: Lílian Gobbi Dutra Medeiros

Orientadora: Profª. Dra. Léia Adriana da Silva Santiago

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO, em 29 de novembro de 2021

Profª. Dra. Léia Adriana da Silva Santiago
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Posse

Profª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano Avaliadora
Interna
Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos

Profª. Dra. Mical de Melo Marcelino
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Uberlândia

Profª. Dra. Camila Lima Coimbra
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Uberlândia

Documento assinado eletronicamente por:

- Mical de Melo Marcelino, nca - Ufu (1), em 03/12/2021 14:42:52.
- Sangelita Miranda Franco Mariano, em 03/12/2021 00:27:14.
- Camila Lima Coimbra, - Ufu (1), em 02/12/2021 16:01:01.
- Léia Adriana da Silva Santiago, em 02/12/2021 15:58:21.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 25/11/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 334076
Código de Autenticação: 35636a37c9



Aos meus filhos, Samuel e Lucas, meus
pequenos grandes homens, por fazerem
tudo ter sentido e por me trazerem tanta
alegria.

AGRADECIMENTOS

Textos de agradecimentos são sempre iguais. São iguais porque, penso eu, quem faz esse trajeto que eu encerro hoje, sente as mesmas dores e delícias que é fazer um mestrado, mesmo guardadas as particularidades de cada um, como eu, que fui pega de surpresa por uma pandemia no meio disso tudo. E, não poderia deixar de mencionar, tive a alegria de ser mãe de meu segundo filho, no segundo ano de mestrado.

Todos nós estranhamos o começo, apanhamos para escrever o primeiro artigo, aprendemos na marra. Todos nós somos gratos aos amigos que fazemos, aos mestres que nos guiam e, para aqueles que têm a mesma sorte que eu, à rede de apoio que torna tudo possível, em especial à nossa família. Por isso, mantereí todos os clichês. Eles são verdadeiros, são de coração. Falam dos sonhos realizados e do sabor de vitória que fica na boca de uma/um recém mestra/mestre.

Começo, então, agradecendo a Deus pela minha vida, pela vida da minha família e de meus amigos e professores. Por permanecermos de pé durante uma pandemia. Só Deus sabe o quanto eu sofri (e sei que, comigo, milhares sofreram) durante esse tempo, por medo de que algo pudesse acontecer.

Agradeço ao meu marido, Eduardo, que topou entrar nessa jornada comigo, que cuidou de mim e não soltou minha mão em momento algum. Agradeço ao meu filho Samuel, que, mesmo com seus quatro aninhos, já sabe cuidar da mamãe, fazê-la rir e esquecer dos medos e angústias. Agradeço ao Lucas, meu caçulinha, que fez esse mestrado comigo, desde a barriga. Ele veio para trazer luz e força durante esse tempo tão sombrio pelo qual passamos, provar que a vida continua!

Agradeço tanto aos meus pais! Agradeço pela minha vida, pela doação incondicional, pelo exemplo, por todo o amor. Cuidaram de meus filhos enquanto eu trabalhava e estudava. Cuidaram de mim também, porque dou trabalho até hoje! Ao meu pai, Neilton, pelas palavras de força! À minha mãe, Cidinha, pelas rezas aos pés de Nossa Senhora!

Aline, minha *mana véia*, obrigada pelo grande incentivo para voltar aos estudos! Você é um exemplo para mim! Agradeço pela torcida sincera e por todas as 'sessões de terapia'.

Agradeço à minha sogra, Elza, também por cuidar tão bem de meus pequenos para que eu conseguisse fazer esse mestrado. Obrigada pelo suporte e

apoio.

Agradeço aos meus amigos de turma! Porque o melhor do mestrado são os mestrandos, não é? Uma turma que jamais esquecerei, com quem vivi momentos de muita alegria. Salve, *Tocão*! Preciso falar também das *Amigas de fé*, Márcia, Elisângela e Letícia. Como vocês foram especiais e companheiras! Obrigada por tudo mesmo!

Aos meus mestres, meus professores, muito obrigada! Toda a minha admiração e respeito por vocês, que tanto me fizeram crescer nesse tempo.

Um forte agradecimento ao Professor Doutor Marco Antônio de Carvalho, cuja ajuda foi o grande diferencial para o desenvolvimento do meu produto educacional. Quero mencionar também a Professora Doutora Sangelita Miranda Franco Mariano, que me acompanhou mais de perto. Obrigada por toda ajuda e gentileza!

De uma maneira especial, agradeço à minha orientadora, a mãe que conheci nesse mestrado! Obrigada, Professora Doutora Léia Adriana da Silva Santiago! Você me ensinou a pesquisar, me incentivou, me trouxe desafios, me fez sair do lugar e superar meus limites. Ao mesmo tempo, me acolheu e me entendeu, sempre que eu precisei. Nunca me esquecerei de você.

Aos professores do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Ituiutaba que participaram da pesquisa, agradeço pelo tempo que dedicaram a falar comigo, com tanta generosidade, seriedade e atenção. Aprendi a admirar o trabalho de vocês ainda mais.

Ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Ituiutaba, por abrir as portas da instituição, para que a minha pesquisa acontecesse. Obrigada, igualmente, por me conceder o afastamento das minhas atividades para me dedicar aos estudos, tempo tão importante para que tudo fosse feito com o devido zelo e dedicação.

*Se alguém disser pra você não cantar
Deixar teu sonho ali pr'uma outra hora
Que a segurança exige medo
Que quem tem medo Deus adora
Se alguém disser pra você não dançar
Que nessa festa você tá de fora
Que você volte pro rebanho
Não acredite, grite, sem demora...
Eu quero ser feliz agora
Eu quero ser feliz agora
Se alguém vier com papo perigoso de dizer
que é preciso paciência pra viver
Que andando ali quieto
Comportado, limitado
Só coitado, você não vai se perder
Que manso imitando uma boiada, você vai
boca fechada pro curral sem merecer
Que Deus só manda ajuda a quem se ferra,
e quando o guarda-chuva emperra
certamente vai chover
Se joga na primeira ousadia, que tá pra
nascer o dia do futuro que te adora
E bota o microfone na lapela, olha pra vida e
diz pra ela...
Eu quero ser feliz agora
Eu quero ser feliz agora
(Oswaldo Montenegro, 2011)*

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a integração curricular entre o prescrito e o vivido no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba. Na tentativa de transpor a dualidade clássica escolar (formação geral e formação profissional), sob a visão de uma formação ampla, pautada nos ideais gramscianos de uma formação unitária para todos, tive o objetivo de entender como se dá a integração curricular entre as disciplinas propedêuticas e/ou técnicas do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba. A pesquisa se apoiou, majoritariamente, nos conceitos de currículo, interdisciplinaridade e integração curricular, no contexto do ensino médio integrado, e se caracterizou como exploratória, com pesquisa de campo e análise qualitativa dos resultados. Para a construção dos dados, lancei mão de pesquisa bibliográfica e documental, além da realização de entrevistas temáticas semiestruturadas e grupo focal. A partir das análises, o curso parece caminhar, do ponto de vista do prescrito, para uma formação omnilateral. Porém, em relação às propostas metodológicas e orientações gerais aos professores em relação à concretização do currículo integrado, os documentos carecem de aprofundamento. Os professores entrevistados sinalizaram a presença de ações integradoras no *campus*, motivadas pelo exercício particular de alguns docentes, mas sem uma articulação sistematizada em termos institucionais e conceituais. Considerando as demandas encontradas na pesquisa, desenvolvi, como produto educacional, um simpósio, denominado 'I Simpósio do Currículo Integrado IFTM *Campus* Ituiutaba', realizado de maneira virtual, tendo como público-alvo principal os servidores do *Campus* Ituiutaba. Entendo que o simpósio contribuiu para a comunidade escolar, trazendo discussões e formação sobre o tema, em um caráter inicial de investigação e trabalho, servindo de ponto de partida para outras demandas, outros eventos e estudos sobre a integração curricular.

Palavras-Chave: Institutos Federais. Ensino Médio Integrado. Integração curricular.

ABSTRACT

The object of study of this research is the curriculum integration between what is prescribed and what is experienced in context of the Professional and Technological Education at High School of IFTM Ituiutaba Campus. In an attempt to transpose the classical school duality (general education and professional education), considering a broad formation, based on the Gramscian ideals of a unitary education for all, I aimed to understand how the curriculum integration between the general and/or specific subjects takes place in the Technical Course in Agroindustry Integrated to High School at the IFTM Ituiutaba Campus. The research was based, for the most part, on the concepts of curriculum, interdisciplinarity and curriculum integration, in the context of integrated high school, and was characterized as exploratory, with field research and qualitative analysis of the results. For the construction of data, I resorted to bibliographic and documentary research, in addition to conducting semi-structured thematic interviews and focus group. Based on the analyses, the course seems to move towards an omnilateral formation, from the point of view of what is prescribed in the documents. However, in relation to the methodological proposals and general guidelines for teachers regarding the implementation of the integrated curriculum, the documents need to be further developed. The interviewed teachers signaled the presence of integrative actions on the campus, motivated by their particular exercise, but without a systematized articulation in institutional and conceptual terms. Considering the demands found in the research, I developed, as an educational product, a symposium, called 'I Symposium on Integrated Curriculum of IFTM Ituiutaba Campus', which was carried out online, having as main target audience the servers of the Ituiutaba Campus. I understand that the symposium contributed to the school community, raising discussions and formation on the topic, as an initial character of investigation and work, serving as a starting point for other demands, other events and studies on curriculum integration.

Keywords: Federal Institutes. Integrated High School. Curriculum Integration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os passos da pesquisa segundo Bardin (2016).....	60
Figura 2 – Fluxograma do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio – PPC1	77
Figura 3 – Fluxograma do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio – PPC2	78
Figura 4 – Banner para divulgação geral.....	142
Figura 5 – Exemplo de divulgação externa	143
Figura 6 – Exemplo de post para divulgação em grupos de WhatsApp	144
Figura 7 – Página de inscrição	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atuação dos professores do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM Campus Ituiutaba	65
Gráfico 2 – Participação dos professores do Núcleo Comum na pesquisa	104
Gráfico 3 – Participação dos professores de disciplinas técnicas na pesquisa	104
Gráfico 4 – Avaliação do evento por categoria	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As teorias tradicionais, críticas e pós-críticas sobre o currículo	26
Quadro 2 – Trabalhos encontrados na busca na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (continua)	35
Quadro 2 – Trabalhos encontrados na busca na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (continuação).....	36
Quadro 2 – Trabalhos encontrados na busca na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (conclusão).....	37
Quadro 3 – Perfil dos pesquisadores (continua).....	38
Quadro 3 – Perfil dos pesquisadores (conclusão).....	39
Quadro 4 – Análise dos dados documentais por categorização, segundo Bardin (2016) (continua).....	72
Quadro 4 – Análise dos dados documentais por categorização, segundo Bardin (2016) (continuação).....	73
Quadro 4 – Análise dos dados documentais por categorização, segundo Bardin (2016) (conclusão).....	74
Quadro 5 – Relação das ementas e áreas de integração do 1º ano no PPC2	82
Quadro 6 – Relação das ementas e áreas de integração do 2º ano no PPC2	87
Quadro 7 – Relação das ementas e áreas de integração do 3º ano no PPC2	92
Quadro 8 – Presença da formação humana integral nas ementas analisadas	97
Quadro 9 – Organização das categorias de análise por eixos temáticos	102
Quadro 10 – Subcategorias de análise: barreiras e dificuldades (continua).....	124
Quadro 10 – Subcategorias de análise: barreiras e dificuldades (continuação).....	125
Quadro 10 – Subcategorias de análise: barreiras e dificuldades (conclusão).....	126
Quadro 11 – Elaboração coletiva da proposta curricular integrada.....	130
Quadro 12 – Etapas de elaboração do produto educacional.....	139
Quadro 13 – Programação do I Simpósio do Currículo Integrado IFTM Campus Ituiutaba	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de professores da Base Nacional Comum Curricular atuantes no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM <i>Campus</i> Ituiutaba (continua).....	63
Tabela 1 – Relação de professores da Base Nacional Comum Curricular atuantes no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM <i>Campus</i> Ituiutaba (conclusão)	64
Tabela 2 – Relação de professores das disciplinas técnicas atuantes no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM <i>Campus</i> Ituiutaba...	64
Tabela 3 – Relação de professores recrutados inicialmente para participarem da pesquisa.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCLEI	Componente Curricular Língua Estrangeira – Inglês
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
Cenid	Centro de Idiomas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DOU	Diário Oficial da União
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EMIEPT	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
GT	Grupo de Trabalho
Gepa	Grupo de estudos em produção animal
IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
Ifal	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Ifes	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas

Gerais

IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pivic	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPI	Prática Profissional Integrada
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
ROD	Regulamento de Organização Didática
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
Uece	Universidade Estadual do Ceará

UEG	Universidade Estadual de Goiás
Uemg	Universidade Estadual de Minas Gerais
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade Federal de Brasília
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unir	Universidade Federal de Rondônia
UPE	Universidade de Pernambuco
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo
UTFP	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 INVENTÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS 34	
3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DESENVOLVIDA NO IFTM – CAMPUS ITUIUTABA	56
4 ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: O QUE REVELAM AS ANÁLISES?	68
4.1 A integração curricular prescrita para o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM <i>Campus</i> Ituiutaba	68
4.2 A integração curricular, os professores e o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio: o lugar de uma prática	101
4.2.1 Ensino médio integrado e integração curricular: o que dizem os sujeitos?	107
4.2.2 As vivências dos sujeitos frente ao prescrito.....	115
4.2.3 O currículo integrado entre barreiras e possibilidades	124
5 O ‘I SIMPÓSIO DO CURRÍCULO INTEGRADO IFTM <i>CAMPUS</i> ITUIUTABA’: UM PRODUTO EDUCACIONAL EM BUSCA DE CAMINHOS.....	134
5.1 Um evento em foco: passos e resultados	136
5.2 A avaliação do produto educacional.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICE A – ROTEIRO GERAL DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	169
APÊNDICE B – ROTEIRO GERAL DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DE CURSO	170
APÊNDICE C – ROTEIRO GERAL DO GRUPO FOCAL.....	171
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	172
APÊNDICE E – FICHA DE AVALIAÇÃO DO EVENTO	175
ANEXO A – CARTA CONVITE.....	177
ANEXO B – TERMO DE ACEITE	178
ANEXO C – PORTARIA DA COMISSÃO ORGANIZADORA DO SIMPÓSIO	179

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre minha¹ trajetória acadêmica e profissional não se faz possível sem trazer à lembrança o ano de 1998. Aos onze anos, a partir da indicação da minha professora de Inglês do ensino fundamental – eu cursava a sexta série, o que hoje corresponde ao sétimo ano –, fui contemplada com uma bolsa integral de estudos numa escola de idiomas da minha cidade, Ituiutaba-MG. Ali se delineava toda a minha vida.

Os alunos deveriam ser escolhidos, levando-se em consideração aspectos como dedicação nos estudos, comprometimento com as atividades propostas e afinidade com a língua inglesa. Eu precisaria da autorização dos meus pais e comprovação de baixa renda. Assim, iniciei os estudos do idioma inglês, com duas aulas por semana. Saía-me muito bem nas aulas e estava cada vez mais apaixonada pelo idioma.

Enquanto ainda estava no nível intermediário e contando meus quatorze anos, fiz o primeiro treinamento interno para professores, a convite da escola, e comecei a trabalhar. Tive um período de experiência com aulas de monitoria e logo comecei a lecionar efetivamente, para turmas de iniciantes.

Conciliei os estudos e o trabalho durante todo o ensino médio e ingressei na faculdade de Letras Português/Inglês, pela Universidade do Estado de Minas Gerais – *Campus* Ituiutaba. Trabalhei também em cidade vizinhas, sempre para a mesma rede, e tive a oportunidade de ocupar, por pouco tempo, o cargo de coordenadora.

Em dezembro de 2007, concluí o curso de Letras e passei a me dedicar apenas ao trabalho pelos anos seguintes, atuando também em cursinho preparatório de vestibular e, por algum tempo, no ensino regular, com aulas de Literatura, no ensino fundamental. Trabalhando por três períodos e pulando de escola em escola, a ideia de ingressar em um programa de pós-graduação era cada vez mais distante.

Fui aprovada, ainda durante o período de graduação, em um concurso

¹ Assim como escolheu Oliveira (2014), concordando com o que Coracini (2007) defende sobre o discurso subjetivo na ciência, optei pelo uso da primeira pessoa do singular, ao me posicionar como aquela que, engajando-me no discurso e apresentando minha história de vida, empreendeu esta pesquisa, escolheu seu método de construção e análise de dados, elaborou resultados e acredita na contribuição do trabalho para o campo científico. Ao mesmo tempo, por vezes, intenciono convidar o leitor a participar do processo de análise e interpretação e, para isso, escolhi utilizar também, em algumas passagens, a primeira pessoa do plural. Por fim, a terceira pessoa foi a opção para fazer referência aos conhecimentos, relatos e análises de outras pessoas, a partir de meu ponto de vista e recorte.

municipal para professores efetivos de Inglês e, mesmo sabendo de uma possibilidade de assumir o cargo com adiantamento de disciplinas, não achei que fosse uma oportunidade interessante no momento.

No ano de 2009, com a chegada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) em minha cidade, prestei concurso para professor de Português/Inglês. Fui aprovada na primeira fase, passei também na prova didática e acabei ficando classificada, mas nunca fui chamada a tomar posse.

Segui, então, com a rotina rígida e cansativa que professores de escolas de idiomas vivenciam e fui percebendo, aos poucos, que não me encontrava mais ali e sentia a necessidade de buscar novos destinos.

Em 2013, soube que o IFTM *Campus* Ituiutaba estava com edital aberto para contratação de professor substituto de Português/Inglês. Inscrevi-me, fui aprovada e iniciei as atividades docentes em agosto do mesmo ano. Era uma realidade totalmente diferente, turmas numerosas, conteúdos desafiadores, diversos diários, horários complicados, aulas aos sábados, mas eu estava decidida a me manter ali. Diminuí drasticamente a quantidade de turmas na escola de idiomas e me empenhei em dar boas aulas nesse novo ambiente, que logo ganhou minha total dedicação.

Era o auge dos concursos públicos para os Institutos Federais (IFs) e, em janeiro de 2014, fui aprovada para o cargo de professora efetiva, tomando posse em setembro, no mesmo *campus*. O concurso foi concorrido, mas estava bastante confiante, pois a parte mais temida, a prova didática, deveria ser dada exclusivamente em inglês, com um tema muito familiar para mim. Agradei aos anos de experiência em escola de idiomas, que me colocavam agora em uma situação bastante vantajosa em relação aos candidatos que não tinham essa vivência.

Com a nova realidade, uma quantidade menor de aulas semanais e um plano de carreira pela frente, via-me cada vez mais motivada a voltar à vida acadêmica. No entanto, os longos anos distante dos estudos eram uma barreira muito grande entre a minha graduação e uma aprovação num curso *stricto sensu*.

Além disso, cada aula demandava muita preparação. A experiência que tivera nos vários anos lecionando em escola de idiomas me deixava confortável na sala de aula, mas não me ajudava com as questões metodológicas, pois os planos de aulas, na minha antiga escola, estavam sempre prontos, provas elaboradas pela franquia, livros de atividades prontas. Eu precisava apenas estudar os planos de aula, seguir o passo a passo e corrigir as atividades.

Enfrentava dificuldade com questões importantes. Como e quando avaliar? Como montar um plano de ensino? Que conteúdos devo priorizar? Como lidar com indisciplina? Como escolher um material didático? Que metodologia usar? Como escolher os melhores recursos? Que tipo de professora eu queria ser para os alunos?

Entre esses e outros questionamentos, sem saber como agir, tentava buscar, na memória, os exemplos de bons professores que tivera e buscava 'imitá-los', sem saber exatamente o que estava fazendo.

Em 2015, iniciei um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tive, então, a oportunidade de retomar discussões pedagógicas importantes e me sentir aluna novamente foi uma experiência revigorante. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentou os resultados de uma pesquisa realizada em uma turma de EJA, abordando a aprendizagem da língua inglesa. Queria entender as expectativas que os discentes apresentavam em relação às aulas de inglês na EJA e como esse conhecimento, de fato, traria alguma diferença para suas vidas.

Durante as pesquisas para esse trabalho, tive meu primeiro contato com o conceito de formação humana integral (GADOTTI, 2013). Comecei, então, a me questionar sobre a minha função dentro do ensino público e se eu estaria contribuindo para a uma formação ampla dos sujeitos ou simplesmente replicando práticas tradicionais de ensino, centradas em interesses mercadológicos.

Essas inquietações se tornaram ainda mais latentes durante um curso de aperfeiçoamento de que participei, no ano de 2016, em São Francisco, no estado da Califórnia, Estados Unidos, por dois meses. O Programa SETEC-CAPES/NOVA de Capacitação para Professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica beneficiou cerca de sessenta docentes efetivos de inglês dos IFs de todo o território brasileiro, por meio de edital, e foi realizado pelo *City College of San Francisco*, com o intuito de promover a atualização da formação pedagógica dos professores, bem como possibilitar o desenvolvimento do idioma. Sem dúvida, foi uma rica experiência, que me permitiu responder a algumas das questões que tanto me angustiavam sobre a minha prática, trocar experiências com professores da rede de diversas regiões do país e, assim, aprender muito sobre os IFs e seu papel na sociedade.

Ao longo dos anos em que tenho atuado na rede federal, tive a chance de

ministrar aulas em cursos superiores, cursos técnicos concomitantes, centro de idiomas e, majoritariamente, em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Pude desenvolver atividades de extensão, voltadas tanto para a prática do uso da língua inglesa como para atividades de escrita de língua portuguesa e leitura literária. Orientei projeto de pesquisa, no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), monitoria, acompanhei visitas técnicas, participei como semifinalista da Olimpíada de Língua Portuguesa e estive, por um ano, na função de coordenadora do Núcleo Comum, que compreende os professores das disciplinas consideradas de formação geral.

Todas essas experiências afirmaram minha afinidade com o chão da sala de aula e mostraram o caminho que eu deveria seguir. Queria descobrir como trazer uma maior contribuição para as vidas de meus alunos, assim como, para mim, a educação foi transformadora. Nos moldes freirianos (FREIRE, 1996), a oportunidade de acesso a um conhecimento ainda bastante elitizado (o idioma inglês), de fato abriu diversas portas ao longo da minha trajetória. Portanto, levar uma educação mais significativa, humanizada, que transforma e liberta tem se tornado cada vez mais o meu propósito como docente.

A linha do tempo traçada nesse texto inicial mostra como foi o meu nascer e renascer como professora. Mostra ainda as maiores inquietações que frequentemente ocupam um espaço considerável em minha prática de sala de aula. Dessa forma, ao ingressar no programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em 2019, visava realizar uma pesquisa relacionada à realidade dos IFs, com foco na atuação docente.

Chegamos então, nesse ponto, ao objeto desta pesquisa, que é a integração curricular entre o prescrito e o vivido no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba. Isso posto, é válido discorrer brevemente sobre os IFs, que ofertam essa modalidade de ensino.

Instituídos pela Lei n.º 11.892 de 2008, os IFs são instituições de ensino que têm, entre outras, a finalidade legal de oferecer o ensino técnico profissional. A rede dos IFs é constituída, desde a sua criação, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFP), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG) e, a partir de 2012, pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II. De acordo com o Art.

7º, inciso I, da referida lei, a rede deve ser, de maneira primaz, promotora da educação profissional tecnológica de nível médio, priorizando sua oferta na forma de cursos integrados – ensino médio integrado (EMI) –, tanto para os jovens concluintes do ensino fundamental como na modalidade de EJA (BRASIL, 2008).

No que diz respeito à formação técnica profissional, o objetivo dos IFs é formar e qualificar “[...] cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008, n. p.). Além disso, o EMI se ocupa também da formação geral, característica do ensino m a música, o esporte, o lazer édio, que subsidia a investidura do aluno em cursos superiores, por exemplo, assim como deve trabalhar conhecimentos e saberes necessários para a atuação crítica e consciente dos estudantes na sociedade.

As duas ideias descritas nas linhas anteriores são esperadas para o EMI, seguindo a lógica da integração das disciplinas técnicas profissionais e das disciplinas propedêuticas, visando à formação de cidadãos capazes de superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual (MOURA, 2013). “Uma formação desta natureza visada pela pedagogia histórico-crítica são princípios que compreendem o ser humano como histórico-social” (RAMOS, 2016, p. 73). Trata-se de uma educação que seja integral, que não se limite a uma mera instrumentalização dos estudantes, mas que seja um processo de construção de identidade, pois a “[...] capacitação de mulheres e de homens em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética” (FREIRE, 1996, p. 56).

Dessa forma, ao término do EMI, o estudante deveria poder tanto dar sequência aos estudos, num sentido de verticalização acadêmica, quanto iniciar-se no mundo do trabalho, se assim o quisesse. Sobre essa formação integrada, há o objetivo futuro de contribuir para a superação da dualidade de classes, garantindo um padrão digno de vida e também de conhecimento, tanto para as elites quanto para os trabalhadores e seus filhos, que são os verdadeiros produtores da riqueza social (CIAVATTA, 2014). Assim, o que se quer evitar é a distinção entre a escola que forma líderes e gestores (historicamente caracterizada como a escola de qualidade que atende aos filhos da classe detentora dos meios de produção) e a escola que forma mão de obra para o mercado de trabalho (a escola para os filhos da classe trabalhadora).

Nesse sentido, o EMI deveria superar essa dualidade construída histórica e socialmente, por meio da integração do currículo das disciplinas gerais, a exemplo da Língua Portuguesa, História, Arte, Geografia, Matemática, entre outras, e as técnicas profissionais, específicas de cada curso técnico. Essa luta está relacionada diretamente à função social dos IFs, com relação aos princípios educacionais e ao seu papel como instituição formativa, respeitadas as suas especificidades. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), de 2012, os IFs devem atuar nos processos educativos em prol da “geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2012, n. p.). Sendo assim, a função social dos IFs está para além do ensino, da pesquisa e da extensão, na formação de seus estudantes.

Essa formação deve ser pautada nos conceitos de formação humana integral, omnilateral e politécnica e valorizar o trabalho como princípio educativo. Para esse fim, a organização curricular precisa ser pensada de forma a romper com a organização tradicional de justaposição de conteúdos, alocados em disciplinas isoladas. As DCNEPTNM de 2012 preveem uma

[...] organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 7).

Portanto, vemos que a proposta de integração do currículo já é presente nos documentos legais. Ainda, deve ser levado em conta o pressuposto de que a integração curricular deve tomar a educação com fins sociais e não simplesmente pedagógicos (ARAÚJO, 2014). Esse desenho estaria em consonância tanto com as DCNEPTNM quanto com o propósito de formação integrada defendida pelos autores em que me baseio neste trabalho.

Segundo Gadotti (2009), o currículo escolar deve ser organizado, entre outras coisas, sob o conceito de integralidade. Ao discutir a formação integral e a escola de tempo integral, o autor afirma que a integração de todos os conhecimentos deve ser proporcionada pelo currículo, “[...] de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos” (GADOTTI, 2009, p. 98).

Feitas essas considerações iniciais sobre o tema a ser investigado, trago o problema que norteia a pesquisa: como se dá a integração curricular no IFTM *Campus* Ituiutaba, considerando tanto os documentos oficiais quanto a prática dos professores? Levantei a hipótese, por meio de experiência pessoal, idiossincrática (MARCONI; LAKATOS, 2003), de que a integração curricular ocorre de forma ainda muito tímida no *campus*, por meio de ações isoladas de alguns professores.

O objetivo geral da pesquisa foi entender como se dá a integração curricular entre as disciplinas propedêuticas e/ou técnicas do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba. Como objetivos específicos, intencionei descrever como está prevista a integração curricular no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Agroindústria Integrado ao Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba e demais dispositivos legais que norteiam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio; analisar a prática docente dos professores que atuam no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba, levando em consideração os resultados encontrados na pesquisa documental descrita acima e, por fim, propor, como produto educacional, subsídios para a elaboração de projetos de práticas integradoras.

O Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio foi escolhido por ser um dos mais antigos do *campus*, sendo que sua primeira oferta ocorreu em 2010. Tendo completado, portanto, uma década de existência do curso, considereei haver mais possibilidade de avanços nas discussões sobre o currículo integrado.

A pesquisa se apoiou nos conceitos de currículo, interdisciplinaridade e integração curricular, no contexto do ensino médio integrado. Para isso, recorri a autores como Ciavatta (2014), Lopes (2008), Lopes e Macedo (2002, 2011), Fazenda (2010), Ferreira (2010), Lottermann e Silva (2016), Moura (2012), Ramos (2005, [2008?], 2016), Sacristan (2000), Santomé (1998) e Silva (2007), entre outros nomes que discutem essas temáticas. Passo agora, portanto, a apresentar esses conceitos.

A origem das discussões sobre o currículo como objeto de pesquisa está na universalização escolar no início do século XX em alguns países da Europa e nos Estados Unidos. Ao longo desse período, várias teorias sobre o currículo foram construídas, de acordo com as diferentes visões acerca da educação, passando pelas teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas (LOTTERMANN; SILVA, 2016).

Algumas preocupações são comuns a todas as teorias, tais como 1) os objetivos educacionais da escola, 2) as experiências que devem ser oferecidas, 3) como organizar essas experiências, 4) como avaliar e medir os resultados. No entanto, as teorias críticas e pós-críticas ampliam o campo da problematização em torno do currículo, possibilitando pensar nas contradições e tensões entre educação e trabalho. Na tentativa de esclarecer as principais diferenças entre essas teorias, elaborei o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – As teorias tradicionais, críticas e pós-críticas sobre o currículo

	TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Concepção de currículo	Específico da escola, sem implicações na manutenção ou transformação da sociedade	Teorias da desconfiança, do questionamento e da transformação; campo de permanente construção e disputa	Organizam-se a partir de uma interpretação crítica da linguagem, da cultura e do poder
Relação entre educação e sociedade	Relação neutra e isolada entre educação e sociedade	Educação vista pela sua natureza social; não há neutralidade no ato de conhecer, pois representa os interesses dos grupos sociais em disputa	A educação e o currículo têm natureza linguística e cultural; o currículo é um campo de construção de identidades
Destaque	Conceito de conhecimento; ciência não depende do tecido social e cultural	As práticas de conhecimento destacam os conflitos sociais e culturais da sociedade	Assinalado pela tônica na diferença, na identidade e no poder
Engajamento social	-	Tornaram visíveis os modos de participação da educação na reprodução da vida social, denunciando uma política de desigualdade e opressão nas práticas educativas e escolares	Tornaram visíveis os modos de constituição das subjetividades e dos corpos por intermédio das práticas culturais. Permitem pensar não somente o que deve ser o currículo ideal, mas problematizar o que envolve a construção de um currículo

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos estudos de Lottermann e Silva (2016).

Tomando como referência as considerações feitas por Silva (2007) e Lottermann e Silva (2016), a delimitação do que deve ser ensinado não é exatamente o cerne da questão a respeito da organização curricular, mas sim o projeto que se tem para as pessoas que se quer formar. Em outras palavras, a escolha de determinado currículo escolar está diretamente ligada “[...] a um projeto de ser humano e de sociedade que se deseja construir e consolidar”

(LOTTERMANN; SILVA, 2016, p. 18).

Para Silva (2007), as teorias críticas nos levam a aprender que o currículo é um espaço de poder, sendo que ele carrega as marcas das relações de poder. Em outras palavras, o nosso contexto curricular é, definitivamente, capitalista e cuida de reproduzir as relações sociais da nossa sociedade.

Podendo ser considerado um território político, o currículo transmite a ideologia das classes dominantes, sendo, portanto, a “[...] reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista [...]” (SILVA, 2007, p. 148) em que vivemos. Dessa maneira, os saberes considerados válidos pela classe dominante são aqueles que se incluem no currículo. É possível entender que as forças dominantes, além de terem em mãos o controle dos aparelhos de hegemonia (a exemplo da mídia), que promovem relações de alienação e exclusão, determinam também o currículo, direcionando-o para o tipo de ser humano e sociedade que lhes é interessante (FRIGOTTO, 2010).

Ao pensar na formação humana integral que se espera do EMI dos IFs, que deve superar a divisão da escola dual, entender que o currículo é sim uma ferramenta de dominação do capitalismo e um documento de identidade (SILVA, 2007) nos leva a uma preocupação ainda maior em estudá-lo e compreender a dinâmica que envolve a sistematização dos saberes que serão repassados aos alunos.

Seguindo a mesma lógica do que Silva (2007) discute sobre o currículo e sua função social e colocando o autor como importante nome no campo da investigação sobre o currículo, Lopes e Macedo (2011), a partir dos vários significados que o currículo ganha ao longo da história, assumem que este se torna uma luta política, pelo sentido deste instrumento, juntamente com os conceitos de sociedade, justiça social e transformação social. Para as autoras, o currículo também é um documento de identidade e defendem a ideia de que este precisa ser um projeto emancipatório, o que vai ao encontro da formação integral que discuto nesta pesquisa. Para Lopes e Macedo (2011, p. 182), “[...] há múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório”.

Nesse contexto, o currículo integrado se insere “[...] no campo das teorias críticas de currículo” (LOTTERMANN; SILVA, 2016, p. 22) e tem origem no pensamento socialista de formação unitária, omnilateral, que forma o ser humano

nas suas várias dimensões – física, mental, cultural, política, intelectual, humanística (CIAVATTA, 2014). Essa ideia é também defendida por Gadotti (2009, p. 98), ao afirmar que o estudante precisa “[...] ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.”

Segundo Fazenda (2011), não se deve pensar a integração como uma simples fusão de conteúdos, mas sim no sentido de integração de conhecimentos parciais, específicos, com vistas a um conhecimento global. Para a autora, o conceito de integração está relacionado ao aspecto formal da interdisciplinaridade e diz respeito à sistematização das disciplinas no currículo.

Considerando, portanto, o currículo como uma ferramenta de poder, é essencial a defesa de um currículo que integre as disciplinas de formação geral com as disciplinas de formação técnica profissional, sem que nenhuma delas seja mais beneficiada ou, ao contrário disso, fique em segundo plano, com base na formação integral do ser humano, em um caráter omnilateral, com vistas ao mundo do trabalho. Segundo Freire (1996, p. 113), “[...] a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo”, ou seja, vai de encontro à emancipação dos sujeitos.

Para Lopes (2008), a defesa da integração curricular está diretamente relacionada às diversas maneiras de se entender as disciplinas escolares. De acordo com a autora,

[...] o que se entende por disciplina escolar, ou a lógica à qual se espera que a disciplina escolar seja submetida, condiciona o entendimento da integração. Por sua vez, as formas de compreensão das disciplinas escolares estão relacionadas às finalidades educacionais defendidas, sejam elas associadas aos interesses do mundo produtivo e da inserção social (no caso do currículo por competências), da formação na lógica dos saberes de referência (no caso do currículo centrado nas disciplinas de referência) ou, ainda, da criança e da sociedade democrática (no caso do currículo centrado nas disciplinas escolares) (LOPES, 2008, p. 79).

A organização do currículo de maneira integrada requer unir a formação geral à formação técnica, tecnológica e científica. Visa romper com a lógica clássica consolidada ao longo dos séculos, superar as tendências livrescas, conteudistas e academicistas que permeiam, há tempos, a esfera educacional no Brasil e no mundo e dividem os conhecimentos escolares em disciplinas isoladas.

De acordo com Santomé (1998), essa fragmentação é um reflexo do mundo produtivo: tanto os trabalhadores quanto os alunos (e, inclusive, professores) são impedidos de participar criticamente dos processos e da realidade, sendo que apenas poucas pessoas elaboram as diretrizes mercadológicas e escolares, segundo seus interesses.

O ponto de partida é, então, pensar que a integração curricular exige o esforço de se relacionar continuamente os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (MOURA, 2012). Isso significa eliminar a dicotomia entre as disciplinas de formação geral – Matemática, História, Ciências, Língua Portuguesa etc. – e as disciplinas de formação profissional – específicas de cada curso, como Empreendedorismo, Segurança do Trabalho, Instalações Elétricas etc. Dessa forma, a ideia é promover a compreensão da “[...] realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2005, p. 114).

Para Moura (2012), é comum ver a integração curricular discutida a partir do questionamento sobre o isolamento provocado pelo espaço das disciplinas, tornando esses conhecimentos incomunicáveis, estanques a determinado ramo da ciência. Para minimizar os prejuízos causados por essa disciplinarização do conhecimento no currículo, Moura (2012) menciona propostas metodológicas surgidas ao longo da história, como os problemas, os projetos integradores, os complexos temáticos, os centros de interesses, entre outras.

No entanto, apesar de trazerem a ideia de aproximação dos conhecimentos escolares dos científicos e humanísticos, esses tipos de metodologia são mais cabíveis nos anos iniciais. Ao se discutir o ensino médio, há uma dificuldade em relação à sua prática: a necessidade de aprofundamento dos conceitos que são inerentes a cada uma das disciplinas escolares, uma vez que estas possuem objeto de estudo e abordagem próprios. Isso torna quase impossível o desenvolvimento de propostas que globalizem todas as disciplinas (MOURA, 2012).

Como uma possível saída para a questão previamente descrita, Moura (2012) e Santomé (1998) defendem a realização de atividades integradoras, desenvolvidas em determinados espaços e tempos e, em outros, a permanência das disciplinas curriculares, para o aprofundamento de seus conteúdos.

Em defesa de uma proposta de integração, Ramos (2005) levanta dois pressupostos filosóficos para a sua organização. O primeiro é a concepção de que o

homem é um ser histórico-social, que age na natureza, por meio do trabalho, para suprir suas necessidades. Dessa forma, o homem produz conhecimentos “[...] como síntese da transformação da natureza e de si próprio” (RAMOS, 2005, p. 114). O segundo pressuposto é a concepção da realidade concreta como uma totalidade, resultado de múltiplas relações, que Santomé (1998) entende como compreensão global do conhecimento.

Do ponto de vista da organização do currículo integrado, Moura (2012) sugere partir de dois pontos cruciais, que devem ser pensados sempre sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura: 1) a definição das unidades curriculares com a seleção de conteúdos a serem trabalhados; 2) a definição das atividades integradoras, como aulas de campo, elaboração de projetos, construção de protótipos, iniciação científica etc.

Ao se falar sobre a escolha dessas atividades integradoras, de acordo com Santomé (1998), é preciso refletir sobre os verdadeiros problemas que serviram de ponto de partida para essas propostas técnicas, pois, muitas vezes, se dá nomes inovadores (como projetos interdisciplinares, globalizadores, centros de interesse etc.) para atividades que, no fundo, continuam sendo as mesmas de sempre. Esse pensamento nos remete às discussões de Santos, Sanchez e Bueno (2013), sobre as práticas docentes que resistem às inovações e replicam métodos e abordagens arraigadas historicamente. Ao contrário das práticas tradicionais, “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 39).

A integração dos conhecimentos, portanto, parece depender principalmente da postura de cada um dos agentes da educação: o professor de Língua Portuguesa, de História, de Biologia etc. podem pensar para além da formação geral, considerando-se, também, agentes da formação profissional, na perspectiva da totalidade das diferentes áreas profissionais. Esse pensamento não deve se confundir com a ideia de tornar as disciplinas histórica e tradicionalmente atribuídas à formação geral meros instrumentos para a formação profissional. Trata-se de considerar uma nova postura epistemológica da integração, recorrendo aos pressupostos da interdisciplinaridade (RAMOS, 2008).

De acordo com Ramos (2008), o termo currículo integrado pode ser explicado a partir de Santomé (1998) e nos remete a uma tentativa de compreender o conhecimento de maneira global, com maiores contribuições da interdisciplinaridade

em sua construção. Nesse sentido, o termo interdisciplinaridade tem origem na necessidade de transpor a ciência compartimentada, de maneira excessiva, e sem comunicação entre as diversas áreas do conhecimento. “A integração ressaltaria, por sua vez, a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares” (RAMOS, 2008, p. 20).

Para Frigotto (2010), a interdisciplinaridade é uma necessidade justificada na realidade social e seu caráter dialético. Um objeto de estudo, ao ser delimitado, não deve ser fragmentado ou limitado de maneira arbitrária, pois é preciso considerar as suas múltiplas determinações.

O caráter interdisciplinar pode ser percebido em diversos níveis no ambiente escolar, desde o prescrito nos documentos oficiais, passando pelo inscrito (proposto pelas instituições escolares) até o escrito (sendo este relacionado à materialização da prática docente em sala de aula) (FAZENDA, 2010). Sendo compreendida como articulação entre teorias e conceitos em constante diálogo,

A prática interdisciplinar poderá ser institucionalizada mediante uma estrutura curricular integrada por dispositivos curriculares como projetos, situação problemas ou módulos de trabalho coletivo, entre outros. No entanto, não basta institucionalizar é necessário buscar conhecer nas experiências formadoras da prática interdisciplinar, por exemplo, um pouco das nossas possibilidades, dificuldades e limites advindos da nossa formação acadêmica, entre outras questões [...] (FERREIRA, 2010, p.17).

Segundo Ramos (2008), longe do entendimento da integração como somatória, superposição ou subordinação de um conhecimento a outro, o trabalho interdisciplinar vem na ideia da integração dos saberes, na perspectiva da totalidade. Essa dialogicidade pode se revelar nas práticas integradoras, a exemplo do projeto integrador, uma possibilidade presente na realidade em instituições de ensino médio em nosso país, na tentativa de construção de um currículo integrado (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015).

De maneira similar à organização proposta por Moura (2012), Ramos (2005) sugere um desenho do currículo integrado composto por quatro etapas:

1. Problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar [...]
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com

outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade). [...]

3. Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específico, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural. [...]

4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas [...] (RAMOS, 2005, p. 122-123).

Do ponto de vista prático, considerando a dificuldade de definir, alinhar e executar essas atividades integradoras, reitero o problema levantado em minha pesquisa: como se dá a integração curricular no IFTM *Campus* Ituiutaba, considerando tanto os documentos oficiais quanto a prática dos professores? Talvez se trate de um questionamento intimamente ligado a dúvidas particulares ou talvez seja um reflexo do que Santomé (1998) trata como um eterno problema que nunca foi resolvido de fato, que aparece, desaparece e reaparece de tempos em tempos.

Sem dúvidas, o ensino médio integrado, bem como a integração curricular, são alvos de constantes pesquisas e temas frequentes em debates de vários pesquisadores do tema, que, sob diferentes perspectivas e em variados contextos, tentam responder a diversas questões, discutem e analisam a necessidade de materialização do currículo integrado, seu impacto na educação brasileira e, sobretudo, os desafios e lacunas existentes, tanto do ponto de vista legal quanto da prática das ações integradoras encontradas nessas investigações.

Considerando, ainda, o momento de criação dos IFs em 2008, relativamente recente do ponto de vista histórico no Brasil, ainda há muitos desafios e questionamentos em relação à materialização da integração do currículo nesse contexto. Assim, a integração curricular no EMI dos IFs ainda carece de investigação, na tentativa de transpor a dualidade clássica escolar (formação geral e formação profissional), sob a visão de uma formação ampla, pautada nos ideais gramscianos de uma formação unitária para todos, em que o ensino médio integrado atenda tanto à formação intelectual e propedêutica como à formação de habilidades profissionais, à luz dos eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Isso posto, a relevância do tema pode ser compreendida a partir da constante luta para romper com essa dualidade ensino profissional e propedêutico, dada a própria constituição ainda recente dos IFs. Sendo assim, o que justificou o desenvolvimento desta pesquisa foi a possibilidade de contribuir para a materialização do currículo integrado, não só no IFTM *Campus* Ituiutaba como

também em outros *campi* da rede, além da possibilidade de construir um produto educacional que auxilie diretamente o trabalho do professor que atua no ensino médio integrado, para o planejamento e elaboração de projetos integradores, em busca de uma educação humana integral transformadora.

Nessa busca, este trabalho vem estruturado em cinco seções, além das considerações finais. Na segunda seção, após essa introdução apresentada na primeira seção, apresentarei um levantamento bibliográfico, trazendo contribuições sobre a temática em estudo e um inventário de teses e dissertações sobre a integração curricular no ensino médio integrado dos IFs.

Na terceira seção, trarei o percurso metodológico empregado na pesquisa, incluindo um breve histórico do lócus da pesquisa, a população envolvida, a forma de recrutamento, critérios de inclusão e exclusão de participantes, formas de construção e análise de dados.

Quanto à quarta seção, será realizada a análise qualitativa das informações referentes à pesquisa, obtidas por meio dos documentos prescritos e das entrevistas, dialogando com os conceitos elencados e o levantamento bibliográfico realizado.

Já a quinta seção será destinada à descrição detalhada do processo de formulação do produto educacional, a análise do conteúdo dos dados obtidos por meio do grupo focal, além dos resultados obtidos após o seu desenvolvimento e validação.

Por fim, as considerações finais farão o fechamento do texto, trazendo uma síntese do que foi discutido em cada seção, bem como um olhar crítico sobre os resultados encontrados e os rumos da pesquisa.

2 INVENTÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Para a construção deste estado da arte, utilizei a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A escolha das fontes se assentou no fato de que ambas são plataformas amplas de acesso a teses e dissertações, com alimentação das principais universidades e instituições de cursos de pós-graduação do Brasil.

Selecionei os descritores ‘ensino médio integrado AND integração curricular AND instituto federal’, com filtro no período de 2008 (quando da criação dos IFs) até o ano de 2019. Utilizei o comando *AND* para que a pesquisa mostrasse apenas trabalhos que apresentassem, em qualquer lugar do texto, todas as expressões de interesse desta pesquisa, quais sejam ‘ensino médio’, ‘integração curricular’ e ‘instituto federal’. Encontrei, nessa busca, um total de 45 resultados, sendo 30 dissertações e 15 teses, na plataforma da BDTD. Já no catálogo da Capes, foram 59 resultados, com os mesmos descritores, sendo eles 9 teses e 50 dissertações.

Em seguida, realizei a análise dos trabalhos encontrados para a seleção dos textos de interesse da pesquisa. A partir dessa etapa, incluí todos os trabalhos que apresentassem, no título e/ou no resumo, relação com o tema, independentemente da área de estudo. Excluí trabalhos que não tivessem relação com a integração curricular em EMI ou que não apresentassem os IFs como lócus da pesquisa. É também importante lembrar que desconsidere os trabalhos duplicados nas duas bases de dados utilizadas.

Ainda sobre os critérios de exclusão, as dissertações ou teses que tratassem do EMI em escolas estaduais ou que, mesmo com lócus nos IFs, abordassem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) também não foram incluídas, pois parti do princípio de que essa modalidade de ensino merece estudo aprofundado e exclusivo, considerando suas particularidades. Entendo que o EMI e o Proeja não podem ser vistos pelas mesmas lentes, uma vez que cada modalidade apresenta suas especificidades.

O próximo passo foi a leitura detalhada de 26 trabalhos, entre teses e dissertações, selecionados para a construção dos resultados e discussão, numa

abordagem qualitativa (GIL, 2008). Paralelamente, realizei uma pesquisa na plataforma *Lattes* para traçar o perfil dos pesquisadores autores desses textos.

A partir da busca na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e emprego dos critérios de inclusão e exclusão, cheguei ao quantitativo de 21 dissertações e 5 teses, num total de 26 trabalhos, publicados entre 2010 e 2019. Abaixo, organizei o Quadro 2, com informações básicas sobre os trabalhos que incluí nesta pesquisa.

Quadro 2 – Trabalhos encontrados na busca na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (continua)

ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	TIPO
2010	A Experiência de Integração Curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso - <i>Campus Cáceres</i>	Denise Dalmas Rodrigues	UFRRJ	Dissertação
2010	Do currículo concomitante ao currículo integrado: o caso de Satuba	Adriana Carla Monteiro Valença de Alencar	UFAL	Dissertação
2011	Inglês instrumental na educação agrícola: possibilidades de um currículo integrado	Lísia Vencatto Lorenzoni	UFRRJ	Dissertação
2012	Os desafios da integração curricular no ensino profissional do Instituto Federal de Santa Catarina: o caso do projeto integrador	Eduardo Evangelista	UNICAMP	Dissertação
2012	Integração curricular: um estudo sobre o curso técnico de nível médio de mecatrônica do <i>campus</i> Charqueadas - IFSUL	Magno Souza Grillo	PUCRS	Dissertação
2012	A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano: análise do curso técnico em agropecuária	Helena Luiza Oliveira Coura	UFBA	Dissertação
2012	A prática pedagógica na perspectiva curricular do Ensino Médio Integrado: um estudo avaliativo	Roseany Carla Dantas de Menezes	UFC	Dissertação
2012	Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnicidade e da integração	Daniella de Souza Bezerra	USP	Tese
2013	Concepção de integração curricular presente nos cursos de Ensino Médio Integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense	Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira	UFSC	Dissertação

Quadro 3 – Trabalhos encontrados na busca na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (continuação)

ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	TIPO
2013	Desatando os nós do currículo integrado no ensino médio no âmbito dos institutos federais	Marcia Maria Brisch Schneider	UNIJUI	Dissertação
2013	A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente: um estudo sobre o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Tocantins	Saldanha Alves Braga	UNB	Dissertação
2013	Implicações do Ensino Médio Integrado para a formação do trabalhador: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA <i>Campus</i> São Luís Monte Castelo	Elinete Maria Pinto Pedrosa	UFMA	Dissertação
2014	Educação profissional integrada em tempo integral - uma prática pedagógica na física e na matemática	Elina Assis de Lima	IFG	Dissertação
2014	Gênero notícia digital nas aulas de espanhol: uma proposta de integração entre disciplinas básicas e técnicas de currículos integrados	Veronica Wegner	UPF	Dissertação
2015	Em busca da integração: a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)	Stênio Farias D'Avila Lins	UFPB	Dissertação
2016	A Educação Física no currículo integrado do IFBA: realidade e possibilidades	Rosicler Teresinha Sauer Santos	UFBA	Tese
2016	Trabalho, educação profissional e reestruturação produtiva: um estudo do ensino técnico integrado ao ensino médio no <i>campus</i> Anápolis do IFG	Tatiana Cristina Ribeiro	UEG	Dissertação
2016	A formação dos professores em serviço e o currículo do curso técnico em agropecuária do IF – Sertão Pernambucano numa perspectiva de prática pedagógica interdisciplinar ²	Elisângela Campos Damasceno Sarmiento	UPE	Dissertação
2017	As práticas educativas da língua espanhola no currículo integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG	Paula Rodrigues Diamantino	UESB	Dissertação

² A dissertação de Elisângela Campos Damasceno Sarmiento (2016) não foi analisada neste artigo, pois o resultado obtido pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes direcionou-me a um *site* que se encontrava em manutenção, na data de 31 de janeiro de 2020 e continuou sem resposta até a conclusão da atividade. Não encontrei o texto referente à dissertação em nenhuma outra página da Internet, nem mesmo no *site* da UPE.

Quadro 4 – Trabalhos encontrados na busca na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (conclusão)

ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	TIPO
2017	A educação profissional e o currículo integrado no curso técnico em eletromecânica do IFRO - <i>Campus</i> Vilhena	Clara Paula de Lima	UNIR	Dissertação
2017	A política de implementação do curso técnico integrado em eletroeletrônica no IFCE <i>Campus</i> Caucaia: os (des)caminhos e desafios desse processo	Iveline de Souza Lima	UECE	Dissertação
2017	Uma análise da integração curricular no IFS/ <i>Campus</i> Aracaju: sua constituição e os seus efeitos sobre o ensino de matemática no curso de eletrotécnica	Shirleyde Dias do Nascimento	UFS	Dissertação
2018	A integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio no curso técnico em edificações - IFES <i>Campus</i> Colatina	Jaqueline Ferreira de Almeida	UFES	Dissertação
2018	Efetividade social e pedagógica do Ensino Médio Integrado: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano	Paulo Silva Melo	PUC-GO	Tese
2018	Currículos instituídos, atos de currículo instituintes e transduções curriculares no contexto dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFBA	Diana Sampaio Melo	UFBA	Tese
2019	Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da educação física	Katia Regina de Sá	USP	Tese

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

Conforme mostra o Quadro 2, os primeiros trabalhos publicados e disponíveis na BDTD são do ano de 2010, o que condiz com a cronologia esperada, uma vez que busquei por trabalhos que tratassem da integração curricular no EMI dos IFs. Como sua criação data de 2008, seria incoerente encontrar resultados de anos anteriores a esse ou num intervalo posterior muito curto, considerando o tempo médio de conclusão de uma pós-graduação *stricto sensu*. Nessa discussão, destaco as dissertações de Denise Dalmas Rodrigues e Adriana Carla Monteiro Valença de Alencar, ambas publicadas em 2010, e a tese de Daniella de Souza Bezerra, finalizada em 2012. Levando em conta o tempo necessário para a construção e finalização de um trabalho de conclusão de mestrado e doutorado (respectivamente

uma média de 2 e 4 anos), as pesquisadoras desenvolveram suas investigações com pioneirismo, abordando um tema extremamente recente, considerando o contexto das pesquisas.

Em relação aos autores dos estudos, é relevante discutir quem são esses sujeitos pesquisadores e tentar entender, de certa forma, a sua motivação. Ao analisar os currículos *lattes* dos autores, destaco a formação inicial desses sujeitos, a instituição à qual possuem vínculo empregatício atual e o cargo ocupado, conforme observamos no Quadro 3, a seguir.

Quadro 5 – Perfil dos pesquisadores (continua)

PESQUISADOR(A)	INSTITUIÇÃO	GRADUAÇÃO	CARGO
Denise Dalmas Rodrigues	IFMT	Letras	Docente
Adriana Carla Monteiro Valença de Alencar	IFAL	Administração/ Pedagogia	Pedagoga
Lísia Vencatto Lorenzoni	IFFar	Letras	Docente
Eduardo Evangelista	IFSC	Engenharia Elétrica	Docente
Magno Souza Grillo	IFSul	Geografia	Técnico administrativo
Helena Luiza Oliveira Coura	IFBA	Pedagogia	Pedagoga
Roseany Carla Dantas de Menezes	IFPA	Educação Física	Técnica administrativa
Daniella de Souza Bezerra	IFG	Letras Português/Inglês	Docente
Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira	IFC	Pedagogia	Pedagoga
Marcia Maria Brisch Schneider ³	IFFar	Pedagogia	Pedagoga
Saldanha Alves Braga	IFTO	Filosofia	Docente
Elinete Maria Pinto Pedrosa	IFMA	Ciências Sociais	Docente
Elina Assis de Lima	IFG	Pedagogia	Técnica administrativa
Veronica Wegner	IFRS	Letras	Docente

³ O *lattes* da autora não traz a informação sobre seu vínculo com o IF. No entanto, em busca feita no Diário Oficial da União (DOU), pude identificar sua nomeação como pedagoga no Instituto Federal Farroupilha (IFFar).

Quadro 6 – Perfil dos pesquisadores (conclusão)

PESQUISADOR(A)	INSTITUIÇÃO	GRADUAÇÃO	CARGO
Stênio Farias D'Avila Lins	IFPB	História	Docente
Rosicler Teresinha Sauer Santos	IFBA	Educação Física	Docente
Tatiana Cristina Ribeiro	IFG	Pedagogia	Técnica em Assuntos Educacionais
Elisângela Campos Damasceno Sarmiento	IFPI	Letras	Docente
Paula Rodrigues Diamantino	IFNMG	Letras	Docente
Clara Paula de Lima	IFRO	Pedagogia/História	Pedagoga
Iveline de Souza Lima	IFCE	Letras	Técnica em Assuntos Educacionais
Shirleyde Dias do Nascimento	IFS	Pedagogia	Pedagoga
Jaqueline Ferreira de Almeida	UFES	Pedagogia	Técnica administrativa
Paulo Silva Melo	IF Goiano	Física	Docente
Diana Sampaio Melo	IFBA	Pedagogia	Pedagoga
Katia Regina de Sá	IFMG	Educação Física	Docente

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2019).

Conforme observamos no Quadro 3, os autores dos trabalhos são servidores da rede dos IFs, com exceção apenas da autora Jaqueline Ferreira de Almeida, que é Técnica Administrativa em Educação (TAE) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). No que diz respeito à formação desses sujeitos, boa parte deles (9) possui graduação em Pedagogia. Os demais possuem cursos de Licenciatura ou Bacharelado em diferentes áreas, com destaque para a área de Letras, com 6 ocorrências.

O cargo ocupado por esses pesquisadores nas respectivas instituições é, majoritariamente – ou seja, em caráter comparativo com os demais cargos –, o de docência (13 ocorrências) e, em seguida, o cargo de pedagogo⁴ (7 ocorrências). Os

⁴ A equipe pedagógica nos IFs pode ser composta por pedagogos e TAEs, sendo que estes podem ser graduados em licenciaturas de diversas áreas, inclusive em Pedagogia. A equipe pedagógica nos IFs tem foco no desenvolvimento do “trabalho coletivo, Projeto Político-Pedagógico, acompanhamento pedagógico ao corpo docente e discente e o assessoramento pedagógico às

outros 6 pesquisadores ocupam cargos técnicos em IFs. É interessante destacar, ainda sobre o perfil dos autores dos textos analisados nesta pesquisa, a presença do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e do Instituto Federal de Goiás (IFG). Dentre os 27 trabalhos incluídos neste estudo, 3 são de autoria de servidores do IFBA e 3 do IFG, o que deixa indícios de uma preocupação prioritária nesses institutos.

Considerando os resultados acima descritos, o perfil dos pesquisadores aponta para uma congruência com o tema em questão, uma vez que o currículo integrado é uma necessidade e deveria ser uma realidade em todos os cursos de EMI ofertados em IFs. A preocupação com questões de tanta relevância, como a integração curricular, no âmbito dessa rede de educação, advinda de pesquisadores que ocupam, em sua maioria, cargos em IFs indicam um ponto positivo para a EPT: apesar de não haver ainda um cenário ideal daquilo que se espera do EMI dos IFs, há uma inquietação e uma busca para a contribuição e melhoria da prática educacional nesse contexto, abrangendo, inclusive, as cinco regiões do Brasil.

Assim, após breve análise dos trabalhos encontrados e do perfil de seus respectivos autores, passarei a apresentar, de maneira sucinta, as contribuições das teses e dissertações analisadas para a questão da integração curricular no EMI dos IFs, bem como os desafios postos e os caminhos a serem percorridos.

O primeiro trabalho analisado foi a dissertação de Rodrigues (2010), que investigou – por meio de questionários, observação, pesquisa bibliográfica e documental – como os docentes do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) do *Campus Cáceres* trataram a integração curricular no processo de reconstrução da proposta pedagógica do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

A pesquisadora concluiu, em sua análise, que os docentes resistem às mudanças sugeridas pelos documentos oficiais que regem o EMI e praticam apenas parcialmente a integração curricular. Não obstante, esses mesmos professores consideram importante a prática do currículo integrado. O que justifica, portanto, essa diferença entre o que acreditam ser ideal e o que praticam é a falta de qualificação e discussão sobre o tema.

Ainda publicada no ano de 2010, a pesquisa de mestrado de Alencar (2010) apontou para o mesmo caminho, uma vez que identificou a ausência (ou a pouca

efetivação) do currículo integrado no *campus* analisado. Sua pesquisa foi do tipo etnográfico e investigou o *Campus* Satuba, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Partindo das reflexões de Basil Bernstein, a pesquisadora identificou ações isoladas, que ocorrem naturalmente entre os professores, na intenção de integrar as áreas, mas sem uma programação mais estruturada.

No ano de 2011, encontrei a dissertação de Lorenzoni (2011), que teve o objetivo de analisar a visão dos alunos sobre a disciplina Inglês Instrumental, do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do *Campus* São Vicente do Sul, do Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Além disso, buscou perceber os significados atribuídos pelos docentes das disciplinas técnicas do curso sobre a integração do Inglês Instrumental às suas respectivas unidades curriculares.

Lorenzoni (2011) percebeu um ensino ainda fragmentado, em relação à disciplina Inglês Instrumental, que foi considerada, pelos alunos, uma ferramenta importante para a compreensão de alguns materiais técnicos em inglês e para conseguirem melhores estágios e propostas de trabalho. Apenas dois dos professores que participaram da pesquisa disseram já terem realizado práticas integradoras, o que leva à conclusão da necessidade e urgência de ações pedagógicas integradas.

Em 2012, quatro dissertações e uma tese foram encontradas na busca. O primeiro trabalho foi o de Eduardo Evangelista. Em sua dissertação, Evangelista (2012) buscou entender, utilizando a metodologia da História Oral, o processo de surgimento, em 2007, da unidade curricular Projeto Integrador, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) *Campus* Jaraguá do Sul.

A pesquisa permitiu concluir que as mudanças curriculares do *campus* foram respostas às tendências mundiais para o ensino da época (final dos anos 1990 e início dos anos 2000) e tiveram como objetivo promover a integração de diferentes saberes, moldada na pedagogia das competências. O Projeto Integrador emergiu da necessidade de integrar as diferentes áreas do conhecimento, após a separação do ensino médio do ensino profissionalizante, pelo Decreto n.º 2208/97. De acordo com os professores, os resultados do projeto foram positivos e a prática foi adotada por vários cursos, inclusive superiores.

No próximo trabalho encontrado, Grillo (2012) toma como objeto de estudo o currículo do EMI do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) *Campus* Charqueadas. Um dos objetivos foi estudar “a percepção dos professores do que é

ensino integrado, o que representa para o *campus* e que proporciona para o aluno atualmente” (GRILLO, 2012, p. 19). Para isso, o pesquisador elaborou um questionário com perguntas sobre a integração curricular no curso de Mecatrônica e interdisciplinaridade, além de realizar o método da observação participante. Utilizando as teorias de categorias de Bardin, Grillo (2012) não identificou, em nenhuma fala dos professores, a presença de alguma prática integrada e sugeriu a realização de ações para a formação continuada.

Dando sequência às análises, Coura (2012) estudou e discutiu em que medida a integração curricular se faz presente no Instituto Federal Baiano, tendo o Curso Técnico em Agropecuária Integrado do *Campus* Catu como objeto de estudo. A pesquisa se caracterizou como estudo de caso, do tipo exploratório e analítico. Para conseguir alcançar seu objetivo, a autora investigou o PPC, analisando se havia planejamento compartilhado entre os professores e se havia coerência entre teoria e prática, no que diz respeito à compreensão dos professores sobre o tema da integração curricular.

Como resultados, Coura (2012) apresentou a conclusão de que a integração curricular, da forma como a autora entende que deveria ser feita – numa perspectiva integradora entre trabalho, ciência e cultura, com a proposta de formação omnilateral e politécnica – não ocorre no curso analisado. O que mais se percebeu na pesquisa foi a visão de integração entre curso técnico e ensino médio no sentido de este servir como subsídio para a compreensão das disciplinas da formação profissional. Coura (2012) observou, também, a ausência do planejamento compartilhado entre professores, além de o PPC estudado não orientar o sentido da integração do currículo, uma vez que não apresentava nenhuma proposta de atividade integradora ou metodologias para esse fim.

Também publicada em 2012, a pesquisa de Menezes (2012) teve caráter qualitativo e seguiu uma abordagem fenomenológica, com o uso de entrevistas reflexivas, para investigar se prática docente no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Pará, *Campus* Castanhal era condizente com os pressupostos legais – Decreto n.º 5.154/2004 e o Documento Base para o ensino médio integrado. O estudo revelou que não há uma integração efetiva na prática docente. O que acontece, de fato, é um ensino fragmento em disciplinas isoladas e não organizada por eixos, conforme o que é proposto nos mecanismos legais mencionados acima.

Menezes (2012), em sua pesquisa, conseguiu levantar, ainda, alguns entraves, que, de acordo com os professores entrevistados, dificultam a concretização da integração do currículo, sendo eles a (falta de) formação inicial e continuada para o ensino integrado, o acúmulo de atividades administrativas e uma carga horária elevada em diferentes níveis de ensino. O máximo que se percebeu no curso pesquisado foram ações isoladas, organizadas por alguns poucos professores, numa tentativa de agir em conjunto.

No terceiro trabalho encontrado, seguindo a ordem cronológica de publicação, Bezerra (2012) apresentou sua tese de doutorado com o objetivo de analisar, de forma quali-quantitativa, 62 matrizes curriculares, 22 planos de cursos e 14 ementários, catalogados em *sites* de IFs. A pesquisa pretendeu analisar os documentos supracitados, a fim de identificar se o que é previsto e almejado, tanto para o ensino médio integrado à educação profissional técnica (EMIEPT) quanto para o ensino do Componente Curricular Língua Estrangeira – Inglês (CCLEI), era identificado nos documentos analisados.

A pesquisa de Bezerra (2012) revelou que a maioria dos planos investigados não incorporava objetivos de organização curricular que apontassem para a formação integrada e politécnica – formação geral integrada à formação técnica. Da mesma forma, o ensino do CCLEI se mostrou ainda influenciado por tradições do ensino de idiomas no país, numa abordagem estrutural, comunicativa e instrumental, furtando-se, majoritariamente, do cumprimento dos objetivos de formação humana integral, que deveria ser parte de todas as disciplinas do EMIEPT. Bezerra (2012) identificou, ainda, que a formação que integre realmente a formação geral e a profissional não é facilmente encontrada, mesmo no âmbito do planejamento, visto que o perfil dos egressos dos cursos EMIEPT previsto nos planos analisados é, predominantemente, profissional. As sinalizações encontradas na pesquisa foram de justaposição de disciplinas, inclusive com a repetição de conteúdo em mais de uma unidade curricular.

Para finalizar, Bezerra (2012) alertou que, se os IFs estão, de fato, comprometidos a escamotear a dualidade escolar hegemônica no Brasil – que divide a sociedade em classes e forma, separadamente, mão de obra para o mercado e líderes – será necessário empreender grande esforço, do ponto de vista de formação continuada dos professores e equipe pedagógica para melhor compreensão e planejamento da integração curricular e interdisciplinaridade.

Em seu trabalho de conclusão de mestrado, Oliveira (2013) objetivou compreender qual era a concepção de currículo integrado que fundamentava a proposta de formação dos Cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense (IFC). A pesquisa apontou que a discussão sobre a articulação entre ensino médio e educação profissional é um desafio para a superação da dualidade historicamente construída na educação brasileira. Ainda, o estudo revelou que as diretrizes oficiais sobre a integração curricular e a sua materialização não apontam para o mesmo caminho. Além disso, foi possível entender que a proposta do curso analisado no IFC estava em processo de amadurecimento teórico-metodológico e, portanto, apresentava limitações em sua efetivação.

Vários foram os problemas levantados pelos entrevistados em relação à materialização de atividades integradoras: desconhecimento teórico e metodológico sobre a integração; rivalidade entre professores das disciplinas de formação geral e os de formação técnica; a formação tradicional que os docentes receberam em seus cursos de graduação; dificuldade em romper com algo já arraigado na comunidade acadêmica em que estavam inseridos; necessidade de contratação de mais pessoal; a não priorização do diálogo por parte da gestão escolar; interferência dos conselhos profissionais e a obrigatoriedade de cumprimento de uma ementa posta.

Apesar das contradições encontradas em sua pesquisa, Oliveira (2013) pôde identificar que, embora havendo limitações reais, o curso em estudo desenvolvia uma série de ações pedagógicas integradoras. Um exemplo dado por um dos professores entrevistados foi uma visita técnica a um aterro sanitário, que envolveu o trabalho de docentes de diferentes áreas, como Biologia, Agroecologia, Gestão e Cooperativismo e Geografia.

Durante as entrevistas, outros professores também reconheceram a necessidade de se compreender mais sobre a integração e de colocá-la em prática. A formação continuada foi citada como algo considerado crucial pelos profissionais envolvidos nessas atividades, com vistas ao seu fortalecimento.

Schneider (2013), em sua dissertação, apresentou como propósito da pesquisa discutir sobre o que já foi feito e o que ainda está por fazer no sentido da integração entre a formação geral e a profissional, tendo como objeto de estudo o currículo integrado no ensino médio e técnico no IFFar *Campus Augusto*. Tratou-se de uma pesquisa documental, fundamentada na análise textual discursiva.

Sua pesquisa revelou que, sobre a questão da integração curricular, existe uma dicotomia presente na lei e, conseqüentemente, na prática. A autora se refere à dualidade que é possível encontrar em documentos legais que regem a educação, pois,

[...] enquanto a LDB enfatiza a finalidade do Ensino Médio como a formação para a vida, o Decreto vem determinar a independência do ensino técnico em relação ao ensino médio. Neste caso, a educação profissional de nível técnico passa a ter uma organização curricular própria, independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de modo concomitante ou sequencial. A impressão gerada nessa dualidade é que o ensino médio prepara para a vida e o técnico para o trabalho, como se estes pudessem representar situações diferentes e um não fizesse parte do outro (SCHNEIDER, 2013, p. 64).

Isso posto, a autora concluiu que é necessário o estudo sobre a educação e a cultura, uma vez que “[...] a integração implica a contextualização do conhecimento de todas as áreas no mundo do trabalho no contexto da cultura” (SCHNEIDER, 2013, p. 107).

Ainda do ano de 2013, a dissertação de Braga investigou a prática docente do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) *Campus* Paraíso. O que se pretendeu foi confrontar a concepção de integração presente no Decreto n.º 5154/2004 com a sua materialização na prática docente do *campus* analisado. O autor fez uso de questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores, além de uma pesquisa documental, tratando-se de uma abordagem qualitativa, cujos dados foram analisados pela proposta de Bardin (1977 apud BRAGA, 2013).

Braga (2013) chegou a resultados que apontaram para uma incongruência entre a concepção de integração curricular esperada, no âmbito do EMI, e a realidade encontrada no IFTO *Campus* Paraíso. Não se identificou uma ação integradora que fosse considerada suficiente para se falar em currículo de formação geral integrado ao currículo de formação técnica. O que se observou foi uma visão simplista, da maior parte dos participantes da pesquisa, sobre a integração, como sendo uma justaposição de disciplinas a partir de um tema comum.

No item que Braga (2013) denominou ‘Recomendações’, o autor concluiu seu estudo sugerindo três ações: 1) política de formação inicial e continuada para os professores dos IFs, com vistas à integração curricular sob os eixos Trabalho, Ciência e Cultura; 2) direcionamento da percepção docente sobre a integração no EMI, visando esclarecer a diferença entre a simples noção da importância dessa

ação e sua materialização na prática; 3) formação político-ético-social sobre a formação integral no nível médio.

Na sequência das leituras dos trabalhos encontrados, Pedrosa (2013) fez sua investigação no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) *Campus* São Luís Monte Castelo. A pesquisadora estudou “[...] os desafios e as perspectivas para o cumprimento dos objetivos da formação integrada e que implicações têm trazido para a formação do trabalhador” (PEDROSA, 2013, p. 8). O que se descobriu com o estudo foi que o curso em análise, a saber, o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, não formava para o trabalho, mas sim como um preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), atendendo aos objetivos dos alunos que almejavam, principalmente, os cursos de Direito e Medicina. Esse resultado mostrou que a integração curricular não estava sendo eficaz no caso analisado.

Diferentemente dos demais trabalhos previamente analisados, a dissertação de Lima (2014) apresentou um produto educacional, que visou ao fomento de reflexões sobre o ensino integrado e apontou, entre outras coisas, sugestões de leituras, documentos oficiais e artigos sobre práticas integradoras, momentos de debates, palestras e trabalho em grupo (professores) para a escrita de propostas de projetos integradores. Apesar de não trazer um exemplo final de uma dessas propostas elaboradas pelos professores, a pesquisa certamente trouxe grande contribuição para os estudos sobre a integração curricular e serviu, sem dúvida alguma, como um ponto de partida para esta investigação, que igualmente culminou na elaboração de um produto educacional.

O produto que Lima (2014) pensou e elaborou foi fruto de uma pesquisa junto aos alunos, professores (Física, Matemática e disciplinas técnicas) e gestores do IFG *Campus* Jataí, que revelou o desconhecimento, de maneira geral, dos envolvidos em relação ao currículo integrado, apesar de, em suas falas, apresentarem o desejo de realizá-lo.

Na pesquisa de Wegner (2014), também houve uma proposta de ação integradora, por meio da elaboração de uma sequência didática, com a disciplina de Espanhol e disciplinas técnicas, com o uso do gênero notícia para a prática integrada. Wegner (2014) organizou seu trabalho da seguinte maneira: 1) no primeiro capítulo, fez um estudo sobre os IFs e seu currículo integrado; 2) no segundo, dedicou-se a estudar os gêneros discursivos de forma geral; 3) no terceiro

capítulo, apresentou conceitos sobre o gênero notícia, especialmente em formato digital; 4) por fim, no quarto capítulo, discorreu sobre sua proposta para a sequência didática.

Na tentativa de responder como conseguir integrar disciplina geral com disciplina prática, Wegner (2014) concluiu que o gênero notícia cumpriu sua função integradora, transformando o trabalho, antes intuitivo da pesquisadora, em pesquisa acadêmica e ciência.

A próxima publicação resultante da pesquisa foi a dissertação de Stênio Farias D'Avila Lins, de 2015. O estudo analisou o processo de formulação do PPC do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) *Campus* João Pessoa, com base nos saberes históricos identificados em sua construção, a partir de análise de documentos e entrevistas. O estudo foi motivado por questionamentos do tipo “para que serve estudar história? Qual a função do conhecimento histórico na Educação Básica?” (LINS, 2015, p. 225). Essas questões, de acordo com o próprio autor do texto, foram minimamente respondidas.

De acordo com o exposto em sua pesquisa, Lins (2015) observou que a rearticulação entre educação profissional e o ensino médio permitida pelo Decreto n.º 5154/2004 – antes separados pelo Decreto n.º 2208/1997 – não veio acompanhada de uma metodologia ou de caminhos para que essa integração se efetivasse, ficando os IFs com essa responsabilidade.

A partir dessa realidade, o IFPB *Campus* João Pessoa, passou a ofertar o EMI como uma proposta de formação humana integral e, também, para o trabalho produtivo. Lins (2015) buscou, na prática dos professores de história no EMI do *campus* em estudo, atividades interdisciplinares que dialogassem com a habilitação profissional de cada curso. No entanto, o que foi encontrado nos planos de ensino analisados foi uma formação voltada para a preparação dos alunos para o Enem.

A próxima tese identificada na busca realizada nessa pesquisa foi publicada em 2016, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em seu trabalho, Santos (2016) fez uma pesquisa qualitativa, na tentativa de compreender e analisar as contradições, os limites e as possibilidades do currículo integrado, no que diz respeito ao ensino da educação física no IFBA. Foram colhidos depoimentos, a partir da gravação e transcrição do ‘I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA’. Ainda, o documento resultante desse grupo de trabalho, que tratou da

proposta curricular da Educação Física no IFBA, e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA foram analisados no trabalho.

Como afirmou Santos (2016), de maneira geral, os relatos dos participantes do encontro apontaram que ainda há um longo percurso para o que está posto no PPI e as condições concretas para sua implantação. Muitos professores presentes no evento, que serviu de *corpus* para a pesquisa, “[...] estavam mais preocupados com a sistematização” (SANTOS, 2016, p. 170) de atividades e jogos do que com as questões relativas ao currículo da Educação Física, para a elaboração do currículo integrado.

Um ponto positivo colocado sobre o evento analisado na investigação foi a inclusão, na proposta de currículo elaborada no encontro, de estratégias para a integração curricular, como projetos integradores, seminários e fóruns de discussões, jogos e festivais integradores, visitas de campo etc. Porém, como essas ações se fizeram presentes em caráter de planejamento, ainda há muito no que trabalhar para sua efetivação.

Seguindo as análises, Ribeiro (2016) investigou os cursos técnicos do IFG, com o objetivo de estudar as relações entre trabalho e educação. A partir de pesquisa bibliográfica, documental e entrevista com o Diretor Geral do *Campus* Anápolis, a pesquisa mostrou que a formação geral se destacou na formação dos alunos. Alguns desafios, porém, foram identificados: a própria identidade do curso, dificuldades na integração do currículo, excesso de disciplinas e limitações na formação profissional.

Com 4 resultados encontrados, o ano de 2017 também trouxe contribuições para as pesquisas sobre o currículo integrado no EMI dos IFs. O primeiro texto analisado foi a dissertação de Diamantino (2017), que teve o objetivo de investigar os sentidos dados à integração curricular pelas duas professoras de Língua Espanhola do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) *Campus* Januária. A partir dos diálogos com as docentes sobre suas práticas, a pesquisadora notou um “[...] direcionamento desta prática para a abordagem intercultural do ensino de línguas e também para um comportamento interdisciplinar, além da análise sobre a influência da formação inicial na prática educativa destas professoras” (DIAMANTINO, 2017, p. 8).

Segundo a pesquisa de Diamantino (2017), dificuldades foram apontadas nos discursos das docentes, como o desafio do ensino da língua estrangeira, que é

avaliado como algo falido nas escolas brasileiras, atribuindo-se, muitas vezes, a culpa ao professor. Ações no sentido da integração do currículo são realizadas pelas professoras que participaram da pesquisa, mas de forma intuitiva, sem embasamento teórico-metodológico.

Também em 2017, Lima (2017a) discutiu sobre o Curso Técnico em Eletromecânica do Instituto Federal de Roraima (IFRO) *Campus* Vilhena. O trabalho visou descrever a percepção docente sobre o tema currículo, bem como a integração entre formação geral e profissionalizante, na intencionalidade de transformar a realidade por meio de uma pesquisa-ação.

Como parte da pesquisa, Lima (2017a) propôs cinco projetos integradores para o Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio, como resultado de um grupo colaborativo em estudos sobre o currículo. Ficou evidente a disposição dos professores para a efetivação da integração curricular. Contudo, Lima (2017a) chamou a atenção para o fato de não ser uma prática frequente e também para o seu caráter desafiador, por não conhecer exatamente os resultados dessas práticas.

De maneira similar ao trabalho anteriormente analisado, Lima (2017b) desenvolveu sua dissertação sobre a implementação do Curso de Eletroeletrônica Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Ceará (IFCE) *Campus* Caucaia. O trabalho foi motivado pela seguinte pergunta: “Como administrar os desafios gerados pela política pública de implementação dos cursos técnicos integrados no processo de expansão do ensino profissionalizante no IFCE *campus* Caucaia - CE?” (LIMA, 2017b, p. 6). Sobre a questão da integração curricular, os resultados da pesquisa mostraram que ainda havia lacunas a serem preenchidas em relação a essa questão. Algumas ações foram sugeridas, como a reorganização do currículo, o aumento do orçamento, a contratação de servidores, melhorias estruturais, qualificação docente e de técnicos.

O próximo trabalho analisado foi a dissertação de Shirleyde Dias do Nascimento, do ano de 2017, que teve o objetivo de analisar como ocorre a integração curricular e como se efetiva o ensino de Matemática, no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica do Instituto Federal de Sergipe (IFS) *Campus* Aracaju. Foi feita uma análise documental, por meio da leitura e estudo do PPC do curso, além de entrevistas semiestruturadas com os docentes e grupos focais com os alunos.

A pesquisa mostrou a ausência da integração entre as disciplinas, havendo aquelas que formam os alunos para o Enem e as de formação profissional. Sobre o ensino de Matemática, revelou-se que este está mais voltado para a formação geral do ensino médio, não havendo relação com as disciplinas técnicas. No que se refere à organização da disciplina, a pesquisa apontou que havia somente uma variação da distribuição dos conteúdos entre os anos letivos, para subsidiar o ensino das disciplinas técnicas, não havendo grande destaque em comparação com os cursos médios regulares (NASCIMENTO, 2017).

Os dados obtidos a partir das entrevistas revelaram a ausência de planejamento que desse um direcionamento para a ligação entre as várias áreas do conhecimento, havendo raras referências a ações que promovessem “relações entre as disciplinas, sendo evidente ações fragmentadas, dentro de um escopo disciplinar” (NASCIMENTO, 2017, p. 145).

A última dissertação encontrada, pela ordem cronológica dos resultados, publicada em 2018, faz uma análise do Curso Técnico Integrado em Edificações do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) *Campus* Colatina. Na pesquisa, sob a ótica marxista de formação humana integral, Almeida (2018) analisou o PPC do curso, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Regulamento de Organização Didática (ROD) e relatórios de gestão do *campus*. Além disso, foram aplicados questionários e entrevistas com alunos, cinco professores e gestores do curso.

Foram identificados, a partir do estudo de Almeida (2018), limites para a concretização da integração, sobretudo a expansão e a verticalização do IFES, que acarretam consequências diretas na oferta de cursos integrados. Outro desafio foi a organização curricular que, ao invés de apresentar uma integração, está pautada na justaposição de disciplinas, sobrecarregando os alunos, na medida em que se eleva também a quantidade de avaliações e atividades, relativas a cada unidade curricular.

Foi observada, também por Almeida (2018), a priorização das disciplinas de formação geral, notada pelo maior tempo dedicado a este núcleo, assim como a quantidade de aulas reservadas para a formação geral dentro do currículo, nos três primeiros anos no EMI. No quarto⁵ ano do curso, contudo, há um foco maior nas disciplinas de formação técnica, o que caracteriza o processo de justaposição, mencionado anteriormente. A ausência da real integração do currículo esbarra, de

⁵ No *campus* em questão, o EMI tem duração de 4 anos.

acordo com a pesquisa, no desconhecimento dos sujeitos envolvidos acerca do ensino médio integrado, além da barreira física encontrada entre os professores do núcleo propedêutico e os do núcleo técnico.

Ainda no ano de 2018, a tese de Paulo Silva Melo (2018b)⁶ teve como objeto o EMI do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), identificando suas contradições em relação à formação integral, unitária e politécnica dos estudantes. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, com pesquisa documental e pesquisa de campo, a fim de desvelar a efetividade (ou não) da superação da formação humana e da formação técnica no EMI dos *Campi* Hidrolândia, Iporá, Morrinhos e Trindade.

A partir da pesquisa, foram encontrados problemas “[...] na formação pedagógica dos professores, nas condições reais de promoção da integração curricular, na rigidez epistemológica” (MELO, 2018b, p. 10) de alguns professores, que preferem o currículo disciplinar ao currículo integrado. Por fim, Melo (2018b) apontou para a necessidade de esclarecimentos sobre a função do EMI e da integração curricular.

Na sequência, analisei a tese de Diana Sampaio Melo (2018a, p. 20), que teve o objetivo de “[...] compreender as mediações do currículo instituído, dos atos de currículo instituintes e das transduções curriculares no âmbito da proposta de currículos integrados do ensino médio profissional do IFBA”. Dessa forma, a autora comparou o que está instituído nos documentos oficiais analisados com aquilo que é vivido e traduzido para a sala de aula, em relação ao currículo integrado.

A partir de entrevistas e grupos focais com professores, pedagogos e alunos, Melo (2018a) identificou que a integração curricular não se mostrou como possibilidade em PPCs mais antigos, o que se refletiu na prática dos cursos. Já em relação aos cursos do *campus* mais novo, notaram-se proposições que se inclinaram para a integração do currículo.

Na última tese identificada na busca na BDTD, Sá (2019) estudou o currículo do EMI do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), suas relações com a educação de tempo integral e a construção da disciplina Educação Física. Os dados obtidos, por meio de análises de documentos, grupo focal e entrevistas narrativas, mostraram um currículo permeado do discurso neoliberal para atender ao mercado

⁶ Para apresentar os trabalhos, obedeci a ordem de sua publicação. Já nas referências, os trabalhos são organizados por ordem alfabética. Por esse motivo, Melo (2018b) aparece, no texto, antes de Melo (2018a).

de trabalho. Revelaram também a inexistência da integração curricular, que resulta num excesso de disciplinas que sobrecarregam os estudantes com provas e atividades. Os PPCs analisados pela autora mostraram que há a justaposição de componentes curriculares, em detrimento da integração das disciplinas de formação geral e as de formação técnica, o que acarreta uma elevada carga horária aos estudantes. Sobre essa questão, a autora defendeu um rearranjo da proposta formativa do IFMG, para que se respeite os tempos e os ritmos dos jovens estudantes, dando-lhes tempo livre para usufruírem das diversas oportunidades oferecidas pelo instituto, como experiências diferenciadas de ensino, pesquisa e extensão (SÁ, 2019).

Em seu trabalho, Sá (2019) concluiu que o currículo prescrito do IFMG é transposto pelo discurso neoliberal, com fins mercadológicos, indicando a necessidade de investimento institucional, na tentativa de produzir um currículo integrado. Em sua análise, a autora destacou um *campus*, que ela denominou *Campus 2*, por ter sido privilegiado com a criação de um currículo em condições de coletividade, que lhe conferiu um caráter mais integrador, diferenciando-se dos demais.

De forma geral, os textos analisados permitiram entender que os estudos sobre a integração curricular no âmbito do EMI dos IFs, encontrados nas teses e dissertações, esbarram em questões similares: o distanciamento do que se quer daquilo que se faz. Majoritariamente, os trabalhos apontam para currículos que não trazem caminhos para a integração curricular. A prática docente, na maioria dos casos analisados, acontece de forma individualizada dentro de suas respectivas disciplinas, numa visão tradicional (OLIVEIRA, 2013) de fragmentação (MENEZES, 2012) e justaposição curricular (ALMEIDA, 2018; BEZERRA, 2012; BRAGA, 2013), contrariando o que se espera do EMI e, muitas vezes, acarretando um excesso de disciplinas, atividades e provas para os alunos (ALMEIDA, 2018; RIBEIRO, 2016; SÁ, 2019).

Muito se falou sobre ações isoladas de alguns professores que apresentam mais afinidade e aproximação pessoal, na tentativa de desenvolver ações interdisciplinares, mas sem a solidificação necessária para serem consideradas suficientemente integradoras (ALENCAR, 2010; MENEZES, 2012; OLIVEIRA, 2013). Outra discussão comum a muitos dos trabalhos analisados foi a necessidade de formação inicial e continuada de professores e equipe pedagógica, com subsídios

para o planejamento e execução de um currículo, de fato, integrado (ALMEIDA, 2018; BEZERRA, 2012; BRAGA, 2013; GRILLO, 2012; MELO, 2018b; MENEZES, 2012; RODRIGUES, 2010; SCHNEIDER, 2013).

Além do desconhecimento sobre a integração curricular, os autores apontaram outras limitações para a prática de um currículo integrado, como o acúmulo de atividades administrativas pelos professores; carga horária elevada; necessidade de contratação de pessoal; deturpação do foco do EMI, ora para a preparação para o Enem (LINS, 2015; PEDROSA, 2013) ora para atender apenas ao mercado de trabalho; a verticalização do ensino nos IFs, que geram uma sobrecarga de trabalho para os docentes; limites físicos que impedem a aproximação dos envolvidos e até mesmo rivalidade entre professores de formação geral e professores de formação técnica.

Apresentando-se como um aspecto positivo nos resultados encontrados, o perfil dos autores das teses e dissertações analisadas revelou que esses pesquisadores são, em sua maioria, servidores dos IFs. Sendo a investigação científica fruto de inquietações e questionamentos, é oportuno perceber que existe a preocupação em se buscar compreender, analisar e contribuir com a integração curricular no contexto analisado, mesmo que ainda estejamos distantes do cenário ideal para tal fim.

Num caráter conclusivo, as reflexões trazidas nesta seção nos levam a pensar sobre o papel da escola numa sociedade dividida por classes. Nela, há a escola para a classe trabalhadora, que forma mão de obra para esse mercado, e a escola para os donos dos meios de produção, que educa para formar líderes e gestores. Na luta por uma sociedade mais justa, o trabalho precisa tomar um sentido educativo e a escola deve ser um espaço humanizador. Nesse sentido, o EMI dos IFs deve buscar atender a esses objetivos, por meio de um currículo que realmente integre a formação geral e a formação profissional. Esse caminho não será garantido, se houver somente uma integração prevista legalmente e nos planos de cursos, pois a simples escolha metodológica, por si só, não é sinônimo de efetivação do currículo integrado. A técnica e métodos considerados tradicionais, como a aula expositiva, por exemplo, pode servir tanto ao ensino fragmentado e isolado de disciplinas, quanto a uma educação integradora para a formação de cidadãos críticos e engajados.

Considerando ainda a prescrição legal do currículo integrado, pelo Decreto n.º 5154/2004, é evidente a relevância desses estudos para o crescimento intelectual e pedagógico dos sujeitos envolvidos no EMI dos IFs. No entanto, apesar de apontarem necessidades e desafios, os trabalhos não sugerem, em sua maioria, alternativas concretas para a efetiva materialização da integração curricular. Num caráter de exceção, no entanto, o trabalho de dissertação de Evangelista (2012), ao descrever como se deu o surgimento da disciplina Projeto Integrador no IFSC *Campus Jaraguá do Sul*, por meio dos depoimentos dos professores, trouxe uma ideia do que poderia ser realizado em busca da integração do currículo.

Igualmente, o trabalho de Lima (2014) trouxe grande contribuição para a investigação sobre a integração curricular, uma vez que apresentou um produto educacional pensado para auxiliar os docentes na elaboração de práticas integradoras. Lima (2017a) também fez propostas de projetos integradores, voltados especificamente para o curso de Eletromecânica. No entanto, considerando o contexto político-pedagógico atual, diferente do vivenciado durante a pesquisa de Evangelista (2012) e a escassez de propostas práticas para a integração, é preciso investigar a fundo a questão, a fim de avaliar o que poderia ou não ser replicado no momento presente.

Como mostram as análises realizadas, são vários os desafios impostos pela realidade dos IFs. Portanto, os limites objetivos deveriam instigar a ressignificação de procedimentos, se o que se pretende é realmente a emancipação social e a promoção da autonomia dos sujeitos (ARAÚJO, 2014). Um dos maiores desafios percebidos nos trabalhos analisados é a dicotomia encontrada entre a teoria e a prática e a separação entre formação geral e formação profissional.

Sobre as visões dicotômicas supracitadas, Araújo (2014) afirma que isso se desdobra na separação das disciplinas teóricas e práticas, demarcando, respectivamente, os saberes e conhecimentos que desenvolveriam o pensar e aqueles que desenvolveriam o fazer. A fim de romper com essa lógica dualista, deveria haver a articulação entre teoria e prática, sob a ótica da unidade indissolúvel de Candau (1995). Na perspectiva de unidade, a teoria “[...] nega a prática imediata para revelá-la como práxis social, a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de ideias” (ARAÚJO, 2014, p. 106). Esse deveria ser o pensamento sobre teoria e prática em orientação dos projetos de ensino integrado.

Ainda segundo o autor, procedimentos de ensino, como jogos, seminários,

oficinas, aulas expositivas, visitas técnicas, entre outros, podem servir ou não para o desenvolvimento de práticas integradoras. A simples escolha de um procedimento metodológico ou outro não é o que irá determinar se a prática pedagógica será ou não de viés tradicional, mecanicista, utilitário ou se servirá como prática libertária, crítica, comprometida com o desenvolvimento das amplas capacidades humanas, numa formação humana integral (ARAÚJO, 2014).

Portanto, o foco nas leis e nos arranjos curriculares, presente na maior parte das teses e dissertações estudadas neste trabalho, pode apontar uma tendência dos próprios pesquisadores de assumirem que documentos e/ou desenhos metodológicos podem determinar ou não a prática integradora. É de extrema importância a existência de documentos oficiais e institucionais que prevejam a prática integradora, mas isso não garante sua efetivação. Parece ser a atitude docente integradora um dos fatores mais decisivos para a real integração curricular, uma vez que “[...] supõe um compromisso com a transformação social e a recusa à lógica pragmática” (ARAÚJO, 2014, p. 119).

Dessa maneira, estudos que apontem caminhos para a concretização de um currículo integrado, com sugestões de atividades integradoras e os meios para se chegar até elas, trarão certamente muita contribuição para a prática docente nos IFs. Foi nesse sentido que busquei caminhar, na intenção de trazer algum avanço para a pesquisa científica existente sobre a temática do currículo integrado no âmbito dos IFs. Entendo que o produto educacional oriundo desta investigação de mestrado possa representar importante ferramenta nesse contexto, especialmente para o *campus* em que a pesquisa se desenvolveu.

A partir desse levantamento bibliográfico, adentramos a terceira seção, apontando os procedimentos metodológicos que deram prosseguimento à pesquisa de campo, ao produto educacional e às análises sobre o objeto desta pesquisa, a integração curricular entre o prescrito e o vivido no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba.

3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DESENVOLVIDA NO IFTM – *CAMPUS* ITUIUTABA

O IFTM foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n.º 11.892, com a junção do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (Cefet Uberaba), da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e das Unidades de Educação descentralizadas de Ituiutaba e Paracatu. Estas passaram à condição de *campi* do então criado IFTM, com reitoria em Uberaba. Inicialmente com quatro *campi* - *Campus* Uberaba, *Campus* Uberlândia, *Campus* Paracatu e *Campus* Ituiutaba (existentes desde a criação do IFTM em 2008) – e o *Campus* Avançado de Patrocínio, o IFTM passou, ao longo dos últimos anos, por um processo de expansão e conta hoje com oito *campi* – sendo eles *Campus* Ituiutaba, *Campus* João Pinheiro, *Campus* Paracatu, *Campus* Patos de Minas, *Campus* Patrocínio, *Campus* Uberaba, *Campus* Uberlândia e *Campus* Uberlândia Centro –, os *Campi* Avançados Campina Verde e Uberaba Parque Tecnológico e o Polo Presencial Ibiá (IFTM, 2019).

O IFTM – *Campus* Ituiutaba oferta atualmente cursos de nível médio e superior, em consonância com a verticalização da educação prevista na Lei n.º 11.892/2008. São oferecidos os cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Processos Químicos, Tecnologia em Alimentos e o Bacharelado em Ciência da Computação. A partir do ano de 2022, o *campus* passará, também, a ofertar o curso de Bacharelado em Administração do Agronegócio. Na forma concomitante, são ofertados os cursos técnicos de nível médio em Administração e Eletrotécnica e, na modalidade integrada ao ensino médio, os cursos de Agricultura, Agroindústria, Eletrotécnica, Informática e Química. Além dos cursos regulares, é ofertada também a formação em inglês e espanhol, no nível iniciante, básico e intermediário, na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC), compondo o Centro de Idiomas (CENID) *Campus* Ituiutaba, criado em 2013.

O IFTM *Campus* Ituiutaba conta com auditório para 186 pessoas, sala de multimeios, biblioteca com computadores para pesquisa e sala de estudo em grupo, laboratórios de formação geral (laboratórios de Matemática e Física), 5 laboratórios de Informática e outros 5 laboratórios para a formação específica no curso de Agroindústria (laboratórios de Análise Sensorial, Microbiologia, Química e Físico-

Química, Química Orgânica e Análise de Alimentos e planta-piloto para processamento de produtos de origem animal e vegetal) (IFTM, 2019).

Sobre os recursos didático-pedagógicos que o *campus* oferece, entendo que há uma boa estrutura para atender às demandas do curso. Todas as salas de aulas são equipadas com projetores de mídia, permitindo ao professor o uso de recursos visuais durante as aulas. Além disso, o *campus* possui equipamentos de som, televisores, projetores multimídia portáteis, câmeras filmadoras e fotográficas digitais, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – *Moodle*, parcerias com empresas, como a Microsoft, Autodesk e Apple, com licenças de diversos aplicativos de *software* ou acesso gratuito para alunos e professores (IFTM, 2019).

Apresentado o lócus da pesquisa, nas linhas seguintes, farei a exposição dos procedimentos metodológicos para o seu desenvolvimento. Devido à escolha dos instrumentos de construção de dados, foi necessário, em primeira mão, submeter o projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, para que fosse concedida a autorização para a sua realização.

A investigação foi do tipo exploratória (GIL, 2008), com pesquisa de campo, e os resultados foram analisados qualitativamente. A escolha dessa abordagem se deu pelo fato de que a pesquisa qualitativa apresenta uma série de contribuições:

1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos. 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais. 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos. 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34).

A pesquisa de campo é utilizada para se obter informações sobre um determinado problema, para o qual se pretende alcançar uma possível resposta, ou de uma hipótese e consiste em três estágios, quais sejam: a) pesquisa bibliográfica, já realizada na seção anterior, por meio do estado da arte; b) escolha das técnicas para construção de dados e amostragem; c) estabelecimento das técnicas de registro e análise de dados (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Segundo Gil (2002), quase todos os tipos de pesquisa envolvem o

levantamento bibliográfico, pois serve como arcabouço teórico para o embasamento dos argumentos e como norte para a análise dos resultados. Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica se conceitua como um apanhado geral sobre os estudos realizados e divulgados sobre determinado tema, que são capazes de fornecer dados relevantes e atuais sobre o que se está investigando, sendo, por isso, revestidos de importância.

Considerada outra importante etapa inicial de toda pesquisa científica por Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental foi também utilizada para recolher informações sobre o campo de interesse. Conduzi uma pesquisa documental, por meio da análise do PPC do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba, além da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui os IFs e a Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que define as DCNEPTNM, na tentativa de identificar e comparar o que esses documentos trazem sobre a integração curricular, no contexto da formação humana integral, omnilateral e politécnica.

A etapa seguinte se constituiu na realização de entrevistas temáticas semiestruturadas com professores de disciplinas propedêuticas e técnicas, que atuam no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba, além do coordenador do curso. Segundo Alberti (2004), as entrevistas temáticas versam em torno de um determinado assunto, que, nesta pesquisa, tratou-se do currículo integrado no contexto do EMI do IFTM *Campus* Ituiutaba. Elaborei um roteiro geral, a partir de pesquisa sobre o tema, num “[...] esforço de sistematizar os dados levantados até então e de articulá-los com as questões que impulsionam a pesquisa” (ALBERTI, 2004, p. 83). O uso de um roteiro que guie a entrevista, a partir dos principais tópicos, também é sugerido por Ludke e André (1986), sendo recomendável que este apresente os assuntos numa sequência lógica, partindo dos mais simples aos mais complexos.

A entrevista é um dos instrumentos de construção de dados mais representativos dentre as pesquisas qualitativas em Educação e na maioria das pesquisas nas Ciências Sociais. Um dos pontos positivos é o seu caráter de interação, uma vez que há uma influência mútua entre o entrevistador e o entrevistado. Entre os tipos de entrevista comuns nas pesquisas em educação, os modelos mais livres, menos estruturados, por meio de instrumentos mais flexíveis, parecem ser o tipo mais adequado (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse ponto, concorda Triviños (1987), que nomeia esse tipo de entrevista como semiestruturada. Sob sua visão, trata-se de uma entrevista que se apoia em teorias e hipóteses fundamentadas em informações previamente levantadas e estudadas sobre o fenômeno social de interesse.

Ainda, o uso da entrevista se justificou na adaptabilidade que esse dispositivo apresenta na construção dos dados. Segundo Duarte (2004, p. 215), esse instrumento permite que o pesquisador faça “[...] um mergulho em profundidade, [...] levantando informações consistentes [...] no interior daquele grupo”. De maneira geral, segundo o autor (DUARTE, 2004), isso não é obtido de maneira eficaz com outros instrumentos. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), essa técnica é bastante utilizada na investigação social, pois auxilia a diagnosticar ou tratar um problema social.

Utilizei equipamento próprio para a gravação direta das entrevistas, por meio da plataforma *Google Meet* e registrei também os dados em forma de anotações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Levei em conta, ainda, para fins de análise dos dados construídos a partir das entrevistas, as biografias profissionais dessas testemunhas orais, que foram levantadas durante a própria entrevista, bem como em pesquisa na plataforma *Lattes*. Como se tratou de entrevistas temáticas, quando o participante é convidado a falar sobre determinado tema, não foi necessário um conhecimento exaustivo de sua biografia (ALBERTI, 2004).

Tratei os dados construídos a partir das entrevistas de acordo com os conceitos de Alberti (2004) para o processamento, transcrição, conferência e adequação do texto para a leitura. Conforme orienta Alberti (2004), todo o material construído foi duplicado, para que houvesse uma cópia de segurança em caso de perda de algum arquivo.

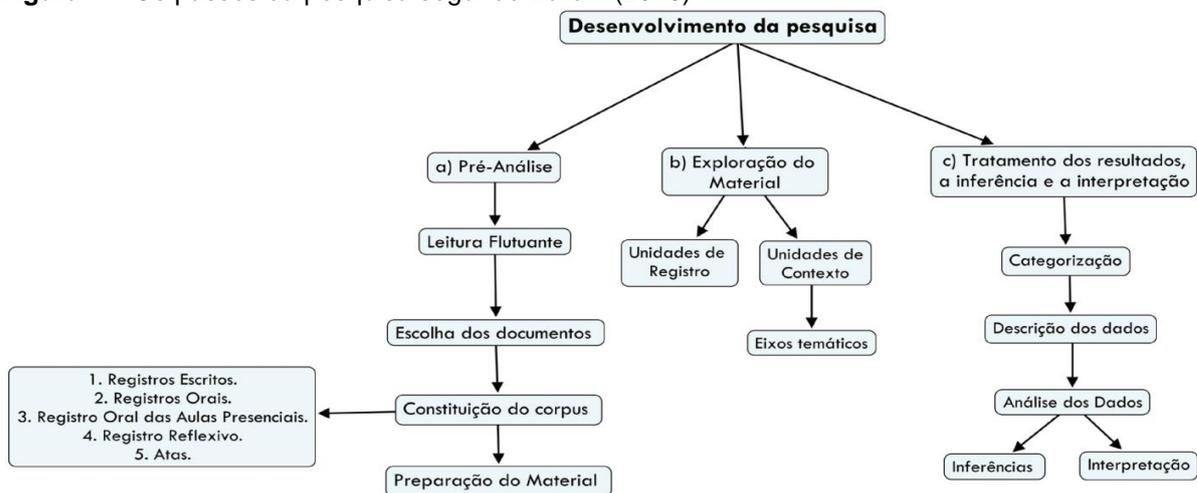
Para a transcrição das entrevistas, utilizei o editor de texto *Google Docs* e realizei as transcrições manualmente, seguindo os critérios abaixo:

- Não incluí expressões do tipo “hã” “hum” “er” “é”
- Optei pela norma ortográfica – exemplo: não utilizei “eu vô fazê”, troquei por “eu vou fazer”
- Usei pontuação de acordo com a norma ortográfica
- Substituí as contrações pelos seus desdobramentos - “pra”/“para”; “cê”/“você”; “tá”/“está”

- Trechos difíceis de entender ou com cortes - **[coloquei em colchetes e em negrito]**
- Em pausas ou interrupções – usei [INTERRUPÇÃO NA ENTREVISTA]
- Palavras com entonação mais forte, que mereceram algum destaque, usei itálico - “veja o que *o seu neto* fez!”
- Silêncio – usei [silêncio]
- Risos – usei [risos]
- Para cortes na frase, usei reticências - “E daí, a minha... O meu pai uma vez disse”
- Bate papos que não diziam respeito à entrevista foram marcados - [CONVERSA INFORMAL]

Para a análise dos dados, utilizei procedimentos que se aproximaram das técnicas da análise de conteúdo de Bardin (2016), que separa o processo de análise de conteúdo em três etapas básicas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento e interpretação dos resultados obtidos⁷. Trago a Figura 1 para melhor entendimento dos passos propostos pela autora.

Figura 1 – Os passos da pesquisa segundo Bardin (2016)



Fonte: Mendes e Miskulin (2017).

De acordo com Minayo (1994), é possível destacar duas funções no uso da análise de conteúdo, quais sejam a verificação de uma hipótese ou questão e a descoberta daquilo que está por trás dos conteúdos manifestos. As duas funções podem ser complementares na prática e podem contribuir tanto com pesquisas

⁷ Assumo que nem todos os passos propostos por Bardin (2016) foram seguidos à risca nesta investigação, considerando as adequações de tempo e de espaço que se fizeram necessárias durante as análises dos dados construídos.

quantitativas quanto com pesquisas de cunha qualitativo.

A análise de conteúdo tem a fala individual e atual (em ato) como seu objeto de observação e conta com a semântica, ou seja, com o estudo dos sentidos das unidades linguísticas, como subsídio principal. Isso quer dizer que trabalha “[...] a prática da língua realizada por emissores identificáveis” (BARDIN, 2016, p. 49) e seus significados. É justamente essa definição que distingue a análise de conteúdo da linguística, sendo que esta trabalha a língua – caráter coletivo e com vistas ao seu funcionamento – e não a fala.

Em uma segunda etapa do trabalho, realizei um grupo focal, para o qual todos os professores entrevistados foram convidados. Do total de 12 docentes, seis aceitaram participar desse momento de interação. Conversamos sobre a temática da integração curricular, para a análise da prática docente e sua concepção, dúvidas e dificuldades sobre o tema, intencionando caminhar para a construção do produto educacional, com subsídios para a elaboração de projetos de práticas integradoras. Essa etapa será detalhada na seção V, dedicada ao produto educacional.

Sendo assim, procedi a etapa da pré-análise, definindo primeiramente os objetivos da pesquisa, os quais já foram apresentados na introdução. Após a leitura flutuante dos materiais previamente selecionados, deixando-me tomar pelas primeiras impressões e orientações (BARDIN, 2016), selecionei os seguintes documentos a serem submetidos à análise:

- Documentos
 - Lei n.º 11.892, de criação dos IFs
 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM)
 - PPC do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba, vigente para o 2º e 3º ano no período em que desenvolvi esta etapa da análise (ano de 2020)
 - Novo PPC do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba, vigente para o 1º ano no período em que desenvolvi esta etapa da análise (ano de 2020) – PPC reformulado no ano de 2019.
- Entrevistas
 - Entrevistas com os professores recrutados
 - Entrevista com o coordenador do Curso Técnico em

Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM *Campus*
Ituiutaba

- Grupo Focal
 - Anotações e observações decorrentes do grupo focal com os professores do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio IFTM *Campus* Ituiutaba

Em seguida, iniciei a segunda etapa da análise de conteúdo, que consistiu na exploração do material, sendo esta a “[...] aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2016, p. 131). Nessa etapa, estabeleci a unidade de registro a ser adotada no tratamento dos dados, que visa à própria categorização e contagem frequencial dos conteúdos, podendo ser representada, por exemplo, por uma palavra ou frase. Para esta pesquisa, optei por estabelecer como unidades de registro recortes semânticos que apresentassem determinado tema referente às categorias estabelecidas.

Segundo Esteves (2006), a categorização é uma operação que possibilita classificar e reduzir os dados, uma vez identificados como pertinentes. As categorias, segundo a autora, podem ser criadas por procedimentos fechados e abertos.

Os procedimentos fechados se referem aos casos em que o pesquisador faz uma lista prévia de categorias, com base na teoria geral que se adota para o estudo, que vem apresentada no referencial teórico do trabalho. Já os procedimentos abertos, mais frequentes em investigações na área da Educação, é passível de remodelação, à medida em que novos dados são incorporados à pesquisa, como no caso das entrevistas (ESTEVES, 2006). Sendo assim, adotei a categorização por procedimentos abertos, uma vez que aceitei a flexibilização, no decorrer da pesquisa, das categorias levantadas previamente.

O tratamento e interpretação dos resultados obtidos, sendo esta a terceira e última fase da análise de conteúdo, diz respeito à manipulação dos dados brutos, para que estes sejam significativos e válidos. Nessa etapa, apresentei quadros, figuras e análises de trechos separados pelas categorias estabelecidas, que “[...] põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 2016, p.95).

Discuti esses resultados, fazendo minhas inferências e dialogando com os autores que compõem o referencial teórico da pesquisa, bem como confrontando os objetivos e hipótese previstos. Para auxiliar nessa etapa, utilizei o *software* Atlas.ti,

na sua versão *Cloud*, uma ferramenta que permite gerenciar um grande volume de material, de diversos formatos, para a análise qualitativa. A etapa de desenvolvimento e validação do produto educacional estará detalhada na seção V.

Partindo para a seleção dos professores que participariam das entrevistas, procurei considerar a sua atuação no curso em estudo nesta investigação. O recrutamento aconteceu por cartas convite, as quais enviei por meio digital, utilizando o *e-mail* institucional⁸, em que apresentei os objetivos da pesquisa, os métodos a serem utilizados, os riscos envolvidos, bem como todos os procedimentos e condições da pesquisa, que pudessem afetar direta ou indiretamente os participantes. Observei um prazo de 10 dias corridos para o aceite ou recusa, bastando o professor convidado responder ao *e-mail*, informando de sua decisão.

Inicialmente, enviei convites a 14 professores atuantes no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba. A amostragem representou aproximadamente 50% do total de professores (27) que compõem o quadro docente do curso em análise, o que atendia aos objetivos postos. Na tentativa de potencializar essa amostra, convidei primeiramente os professores que atuavam em mais de um ano do curso, preferencialmente nos três anos. Dessa forma, a representatividade dos entrevistados seria ainda maior. Assim, realizei um estudo do grupo de professores, conforme mostram as Tabelas 1 e 2, a seguir.

Tabela 1 – Relação de professores da Base Nacional Comum Curricular atuantes no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba⁹ (continua)

Professor(a)	1ºano	2ºano	3ºano
P1		■	■
P2	■	■	■
P3		■	
P4	■	■	
P5	■		
P6	■		
P7			■
P8		■	

■ Atuam nos três anos do curso

■ Atuam em dois anos do curso

■ Atuam em um ano do curso

⁸ Realizei todos os procedimentos de construção de dados e de assinaturas dos participantes de maneira digital, prezando pela segurança dos envolvidos na pesquisa, visto que essas etapas ocorreram durante o período de distanciamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus, que assolou o Brasil e o mundo no ano de 2020.

⁹ Para que os dados dos participantes fossem preservados e os princípios éticos da pesquisa fossem garantidos, substituí os nomes dos professores pela inicial P, seguida de números cardinais de 1 a 28.

Tabela 2 – Relação de professores da Base Nacional Comum Curricular atuantes no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFMT *Campus Ituiutaba* (conclusão)

Professor(a)	1ºano	2ºano	3ºano
P9		■	■
P10		■	■
P11			■
P12	■	■	
P13	■		
P14	■	■	■
P15			■
P16			■
P17	■	■	■
P18	■		
P19		■	■
P20	■	■	
P21		■	
P22			■

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Horários de Aulas 2020/2 (IFMT, 2020).

Tabela 3 – Relação de professores das disciplinas técnicas atuantes no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFMT *Campus Ituiutaba*

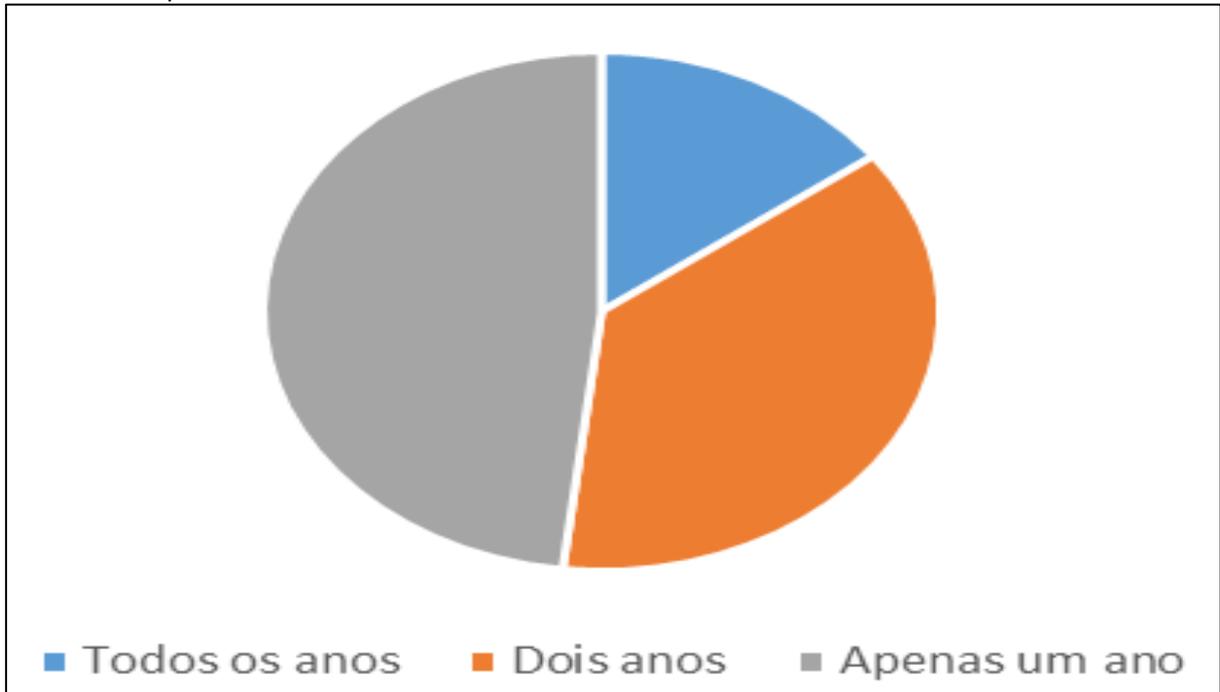
Professor(a)	1ºano	2ºano	3ºano
P23	■	■	
P24	■	■	
P25			■
P26		■	■
P27	■	■	■
P28		■	■

■ Atuam nos três anos do curso
■ Atuam em dois anos do curso
■ Atuam em um ano do curso

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Horários de Aulas 2020/2 (IFMT, 2020).

Como podemos observar nas Tabelas 1 e 2, apenas 4 dos 28 professores atuam nos três anos do curso, 11 deles atuam em dois anos e 13 lecionam em apenas um dos anos. Partindo do princípio de que quanto maior a participação do professor no curso, maiores seriam as chances de um engajamento mais significativo ou familiaridade com suas especificidades. O Gráfico 1 nos mostra a atuação desses professores no curso.

Gráfico 1 – Atuação dos professores do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM Campus Ituiutaba



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Horários de Aulas 2020/2 (IFTM, 2020).

Levando em conta a necessidade da integração das disciplinas propedêuticas com as disciplinas técnicas, essa distribuição pode comprometer o trabalho interdisciplinar e, conseqüentemente, o currículo integrado. Isso se dá pelo fato de o professor que atua em diversos cursos precisar se dedicar muito mais para que sua disciplina dialogue, de fato, com as demais, sobretudo as técnicas. Já os professores que se veem mais imersos em um único curso, acompanhando os alunos durante seu processo de formação, pode ter mais chance e fôlego de realizar práticas integradoras. Por esse motivo, o convite para a participação nas entrevistas foi enviado, inicialmente, aos seguintes professores, como mostra a Tabela 3.

Tabela 4 – Relação de professores recrutados inicialmente para participarem da pesquisa

Professores recrutados			
Base Nacional Comum Curricular	P2 P14 P17	P1 P4 P9 P10 P12 P19 P20	P5
	P27	P23 P24	-

■ Atuam nos três anos do curso
■ Atuam em dois anos do curso
■ Atuam em um ano do curso

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2020).

Após três contatos pelo *e-mail* institucional e também por meio de aplicativos de mensagens e ligações telefônicas, obtive um total de 10 aceites em participar da pesquisa. Como não havia atingido a meta de amostragem de 14 professores, encaminhei o convite aos demais docentes do curso, sendo que recebi apenas mais duas respostas afirmativas. Dessa forma, participaram das entrevistas 12 professores e a coordenação do curso.

Os professores entrevistados foram convidados a participarem do grupo focal. Para essa etapa da construção de dados, o recrutamento também ocorreu por meio do *e-mail* institucional. Por esse instrumento de comunicação, apresentei os objetivos da elaboração do produto educacional, os métodos utilizados, os riscos envolvidos, bem como todos os procedimentos e condições que pudessem afetar direta ou indiretamente os participantes. Assim como na etapa anterior, aguardei um prazo de 10 dias corridos para o aceite ou recusa em participar da pesquisa, bastando o professor convidado encaminhar um *e-mail*, informando sobre sua decisão.

O grupo focal é uma técnica que vem sendo mais utilizada a cada dia, em geral em pesquisas qualitativas. Os participantes recrutados devem apresentar características em comum, que os coloquem aptos para a discussão do problema social que é apresentado. No caso da presente pesquisa, todos os participantes eram docentes do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Ituiutaba. Outro ponto em comum foi o interesse de todos eles pela temática do currículo integrado e a sua experiência, em menor ou maior grau, com atividades interdisciplinares e práticas integradoras. A vivência com o tema é bastante interessante para o sucesso do grupo focal, para que sua participação esteja subsidiada por experiências reais (GATTI, 2005).

Esse método de construção de dados consiste em um grupo de pessoas agrupadas pelo pesquisador, para que possam, a partir de suas vivências, discutir e refletir sobre determinado tema (GATTI, 2005). Trata-se, portanto, de uma atividade coletiva, que precisa estar devidamente em coerência com os objetivos da pesquisa, para que seja uma prática exitosa. Para mim, o grupo focal foi um ponto decisivo para o cumprimento do último objetivo específico, que foi propor, como produto educacional, subsídios para a elaboração de projetos de práticas integradoras.

Para a etapa de avaliação do produto educacional, recrutei o coordenador de

curso e os professores participantes da etapa das entrevistas. Essa etapa da pesquisa estará descrita na seção V, que se dedica ao desenvolvimento e análise do produto educacional.

Em todos os casos, enviei o Termo de Aceite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – previamente assinados por mim – aos professores, no momento do recrutamento. Os docentes que aceitaram participar da pesquisa foram orientados a assinarem os documentos e realizarem o envio, ainda por via eletrônica. A participação na pesquisa foi voluntária, não havendo nenhum tipo de recompensa ou remuneração.

Assim, feitas as devidas explicações sobre as etapas da investigação, passo, na próxima seção, a apresentar as análises e discussões dos resultados obtidos.

4 ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: O QUE REVELAM AS ANÁLISES?

Nesta seção, o objeto de reflexão são os dados construídos por meio dos documentos prescritos e das entrevistas, no diálogo com os conceitos elencados pela pesquisa e com o levantamento bibliográfico que realizei anteriormente, na segunda seção.

Para isso, subdividi esta seção em duas partes, sendo que, na primeira, busquei descrever como está prevista a integração curricular nos PPCs de Agroindústria Integrado ao Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba, sendo um de 2012 e a sua atualização, do ano de 2019, ambos em vigência no momento desta análise, e demais dispositivos que norteiam a EPT de nível médio, como a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui os IFs e a Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que define as DCNEPTNM.

Já na segunda parte da seção, trago os dados das entrevistas realizadas com os professores recrutados e com a coordenação do curso, tentando me aproximar da análise de conteúdo de Bardin (2016), procedendo o levantamento de categorias, a partir dos materiais selecionados para a pesquisa.

4.1 A integração curricular prescrita para o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba

Conforme descrevi nas linhas iniciais da seção, quatro documentos oficiais regem o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba. Dos PPCs, é importante destacar que o curso atualmente está lidando com os dois documentos ao mesmo tempo, passando por uma transição do PPC de 2012 - o qual optei por nomear, a partir deste ponto, de PPC1 - para o PPC atualizado em 2019 - que chamarei, nesta análise, de PPC2. Dessa forma, a turma do 1º ano, que ingressou em 2020, segue o PPC2, enquanto as turmas que ingressaram em 2018 e 2019, sendo o 3º e o 2º anos, respectivamente, seguem ainda o PPC1. Assim, essa transição se completará no ano de 2022, quando todas as turmas do curso estarão sob a orientação do PPC2.

Nos termos da Lei n.º 11.892, os IFs são instituições de ensino que devem ofertar a educação profissional técnica de nível médio, dando prioridade à sua modalidade integrada, e se baseiam na “[...] conjugação de conhecimentos técnicos

e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008, n. p.). Pelo seu artigo 6º, uma de suas finalidades, apresentada no inciso III, é “[...] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior [...]” (BRASIL, 2008, n. p.).

Estando em cumprimento da referida lei, o curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Ituiutaba confere a titulação de Técnico em Agroindústria e é ofertado na modalidade integrada ao ensino médio, de forma presencial, com funcionamento diurno. Sua integralização mínima é de três anos e a máxima é de seis, com carga horária total de 3.944 horas, para as turmas que seguem o PPC1, e de 3.200, para as turmas que iniciaram o curso a partir do ano de 2020, seguindo, então, o PPC2.

A entrada é anual, com oferta de 35 vagas a cada ano. O ingresso se dá por meio de edital próprio, com a realização de processo seletivo aberto ao público ou por transferência interna e/ou externa, de acordo com a disponibilidade de vagas remanescentes. Sua primeira oferta foi no ano de 2010 e o curso faz parte do Eixo Tecnológico Produção Alimentícia (IFTM, 2012, 2019)¹⁰.

Sobre a forma da oferta, de acordo com o Art. 3º das DCNEPTNM, essa modalidade de ensino pode ser desenvolvida tanto na forma articulada ao ensino médio como na forma subsequente. No primeiro caso, poderá ainda variar entre o ensino integrado ou concomitante (BRASIL, 2012). Nessa última situação, o aluno poderá cursar o ensino médio e algum curso técnico profissionalizante ao mesmo tempo, em instituições distintas ou na mesma instituição de ensino, porém com matrículas separadas. Na forma integrada, o aluno cursa o ensino médio e o técnico na mesma instituição, com matrícula única, o que é o caso do curso investigado nesta pesquisa.

A criação do curso no *Campus* Ituiutaba se justificou pelo fato de a cidade estar alicerçada economicamente na agroindústria, na agropecuária, na indústria, no comércio e serviços em geral, estando em processo de fortalecimento contínuo na atividade agroindustrial, principalmente na produção de açúcar e álcool. Portanto, o cenário econômico descrito demonstra a necessidade de profissionais capacitados, atendendo a esses movimentos, favorecendo a criação do curso para formar técnicos em Agroindústria (IFTM, 2012).

¹⁰ Informação contida em ambos os PPCs analisados.

Esses setores requerem profissionais que vão além do domínio operacional de um determinado fazer, à compreensão global do processo produtivo, à apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional, à valorização da cultura do trabalho, a mobilização dos valores necessários às tomadas de decisão, o desempenho eficaz, competente e a autonomia intelectual, relativas às funções e atribuições ocupacionais de forma permanente (IFTM, 2012, p. 11; IFTM, 2019, p. 11)¹¹.

Dessa forma, o currículo integrado, que objetive a formação omnilateral dos sujeitos (CIAVATTA, 2014; GADOTTI, 2013; MOURA, 2013; RAMOS, 2005, [2008?]), já se faz necessário desde a descrição do profissional que se julga esperado pelo mercado regional. A partir do disposto nas DCNEPTNM, os

[...] cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais (BRASIL, 2012, p. 2)

Em consonância com a finalidade apresentada para a EPT de nível médio no documento supracitado, ao observarmos o objetivo geral do curso aqui analisado, temos que este

[...] tem como objetivo proporcionar ao estudante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental com possibilidades de prosseguimento dos estudos, a formação de técnicos que sejam críticos, proativos, criativos, éticos e com capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários ao desempenho eficiente e eficaz das funções e atividades requeridas à profissão (IFTM, 2012, p. 12; IFTM, 2019, p. 12)¹².

Dentre os objetivos específicos do curso, destaco alguns que mostram a aproximação com o currículo integrado:

[...] integrar conhecimentos gerais e técnicos profissionais sob a perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; integrar-se ao mundo do trabalho, com as competências que garantam o exercício da profissão técnica, seu aprimoramento e o permitam acompanhar os avanços tecnológicos, bem como sua evolução acadêmica (IFTM, 2012, p. 12; IFTM, 2019, p. 12)¹³.

¹¹ Informação contida em ambos os PPCs analisados.

¹² Informação contida em ambos os PPCs analisados.

¹³ Informação contida em ambos os PPCs analisados.

Os princípios norteadores das DCNEPTNM também estão contidos nos dois PPCs analisados e, a partir deles, destaco:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante [...]

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico [...]

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (BRASIL, 2012, p. 6).

A partir dessas primeiras considerações, ambos os PPCs apontam para a formação de sujeitos, cuja trajetória escolar e profissional futura supere a divisão da escola dual. Nesses moldes, o curso analisado, do ponto de vista do prescrito, parece caminhar para uma formação unitária, omnilateral, que forma os estudantes nas suas várias dimensões – física, mental, cultural, política, intelectual e humanística (CIAVATTA, 2014).

As similaridades notadas entre os dois PPCs, quando observamos os objetivos, o perfil do profissional que se pretende formar e os princípios norteadores, por exemplo, mostram que há um diálogo entre o PPC1 e o PPC2. Esse diálogo, segundo Moura (2012, p. 7), é um pressuposto para a elaboração de um plano de curso, pois embora reconstruir um PPC “[...] implique em enfrentar o desafio da mudança e da transformação, [...] tal movimento não pode ser feito sem considerar as experiências e os conhecimentos produzidos anteriormente”. Assim, o autor coloca como imprescindível retomar as vivências construídas historicamente para que não se negue a própria cultura, história e conhecimento produzidos pela escola e seus sujeitos.

Dando sequência à análise dos dois documentos, para as demais partes constantes nos PPCs, realizei a análise por categorias, segundo Bardin (2016), elencando a seguinte categorização para o tratamento dos dados: A) interdisciplinaridade; B) integração dos saberes; C) indissociabilidade entre teoria e prática; D) busca por uma formação humana integral; E) relação com o mundo do

trabalho; F) propostas metodológicas. Como resultado dessa análise e tomando alguns recortes desses documentos como unidades de registro, obtive o seguinte resultado:

Quadro 7 – Análise dos dados documentais por categorização, segundo Bardin (2016) (continua)

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	
	PPC1	PPC2
A. INTERDISCIPLINARIDADE	<p>prática pedagógica em consonância com os princípios da interdisciplinaridade</p> <p>os professores promovam articulações entre seus trabalhos</p> <p>pesquisa como princípio pedagógico, onde os professores promovam articulações entre seus trabalhos, prezando sempre pela contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade</p> <p>atividades propostas são sempre articuladas e desafiadoras pautadas nos princípios da flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização</p>	<p>perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico</p> <p>contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados</p> <p>interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular</p>
B. INTEGRAÇÃO DOS SABERES	<p>integração de todas as dimensões da vida no processo educativo</p> <p>integra unidades curriculares das quatro áreas de conhecimento</p> <p>articular diferentes áreas do conhecimento</p> <p>metodologia de ensino integrando trabalho, ciência, tecnologia e cultura</p> <p>integração entre os saberes, e saberes específicos, produção do conhecimento e intervenção social, de maneira a articular diferentes áreas do conhecimento, a ciência, a tecnologia e a cultura onde a pesquisa seja assumida como princípio pedagógico</p> <p>integração entre os conhecimentos gerais e saberes específicos</p>	<p>metodologia de ensino integrando trabalho, ciência, tecnologia e cultura</p> <p>articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica</p> <p>integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social</p> <p>relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas</p> <p>integrar trabalho, ciência, tecnologia, cultura e a relação entre sujeitos</p> <p>desenvolvimento contínuo, sistemático e integrado dos conhecimentos científicos e tecnológicos</p> <p>múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas</p>

Quadro 8 – Análise dos dados documentais por categorização, segundo Bardin (2016) (continuação)

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	
	PPC1	PPC2
C. INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA	<p>abarque todos os aspectos da teoria e da prática produtiva</p> <p>atividades devem ser estimuladas como estratégia</p> <p>didática para garantir a interação teoria-prática</p>	<p>abarque todos os aspectos da teoria e da prática produtiva</p> <p>atividades devem ser estimuladas como estratégia didática para garantir a interação teoria-prática</p> <p>indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem</p>
D. BUSCA POR UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	<p>formação de profissionais cientes de sua condição de cidadãos</p> <p>formação integral do profissional o pleno exercício da cidadania</p>	<p>formação de profissionais cientes de sua condição de cidadãos</p> <p>formação integral dos estudantes</p> <p>formação integral do ser humano</p> <p>o pleno exercício da cidadania</p> <p>desenvolvimento para a vida social e profissional</p> <p>ser um cidadão e profissional eficaz, com autonomia intelectual, capacidade de liderança, ética, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor capaz de trabalhar em equipe em situações rotineiras e imprevisíveis</p>
E. TRABALHO	<p>compreensão das relações existentes no mundo do trabalho</p> <p>formação profissional, que considere a diversidade e as características locais</p> <p>capaz de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária</p> <p>desenvolvimento permanente para atuação profissional</p> <p>utilização de estratégias vivenciais em situações reais de trabalho</p>	<p>utilização de estratégias vivenciais em situações reais de trabalho</p> <p>trabalho assumido como princípio educativo</p> <p>dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia</p>

Quadro 9 – Análise dos dados documentais por categorização, segundo Bardin (2016) (conclusão)

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO	
	PPC1	PPC2
F. PROPOSTAS METODOLÓGICAS	proposição de situações-problemas pesquisa como instrumento de aprendizagem visitas técnicas grupos de estudos promoção de eventos realização de estudos de caso promoção de trabalhos em equipe metodologia de ensino integrando trabalho, ciência, tecnologia e cultura	pesquisa como instrumento de aprendizagem visitas técnicas grupos de estudos promoção de eventos realização de estudos de caso projetos integradores promoção de Prática Profissional Integrada (PPI) apresentação e discussão das ementas, da ênfase tecnológica, das áreas de integração e dos objetivos a serem alcançados metodologia de ensino integrando trabalho, ciência, tecnologia e cultura

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2020).

Dessa forma, a integração curricular está prevista nos PPCs analisados, ao passo que trazem objetivos e a própria descrição do curso, do egresso e dos processos, com base na interdisciplinaridade, na integração dos saberes, na indissociabilidade entre teoria e prática, na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo.

O que vemos nos PPCs pode ser associado à proposta de análise do conceito de integração levantada por Ramos ([2008?]). Segundo a autora, o currículo integrado pode ser visto a partir de três sentidos complementares: “[...] como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular” (RAMOS, [2008?], p. 3).

No seu primeiro sentido, a integração acontece quando há uma busca pela formação humana, baseada na formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, assim como propõem os PPCs, ao destacarem a formação integral dos estudantes, cidadãos e futuros profissionais. Ainda nessa concepção, o trabalho é visto no seu sentido ontológico e histórico, ou seja, como “[...] realização humana inerente ao ser” (RAMOS, [2008?], p. 3) e como meio de produção, na prática econômica. De acordo

com a análise dos PPCs, vemos, a partir do Quadro 4, que há uma preocupação em entender o mundo do trabalho como parte integrante da formação do ser humano, no sentido de prepará-lo para nele atuar, mas de maneira crítica e compreendendo as suas relações.

O segundo sentido trazido por Ramos ([2008?]) para o conceito de integração curricular se refere à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Diz-se da defesa de uma formação que permita que os jovens se apropriem de conhecimentos que lhes coloquem na vida produtiva de maneira autônoma e emancipada, ao mesmo tempo em que têm acesso aos conhecimentos universalizados, presentes na educação básica. Essa necessidade, segundo Moura (2013), se deve ao fato de que o Brasil é um país em que os filhos da classe trabalhadora não podem adiar o ingresso na atividade econômica para depois da educação básica. Assim, a própria oferta do Curso Técnico em Agroindústria, na sua modalidade integrada ao ensino médio, vai ao encontro da ideia aqui apresentada, uma vez que busca a “[...] integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes” (RAMOS, [2008?], p. 14).

A integração, em seu terceiro sentido, diz respeito à indissociabilidade dos conhecimentos gerais e específicos, como totalidade curricular. Para uma melhor compreensão dessa ideia, cabe uma breve retomada da visão positivista que temos da ciência e seus respectivos campos. Sabemos que

[...] existe um certo consenso de que Português, Matemática, Física, Química, Geografia, História, Artes, Educação Física, Línguas Estrangeiras, sejam disciplinas de formação geral. Em contrapartida, afirmaríamos que Eletrônica, Elétrica, Análise Química, Contabilidade, dentre outras são disciplinas de formação específica (RAMOS, 2008, p. 16).

Sob essa perspectiva, temos a ideia de que as disciplinas de formação geral trabalham as teorias e as de conhecimentos específicos, suas aplicações. No entanto, essa divisão deve ser substituída pela vinculação desses conhecimentos, buscando a compreensão de fenômenos reais em sua totalidade, pois nenhum conhecimento geral se sustenta sem a sua aplicação e nenhuma aplicação se fundamenta sem sua base teórica (RAMOS, [2008?]). Essa tentativa de integração dos conhecimentos é percebida, também, na relação trazida no Quadro 4, com a

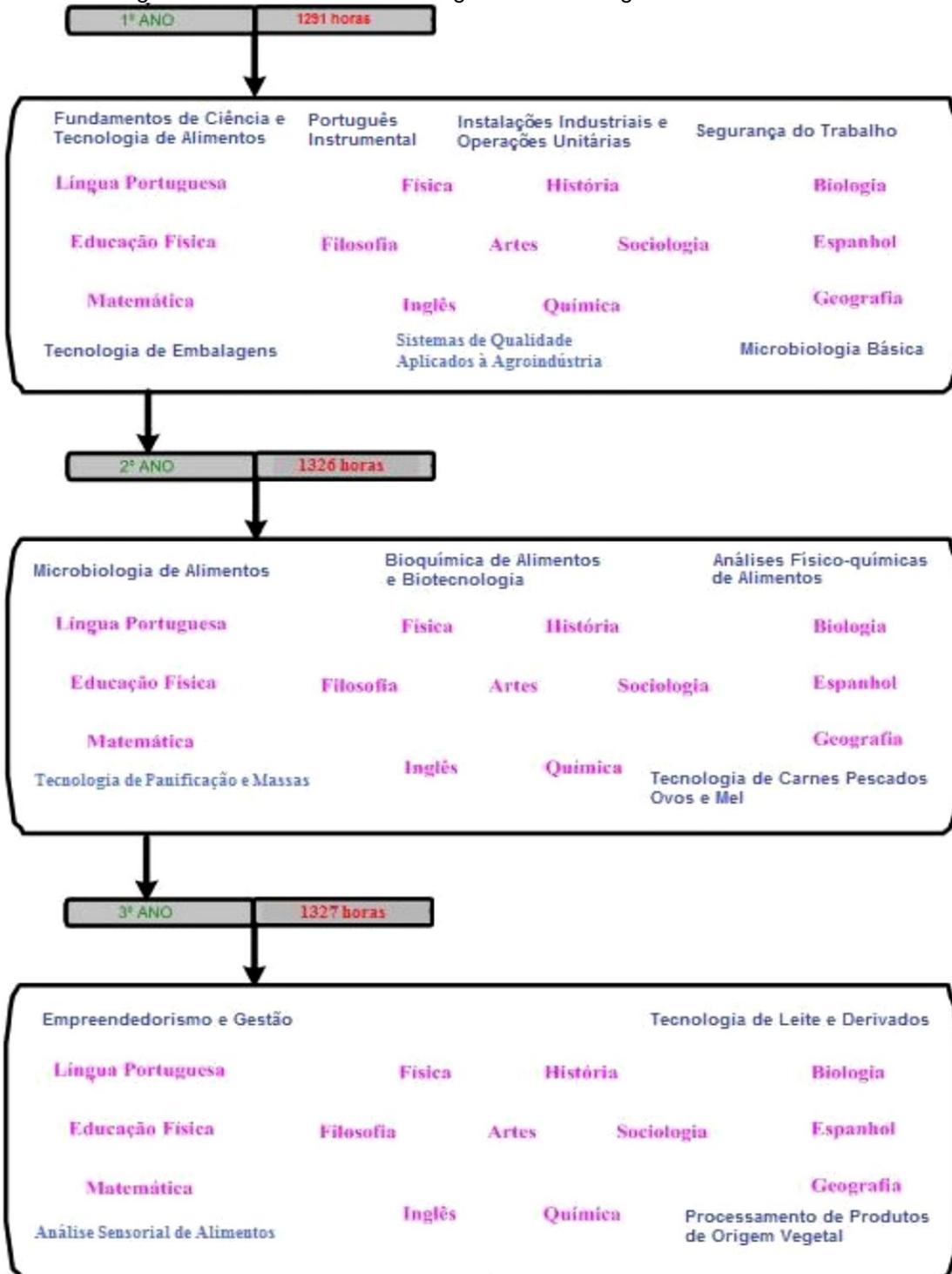
proposta da interdisciplinaridade, da integração das diferentes áreas do conhecimento e da articulação dos saberes gerais e específicos, visando à “[...] articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica” (IFTM, 2019, p. 14).

Em relação à organização curricular do curso, conforme estabelece o PPC1, esta obedece às DCNEPTNM, que concordam com a existência de disciplinas ou componentes curriculares. No caso do curso investigado, o currículo é organizado em unidades curriculares e é composto por uma base nacional comum, que compreende as quatro áreas de conhecimento do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias); por uma parte diversificada, que engloba “[...] unidades curriculares voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre essas e os conhecimentos acadêmicos” (IFTM, 2012, p. 14); e pela formação profissional, que se dedica às unidades específicas de formação técnica do curso.

Já segundo o PPC2, que foi atualizado em 2019, a matriz curricular está organizada em três núcleos. O primeiro é o núcleo básico, dedicado às unidades curriculares referentes à formação da educação básica. O segundo é o núcleo politécnico, com as unidades curriculares referentes à formação da educação básica e técnica que possuem maior área de integração com as demais unidades curriculares do curso, sendo o elo entre os outros dois núcleos. O terceiro e último núcleo é o tecnológico, que engloba as unidades curriculares referentes à formação técnica.

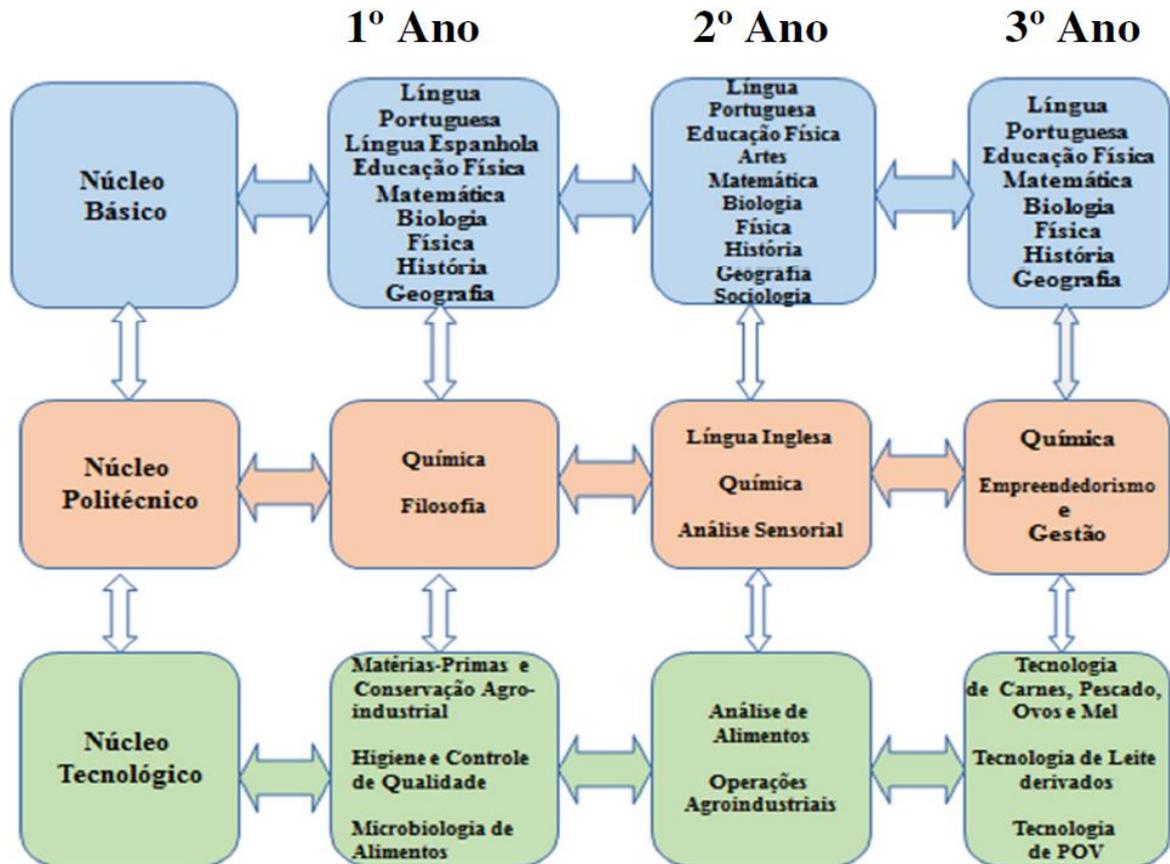
A fim de oferecer uma melhor visualização da diferença na organização das unidades curriculares proposta por cada PPC, apresento os respectivos fluxogramas, nas Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Fluxograma do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio – PPC1



Fonte: IFTM (2012, p. 21).

Figura 3 – Fluxograma do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio – PPC2



Fonte: IFTM (2019, p. 23).

Ao que me parece, essa última forma de entender as unidades curriculares, a partir dos núcleos básico, politécnico e tecnológico, tende a contribuir melhor para a efetivação do currículo integrado, pois permite visualizar as unidades curriculares que apresentam mais proximidade entre si e mais potencial interdisciplinar. Nesse viés, as unidades curriculares constituintes do núcleo politécnico devem apresentar maiores possibilidades de integração com as demais áreas, o que pode ou não ser concretizado, conforme analisarei mais adiante, a partir das ementas.

Ainda de acordo com as DCNEPTNM, toda e qualquer forma de currículo para o EMI deve ser “[...] compatível com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática” (BRASIL, 2012, p. 7). Sendo assim, esse pressuposto está previsto também nos PPCs analisados, uma vez que é possível observar uma preocupação com a proposta de interdisciplinaridade e de integração nos documentos como um todo, conforme tentamos mostrar nesta análise.

A interdisciplinaridade se percebe, portanto, inscrita (FAZENDA, 2010) nos documentos analisados. É preciso, porém, nos atentarmos para a sua materialização, ou seja, é preciso sabermos se ela perpassa o praticado pelo professor, cabendo a nós refletirmos se o que está previsto nesses documentos é também vivenciado na prática docente e, se for o caso, como isso ocorre: se de forma organizada e planejada institucionalmente ou se por iniciativas isoladas de alguns professores.

Isso porque a interdisciplinaridade pode estar institucionalizada, por meio da organização curricular, articulada por propostas de projetos e trabalhos coletivos, por exemplo, mas não estar presente nas experiências formadoras dos professores (FERREIRA, 2010). A partir dos resultados do inventário de teses e dissertações que desenvolvi na seção II, percebi que a prática docente, na maioria das pesquisas analisadas, acontece de forma individualizada dentro de suas respectivas disciplinas, caracterizando uma justaposição curricular (ALMEIDA, 2018; BEZERRA, 2012; BRAGA, 2013). Quando mencionadas ações interdisciplinares e tentativas de integração, muito se falou sobre ações isoladas de alguns professores que apresentam mais afinidade entre si e certa aproximação pessoal. Dessa forma, essas ações não apresentam a solidificação necessária para serem consideradas suficientemente integradoras. Assim, trarei a discussão, uma vez analisadas as entrevistas, das respostas para esses questionamentos aqui levantados.

Uma importante distinção entre os dois PPCs analisados é a proposta da Prática Profissional Integrada (PPI), que aparece apenas na atualização de 2019, ou seja, no PPC2. De acordo com esse documento, a PPI

[...] compreende a metodologia de trabalho destinada a promover a articulação entre os conhecimentos trabalhados nas unidades curriculares, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação. A Prática Profissional Integrada - PPI é uma atividade articulada inserida na carga horária das unidades curriculares. Busca articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação básica, politécnica e tecnológica com foco no trabalho como princípio educativo. As atividades da PPI serão desenvolvidas por, pelo menos, dois professores que compõem o quadro de docentes do curso (IFTM, 2019, p. 27).

A presença da PPI responde a uma exigência prevista nas DCNEPTNM, quando estas deixam claro que a organização curricular dos cursos de profissionalização de nível médio deve explicitar, entre outros itens, a prática

profissional, sendo ela intrínseca ao currículo (BRASIL, 2012). Pelo Art. 21 desse mesmo documento, a prática profissional deve apresentar relação com seus fundamentos científicos e tecnológicos, tomar a pesquisa como princípio educativo e integrar “[...] as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2012, p. 6).

A partir dos apontamentos de Moura (2012), em que o autor assume a necessidade de um currículo para o EMI organizado por disciplinas para o aprofundamento dos conteúdos, concomitante com projetos integradores, vejo a proposta da PPI como uma grande possibilidade de se materializar o currículo integrado na prática docente.

No entanto, ao dedicar apenas um pequeno trecho para esse assunto, o PPC2 deixa de oferecer maiores subsídios para o planejamento dos professores em relação a essa prática. Percebi aqui, então, um ponto importante para ser discutido nas entrevistas com os professores, pois parece ficar a cargo deles a decisão de praticar ou não a PPI e, sobretudo, buscar alternativas e soluções para suas possíveis dificuldades.

Outro ponto de divergência que encontrei entre os dois PPCs foi em relação à carga horária semanal e organização dos turnos de aulas. Enquanto as turmas que seguem o PPC1 têm aulas nos turnos matutino e vespertino em todos os dias da semana, o PPC2 prevê

[...] no mínimo dois turnos semanais, em dias distintos, destinados às reuniões pedagógicas, planejamento de atividades de ensino, formação continuada de docentes, monitorias, atendimento ofertados pelo professor, atividades de nivelamento, olimpíadas educativas, eventos culturais e artísticos, recuperação da aprendizagem e demais atividades de ensino pesquisa e extensão (IFTM, 2019, p. 21).

No caso do curso de Agroindústria, nos anos de 2020 e 2021, seguindo essa orientação de carga horária do PPC2, as grades horárias foram preenchidas da seguinte forma: as aulas aconteceram nos turnos matutino e vespertino às segundas, terças e sextas-feiras e apenas no período matutino às quartas e quintas-feiras. Enquanto isso, as turmas que estavam seguindo o regimento do PPC1, tiveram aulas nos dois turnos, de segunda a sexta-feira.

Considerando que a maioria dos professores atuantes no curso são efetivos

da carreira docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), com dedicação exclusiva, entendo que os dois turnos semanais livres de aulas, dedicados a outras atividades pedagógicas, para além da sala de aula, são cruciais para um bom planejamento do curso, podendo contribuir significativamente para a integração curricular. De acordo com Moura (2012), os docentes precisam contar com momentos como esse para que possam, de maneira síncrona e coletiva, pensar, analisar, refletir e planejar as atividades. Assim, a organização dos tempos e dos espaços é imprescindível na estruturação dos cursos e para a possível materialização do currículo integrado, que exige essa articulação entre os professores.

Porém, ainda que todo o texto dos PPCs analisados aponte para a integração curricular, com vistas a uma formação humana integral, omnilateral e politécnica, as ementas apresentadas correspondem mais a um formato tradicional de currículo, com disciplinas isoladas, sem que percebamos claramente como as áreas devem se articular. Uma exceção pode ser observada nas ementas do PPC2, que apresentam dois novos campos, quais sejam o 'eixo tecnológico' e as 'áreas de integração'. Esses itens não constam nas ementas do PPC1 e podem indicar um progresso nas discussões sobre a integração do currículo no contexto do curso analisado.

É possível afirmar, ainda, que os documentos estão de acordo com o disposto nas DCNEPTNM e na Lei n.º 11.892, de criação do IFs, pois preveem uma formação técnica integrada ao ensino médio, que contemple teoria e prática, visando à formação de sujeitos críticos e profissionais atuantes na sociedade de forma ética. Porém, em relação às propostas metodológicas e orientações gerais aos professores em relação à concretização desse currículo, os documentos carecem de aprofundamento.

A partir da análise das ementas, percebi, portanto, um avanço entre os dois PPCs, de maneira geral, considerando que a atualização feita no ano de 2019, referente ao PPC2, trouxe novos elementos para a organização do currículo, como a definição das unidades curriculares do núcleo politécnico, uma maior ênfase na interdisciplinaridade e na integração, sobretudo pela inclusão da PPI como sugestão de metodologias e a inclusão dos itens 'ênfase tecnológica' e 'áreas de integração' nas ementas.

Dessa forma, destaco as ementas e suas respectivas áreas de integração do PPC2, para fins de análise. Tomando por base a intenção de problematizar e discutir

a integração das disciplinas propedêuticas com as disciplinas técnicas, organizei os Quadros 5, 6 e 7, de forma que estes evidenciem a seguinte relação: as ementas do núcleo básico com as áreas de integração do núcleo politécnico e tecnológico; as ementas do núcleo politécnico com as áreas de integração do núcleo básico e tecnológico; as ementas do núcleo tecnológico com as áreas de integração do núcleo básico e politécnico.

De acordo com Moura (2012), o ponto de partida para a integração curricular exige relacionar continuamente os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Assim, excluí dos quadros abaixo, as áreas de integração que se configurassem dentro do mesmo núcleo. Não nego a importância desse tipo de articulação, mas entendo que a necessidade maior e mais urgente seja integrar a formação cidadã, geral e propedêutica com a formação específica, técnica, tecnológica e científica.

Quadro 10 – Relação das ementas e áreas de integração do 1º ano no PPC2

NÚCLEO BÁSICO		
UNIDADE CURRICULAR	EMENTA	ÁREAS DE INTEGRAÇÃO COM NÚCLEO POLITÉCNICO E NÚCLEO TECNOLÓGICO
Língua Portuguesa	Introdução ao estudo da linguagem. Sistema, norma, fala. Tipos de linguagem. Funções da linguagem. Figuras de linguagem. Língua e sociedade. Variação linguística. Gírias e grupos sociais. Estudo dos prefixos e sufixos. Introdução ao estudo do texto. Gêneros textuais: artigo, carta do leitor, crônica, ensaio, enquête, música, notícia, propaganda, tirinha, resenha, resumo, relatório. Tipos de texto: narração, descrição. Teoria da literatura: componentes do texto literário. Narrador, enredo, cenário, tempo, personagens. Texto literário e não literário. Gêneros literários: lírico, épico, dramático. Movimentos literários: Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Quinhentismo, Barroco, Arcadismo.	Unidades curriculares diversas (Área técnica): Leitura e interpretação de termos técnicos e léxicos específico da área técnica. Leitura e interpretação de textos relacionados à área técnica. Filosofia: Articulação de conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, artísticos e geográficos para a compreensão de seu impacto na produção literária de língua portuguesa bem como para aplicação na produção textual.
Educação Física	História da Educação Física. A cultura corporal de movimento como objeto de ensino da Educação Física. Aspectos sociais, éticos e políticos da Educação Física e de seus conteúdos. Os esportes e suas diferentes manifestações/relações histórico-culturais. Jogos e Brincadeiras, suas possibilidades de criação e recreação, sua relação com a cultura global e	Filosofia: o corpo como expressão humana (danças contemporâneas e atividades rítmicas expressivas).

	local. Jogos da cultura indígena. Práticas corporais de aventura. Produção cultural do corpo e relação com concepções contemporâneas de qualidade de vida e saúde. Danças contemporâneas e expressão corporal. Lutas, Capoeira e cultura afro-brasileira.	
Língua Espanhola	Introdução à Língua Espanhola, mediante situações prático-discursivas, aspectos socioculturais, sociocomunicativos, interculturais, léxico-gramaticais e da variação linguística, em nível básico. Leitura em língua espanhola de diferentes gêneros textuais: estratégias de leitura. Vocabulário técnico e estruturas gramaticais básicas abordados de forma funcional.	Área técnica de Agroindústria: Leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros da área técnica específica de Agroindústria.
Matemática	Nivelamento geral: Matemática Elementar (Números e Operações; Expressões Algébricas). Tópicos de Geometria Plana. Teoria dos Conjuntos. Funções. Funções Afim, Quadrática, Modular, Exponencial e Logarítmica. Progressão Aritmética. Progressão Geométrica.	Microbiologia de Alimentos: Métodos de análises de microrganismos em alimentos. Higiene e Controle de Qualidade: Controle de qualidade.
Biologia	Introdução à Biologia; Ecologia; Origem da vida; Bioquímica; Bioenergética; Citologia; Divisão Celular.	Tecnologia de Produtos de Origem Animal TPOA: Doenças transmissíveis por alimentos Análise de alimentos: Microbiologia: Bioquímica, bioenergética e citologia. Matérias-primas e Conservação agroindustrial: Zoologia, Botânica e Bioquímica. Química: Bioquímica.
Física	Vetores, Movimento Uniforme, Movimento Uniformemente Variado, Movimento Circular, Os princípios da Dinâmica, Atrito, Dinâmica do Movimento Circular. Gravitação Universal, Hidrostática, noções de Hidrodinâmica.	-
História	A Unidade Curricular de História terá como eixo direcionador do seu programa a constituição da Sociedade Medieval e sua transição para a época Moderna, a análise da formação do mundo moderno a partir de uma percepção crítica das relações entre África, América e Europa o que requer o estudo dos seguintes temas: Introdução ao estudo de História; Antiguidade Clássica (Grécia e Roma); Idade Média; o continente africano pré-colonial; A expansão comercial e marítima europeia; a colonização da América.	Filosofia: o pensamento filosófico e Antiguidade Clássica; filosofia e ciência no Renascimento. Matérias-primas e Conservação agroindustrial: A História do alimento. As matérias-primas alimentícias e sua importância nos períodos históricos. Cultura alimentar.
Geografia	A unidade curricular de Geografia na	Matérias-primas e Conservação

	<p>Educação Profissional Técnica na forma integrada ao Ensino Médio tem como papel principal apresentar a s educandos o caráter social e ambiental da mesma. Para tanto, utiliza-se do estudo das bases naturais do planeta Terra, das linguagens cartográficas, da dinâmica das sociedades, dos fluxos socioeconômicos, das relações de poder, do mundo globalizado e das transformações socioambientais atuais enfocando o trabalho como princípio educativo. A Geografia como Ciência do Espaço; A Astronomia como base para entender a dinâmica da Terra no Universo; A Cartografia como base para os estudos geográficos; A estrutura geológica e a evolução do relevo relacionada com a ocupação do espaço; A dinâmica atmosférica e as relações socioambientais; Os recursos naturais e sua importância para as sociedades, a biogeografia e a conservação de ambientes.</p>	<p>agroindustrial: Conservação de recursos naturais Química: Qualidade da água.</p>
NÚCLEO POLITÉCNICO		
UNIDADE CURRICULAR	EMENTA	ÁREAS DE INTEGRAÇÃO COM NÚCLEO BÁSICO E NÚCLEO TECNOLÓGICO
Filosofia	<p>Fundamentos conceituais do conhecimento, da ciência, da subjetividade, da estética, da ética e da lógica. O significado e as implicações dos processos científicos e da técnica. A crise da razão. A constituição do sujeito. Os valores estéticos, éticos e a condição humana.</p>	<p>A Filosofia como pensamento que perpassa universalmente as constantes buscas por compreender as origens do mundo, das múltiplas existências que habitam esse mundo, e ainda, a própria existência humana, é ela que se mostra como o feito por excelência humano que não hesita em propor as reflexões fundantes das criações: no construto científico, artístico e originalmente filosófico. Nesse sentido, a Filosofia é a área exclusivamente propedêutica que perpassa as ações humanas em geral no universo.</p> <p>Física, Química e Biologia: em se tratando de ciências da natureza a integração se dá na medida em que a Filosofia e essas áreas propõem investigações reflexivas sobre a realidade, constituição e manutenção dos corpos, bem como do universo.</p> <p>História e Geografia: em se tratando de ciências humanas a integração se dá na medida em que a Filosofia e essas áreas propõem investigações reflexivas na relação entre o ser humano e o universo a partir das noções de tempo e</p>

		<p>espaço.</p> <p>Artes: em se tratando de uma área que se funda no processo criativo a partir das múltiplas facetas humanas tomadas como cultura, a integração se dá na medida em que a Filosofia e a Arte se propõem a investigar a criação como categoria exclusiva do ser humano no mundo diante de outrem.</p> <p>Sociologia: em se tratando de uma ciência social, a integração se dá na medida em que a Filosofia e a Sociologia se propõem a refletir as sociabilidades humanas tomadas nas dimensões antropológicas, sociais e políticas.</p> <p>Matemática: em se tratando da ciência por excelência que trata dos processos de representações abstratas, a integração se dá na medida em que ambas, Filosofia e Matemática, propõem pensar o mundo de modo apriorístico, ou seja, pensar o mundo no sujeito pensante com suas faculdades de pensamento.</p> <p>Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras: em se tratando de linguagens, a integração se dá na medida em que a Filosofia propõe a reflexão constante da linguagem na qualidade de conhecimentos e simbologias que fundam e fundamentam o estatuto epistemológico e cognitivo entre mundo externo e operações internas do indivíduo.</p> <p>Educação Física: em se tratando de uma área que pensa a formação do indivíduo a partir do corpo como dimensão da existência humana, a integração se dá na medida em que ambas Filosofia e Educação Física, propõem reflexões para o estatuto do corpo enquanto parte indispensável para a origem e continuidade da vida.</p> <p>Unidades curriculares da área técnica: Em se tratando da relação entre Filosofia e núcleo técnico, a integração se dá na medida em que ambas propõem reflexões sobre ciência, técnica e tecnologia.</p>
--	--	---

Química	Matéria e suas transformações. Estrutura Atômica. Classificação Periódica. Ligações Químicas. Polaridade e Solubilidade. Funções Inorgânicas. Reações Químicas.	<p>Matemática: operações básicas. Conversões de unidades.</p> <p>Física: notação científica. Conversões de unidades.</p> <p>Matérias-Primas e Conservação agroindustrial / Microbiologia de alimentos: escala de pH. Estados de agregação da matéria. Polaridade e solubilidade de substâncias.</p> <p>Higiene e Controle de Qualidade: ácidos e bases. Reações de neutralização.</p>
NÚCLEO TECNOLÓGICO		
UNIDADE CURRICULAR	EMENTA	ÁREAS DE INTEGRAÇÃO COM NÚCLEO BÁSICO E NÚCLEO POLITÉCNICO
Matérias-Primas e Conservação Agroindustrial	Introdução a ciência e tecnologia de alimentos. Aspectos nutritivos dos alimentos. Cadeia produtiva e industrialização. Tipos de matérias-primas. Alterações em alimentos. Métodos de conservação de alimentos. Tecnologia de embalagens.	<p>Biologia: Zoologia. Botânica. Bioquímica.</p> <p>Química: Escala de pH. Estados de agregação da matéria. Polaridade e solubilidade de substâncias.</p> <p>Física: Transmissão de calor. Espectro eletromagnético. Pressão.</p> <p>Matemática: Matemática Elementar (Regra de Três e Porcentagem).</p> <p>História: A História do alimento. As matérias-primas alimentícias e sua importância nos períodos históricos – a agroindústria canavieira, a cafeicultura e a produção leiteira. Cultura alimentar. Revolução Industrial e seu impacto na indústria alimentícia. As grandes guerras e o desenvolvimento das técnicas de conservação de alimentos.</p> <p>Educação Física: Nutrientes e sua função no organismo.</p> <p>Sociologia: Políticas públicas de segurança alimentar.</p> <p>Geografia: Monoculturas. Agricultura familiar.</p>
Higiene e Controle de Qualidade	A unidade curricular Higiene e Controle e Qualidade desenvolverá um programa em que o estudante será capaz de escolher, analisar e aplicar procedimentos de higienização e sanificação em alimentos, ambientes e superfícies, visando reduzir contaminações e manter a qualidade durante o recebimento,	<p>Filosofia: Fundamentação das epistemologias científica e técnicas na modernidade.</p> <p>Física: Aquecimento e resfriamento.</p> <p>Química: Detergentes e sanitizantes.</p>

	armazenamento, processamento e destinação dos produtos; avaliar a qualidade da água usada em todos os processos da indústria alimentar; monitorar e aplicar procedimentos sanitários visando garantir a qualidade dos alimentos e ambientes; conscientizar quanto a adoção de atitudes, comportamentos e ações que condicionem à práticas adequadas de fabricação e elaboração de produtos; aplicar sistemas de controle e garantia (BPF, PPHO, POPs, APPCC), bem como aplicar o manejo integrado de pragas durante toda a cadeia de produção dos alimentos, com o intuito de reduzir perdas, promover a segurança alimentar e saúde pública; conhecer e aplicar as legislações vigentes que regem assuntos referentes ao setor agroindustrial.	
Microbiologia de Alimentos	Principais grupos de microrganismos (vírus, bactérias, fungos, algas e protozoários). Citologia microbiana. Morfologia. Nutrição e respiração microbiana. Cultivo de microrganismos. Métodos tradicionais e modernos de análises de microrganismos em alimentos. Controle de microrganismos patógenos em alimentos. Métodos de cultivo de microrganismos em alimentos.	<p>Biologia: Taxonomia. Bioquímica. Bioenergética. Citologia. Divisão celular. Genética - OGM's.</p> <p>Filosofia: Bioética.</p> <p>Matemática: Logaritmo. Potenciação.</p> <p>Química: Princípios químicos aplicados a microbiologia. Escala de pH. Ligações químicas. Polaridade e solubilidade. Química orgânica.</p> <p>Física: Espectro eletromagnético - radiações ionizantes e não ionizantes.</p> <p>Geografia e Sociologia: Meio Ambiente e sua relação com a sociedade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PPC 2 (IFTM, 2019).

Quadro 11 – Relação das ementas e áreas de integração do 2º ano no PPC2

NÚCLEO BÁSICO		
UNIDADE CURRICULAR	EMENTA	ÁREAS DE INTEGRAÇÃO COM NÚCLEO POLITÉCNICO E NÚCLEO TECNOLÓGICO
Língua Portuguesa	Estrutura morfossintática da Língua Portuguesa: classes de palavras. Gêneros textuais: poema, conto, romance, notícia, editorial, texto dissertativo-argumentativo (noções básicas). Interpretação textual. Estratégias e recursos na produção de textos. Estéticas literárias:	<p>Disciplinas diversas (Área técnica): Leitura e interpretação de textos voltados para temas da área técnica.</p> <p>Língua Espanhola e Inglesa: Relação do texto com as estruturas linguísticas, funções e usos sociais.</p>

	Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo.	Filosofia: Articulação de conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, artísticos e geográficos para a compreensão de seu impacto na produção literária de língua portuguesa bem como para aplicação na produção textual.
Educação Física	Educação Física e diversidade cultural. As práticas corporais e sua relação com o contexto dos estudantes. O brincar como linguagem corporal humana. Jogos e brincadeiras e sociedade contemporânea. O esporte e suas diferentes formas de manifestação. Políticas de esporte no Brasil. Esportes e profissões. Ginásticas, atletismo e capacidades físicas. Danças de diferentes culturas. Danças de salão. As lutas e seus movimentos de oposição. O lazer e a sociedade atual. O corpo e a cultura corporal de movimento em diálogo com o mundo do trabalho. Políticas Públicas de Lazer.	Análise de Alimentos: Fisiologia do Exercício. Filosofia: O corpo em expressão e movimento.
Artes	Arte como conhecimento, cultura e expressão nas diversas linguagens artísticas (Artes Visuais, Audiovisual, Dança, Música e Teatro), fundamentado no princípio da formação do aluno como sujeito consciente, crítico e criativo diante dos problemas apresentados pelo contexto sociocultural em que vive. Movimentos Artísticos em diferentes épocas e diferentes culturas - contextualização da Arte na História da Humanidade. Vivência de produções artísticas, compreendendo seus processos de criação e seus referenciais conceituais e técnicos. Concentração dos conteúdos no campo da formação docente, porém, promovendo a articulação entre as linguagens.	Área técnica da Agroindústria: coloração, tingimento, cultura popular, industrialização. Filosofia: O ser social em construção, abordagens investigativas sobre a relação homem - sociedade; o ser filosófico, a criação como instância de construção humana.
Matemática	Análise Combinatória, Probabilidade e Estatística. Matrizes, Determinantes e Sistemas Lineares. Geometria Espacial de Posição e Métrica. Trigonometria.	Análise de Alimentos: Métodos analíticos e instrumentais. Amostragem. Operações Agroindustriais: processos físicos e químicos.
Biologia	Taxonomia e Sistemática; Vírus; Procariontes; Protistas; Fungos; Plantas: Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas. Animais: Filo Porifera, Filo Cnidaria, Filo Platyhelminthes, Filo Nematoda, Filo Mollusca, Filo Annelida, Filo Arthropoda, Filo Echinodermata e Filo Chordata.	Química: Fontes biológicas de moléculas. Tecnologia de Produtos de Origem Animal TPOA: Doenças transmissíveis por alimentos, Zoologia. Higiene e controle de qualidade:

		<p>Microbiologia.</p> <p>Microbiologia de alimentos: Microbiologia.</p> <p>Análise de alimentos: Bioquímica e bioenergética.</p> <p>Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal TPOV: Botânica.</p>
Física	Trabalho, Energia e Potência, Termometria, Transmissão de calor, Dilatação Térmica, Calorimetria, Termodinâmica, Noções de Óptica Geométrica e de Ondulatória.	Química: Termometria, Calorimetria
História	A Unidade Curricular de História terá como eixo direcionador do seu programa o surgimento e consolidação da sociedade capitalista e do ideal burguês, o advento da modernidade, as bases da economia e do trabalho escravo no Brasil colonial e imperial; as questões indígenas e africanas no contexto em questão, bem como a formação do Brasil como nação e as questões políticas, culturais e econômicas entorno do escravismo. Para tanto deverão ser abordados os seguintes temas: Iluminismo; Revoluções burguesas; Revolução Industrial; Independência dos EUA; colonização portuguesa e espanhola na América; Brasil monárquico, neocolonialismo.	Matérias-primas e Conservação agroindustrial: As matérias-primas alimentícias e sua importância nos períodos históricos – a agroindústria canieira, a cafeicultura e a produção leiteira e de carnes. Cultura alimentar. Revolução Industrial e seu impacto na indústria
Geografia	Reflexão sobre os temas da Demografia, Populações e Movimentos Populacionais Brasileiros e Mundiais; A busca da compreensão dos Sistemas Econômicos, de Poder e a caracterização de suas Desigualdades; Entendimento sobre o Espaço Geográfico Industrial, Agrário e Urbano Mundial e o estabelecimento de suas relações com as redes de Transportes, Energia e Telecomunicações.	Disciplinas do Núcleo Tecnológico: ligadas aos processos produtivos que competem a essa etapa do conhecimento.
Sociologia	Desenvolver uma reflexão permanente acerca das relações histórico-sociais e de seus desdobramentos sociais, culturais e políticos, no sentido de permitir ao discente uma intervenção consciente em seu contexto social. Para tanto, passar-se-á pelo estudo das teorias clássicas e contemporâneas sobre a sociedade, suas transformações, perspectivas teóricas sobre a relação do indivíduo e a sociedade e a gênese da Sociologia, enquanto ciência da crise, como forma de conhecer as diversas vertentes da dinâmica social: relações de poder, de	Partindo da perspectiva que a Sociologia faz parte de uma formação geral, que tenha no seu horizonte a compreensão histórico-cultural, mas também político e socioeconômico da vida social é seu papel contribuir para integração e compreensão do indivíduo e sua relação com a sociedade. Mas também, de forma mais específica, é função da Sociologia a formação ética, crítica, polivalente e solidária de qualquer profissional e cidadão numa sociedade democrática, portanto, nos oferece um

	<p>classe, ideologia, cultura e consumismo, movimentos sociais, democracia, cidadania e direitos humanos, desigualdades e as “minorias”, relação da sociedade e o meio ambiente, instituições sociais e controle social, bem como a dimensão ontológica do trabalho, seu caráter alienado, mas também humanizador, necessário para criação e reconstrução da vida social e individual e suas relações com as tecnologias da comunicação e informação na sociedade contemporânea.</p>	<p>conhecimento especializado necessário para compreensão da vida cotidiana. Nesse sentido, a articulação dos conhecimentos sociológicos e éticos, sejam eles gerais ou específicos, nos ajudam a enfrentar as questões da atualidade, o que reforça a importância da Sociologia para o conhecimento acerca do funcionamento da vida social, a fim de que possamos viver melhor em sociedade. Portanto, a Sociologia pode se integrar a qualquer unidade curricular da Base Comum e/ou técnica (profissional).</p>
NÚCLEO POLITÉCNICO		
UNIDADE CURRICULAR	EMENTA	ÁREAS DE INTEGRAÇÃO COM NÚCLEO BÁSICO E NÚCLEO TECNOLÓGICO
Língua Inglesa	<p>Os conteúdos serão abordados sob os conceitos da politecnia, omnilateralidade e formação humana integral, contribuindo para o desenvolvimento e integração das unidades curriculares técnicas e básicas. Introdução à Língua Inglesa, mediante situações prático-discursivas, aspectos socioculturais, aspectos socioculturais, sociocomunicativos, interculturais, léxico gramaticais e da variação linguística, em nível básico. Vocabulário técnico e estruturas gramaticais básicas abordadas de forma funcional. Leitura em língua inglesa de diferentes gêneros textuais: estratégias de leitura. Vocabulário técnico e estruturas gramaticais básicas abordadas de forma funcional.</p>	<p>Língua Portuguesa: Estrutura, funções e usos sociais da Língua e suas literaturas.</p> <p>Espanhol: Estrutura, funções e usos sociais da Língua e suas literaturas.</p>
Química	<p>Fórmulas estruturais de compostos orgânicos e sua representação. Classificação das cadeias carbônicas. Funções orgânicas: Hidrocarbonetos, Funções oxigenadas; nomenclatura, utilização, reações de esterificação. Haletos orgânicos, nomenclatura, utilização. Funções nitrogenadas; nomenclatura, utilização, reações de formação de amidas. Isomeria plana ou constitucional. Estereoisomeria, ou isomeria espacial. Reações de adição eletrolítica em alquenos e alquinos. Polímeros de condensação e adição. Estequiometria. Soluções: concentração de soluções, diluição, misturas de soluções, padronização. Propriedades coligativas. Equilíbrios Químicos.</p>	<p>Física: conversões de unidades, notação científica.</p> <p>Matemática: Funções. Funções Afim, Quadrática, Modular, Exponencial e Logarítmica. Operações básicas. Proporcionalidade.</p> <p>Análise de alimentos: cálculo e preparo de soluções. Cálculos de pH. Soluções Tampão. Noções de química orgânica. Propriedades coligativas.</p>
Análise Sensorial	<p>Análise Sensorial de Alimentos mostrará a aplicação científica das técnicas sensoriais como ferramenta</p>	<p>Biologia: Sistemas humanos, genética e evolução humana.</p>

	útil na avaliação da qualidade dos alimentos e no desenvolvimento, melhoramento e inovação de produtos alimentícios ao trabalhar os tópicos de conteúdos: Conceito, origem e importância da análise sensorial de alimentos; Aplicações da análise sensorial; Princípios de fisiologia sensorial e os órgãos do sentido; A questão ambiental e alguns fatores que influenciam avaliação sensorial; Recrutamento, seleção e treinamento de provadores; Amostragem e apresentação de amostras; Testes sensoriais.	
NÚCLEO TECNOLÓGICO		
UNIDADE CURRICULAR	EMENTA	ÁREAS DE INTEGRAÇÃO COM NÚCLEO BÁSICO E NÚCLEO POLITÉCNICO
Análise de Alimentos	Composição química dos alimentos: água, carboidratos, lipídeos, proteínas, vitaminas, sais minerais e pigmentos naturais. Escurecimento enzimático e não enzimático. Bioquímica da pós-colheita de tecidos vegetais. Bioquímica dos componentes do leite. Bioquímica dos tecidos musculares comestíveis. Introdução à análise de alimentos. Amostragem. Métodos analíticos tradicionais e instrumentais. Análise quantitativa e qualitativa. Composição centesimal dos alimentos. Métodos físicos de análise de alimentos, densitometria e refratometria. Acidez e pH. Análise de alimentos in natura e processados: frutas, cereais, leite, carnes, óleos e seus derivados, bebidas, aditivos e condimentos. Métodos cromatográficos e Espectrometria. Potenciometria, eletrodos e titulações potenciométricas.	<p>Biologia: Bioquímica e Bioenergética.</p> <p>Química: Escala de pH, Química nuclear, Cálculo e preparo de Soluções, Cálculos de pH, soluções Tampão, Noções de química orgânica. Propriedades coligativas.</p> <p>Física: Mudanças de estado de agregação, Refração da luz.</p> <p>Matemática: Estatística e Porcentagem.</p> <p>Filosofia: Fundamentação de métodos científicos e técnica no pensamento moderno.</p>
Operações Agroindustriais	Conhecer os principais equipamentos, acessórios e os tipos de materiais utilizados nas agroindústrias de transformação. Aspectos gerais de construções sanitárias e industriais, tubulações industriais, válvulas e acessórios; sistemas de água de serviço; sistema de iluminação e ventilação; Planejamento e execução de projetos agroindustriais. Operações unitárias e equipamentos aplicados à agroindústria de alimentos quanto à transferência de movimento, calor e massa, bem como operações complementares associadas à transformação de alimentos (transformações físicas, químicas e bioquímicas). Conceitos básicos de	<p>Matemática: Proporcionalidade direta e inversa. Construção e representação de tabelas e gráficos.</p> <p>Física: Unidades de medida. Conversões de unidades. Algarismos significativos. Calorimetria. Hidrostática.</p> <p>Química: Estados de agregação da matéria.</p>

	<p>balanço de massa e energia. Introduzir os conceitos de segurança no trabalho. Fatores causais de acidentes de trabalho. Prevenção de acidentes de trabalho. Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA). Mapas de riscos. Equipamentos de proteção individual e coletiva. Doenças ocupacionais ligadas às atividades agroindustriais. Programa de Controle Médico e Saúde Ocupacional (PCMSO). Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA). Prevenção e combate a incêndio. Normas regulamentadoras direcionadas para agroindústrias.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PPC 2 (IFTM, 2019).

Quadro 12 – Relação das ementas e áreas de integração do 3º ano no PPC2

NÚCLEO BÁSICO		
UNIDADE CURRICULAR	EMENTA	ÁREAS DE INTEGRAÇÃO COM NÚCLEO POLITÉCNICO E NÚCLEO TECNOLÓGICO
Língua Portuguesa	<p>Período Simples. Períodos Compostos (Orações Coordenadas, Orações Subordinadas e Orações Coordenadas e Subordinadas), Regência Verbal, Uso da crase, Colocação Pronominal e Concordância Verbal e Nominal. Leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros discursivos e dos elementos que concorrem para sua boa estruturação. Vanguardas históricas e relações interartes das primeiras décadas do Século XX (Expressionismo, Cubismo, Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo). Estudo dos períodos literários brasileiros a partir do início do século XX até a atualidade (Pré-Modernismo, Modernismo: Primeira, Segunda e Terceira Geração, Literatura Contemporânea). Modernismo português.</p>	<p>Filosofia: Articulação de conhecimentos históricos, sociológicos, filosóficos, geográficos e artísticos para a compreensão de seu impacto na produção literária de língua portuguesa bem como para aplicação na produção textual.</p> <p>Língua Inglesa: Relação do texto com as estruturas linguísticas, funções e usos sociais.</p>
Matemática	<p>Geometria Analítica Plana. Números Complexos. Polinômios e Equações Polinomiais.</p>	<p>Análise de Alimentos: Métodos analíticos e instrumentais. Amostragem.</p> <p>Operações Agroindustriais: Processos físicos e químicos.</p> <p>Empreendedorismo e gestão: Estatística Aplicada, Matemática Financeira, Regra de três e Porcentagem e Custos.</p>
Biologia	<p>Reprodução humana; Embriologia humana; Histologia humana; Sistemas humanos; Genética; Evolução.</p>	<p>Tecnologia de Produtos de Origem Animal TPOA: Doenças transmissíveis por alimentos, Genética, Histologia e Fisiologia Animal.</p>

		Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal TPOV: Genética.
Física	Eletrização, Força elétrica, Campo elétrico, Potencial elétrico, Condutor em equilíbrio eletrostático, Corrente elétrica, Resistores, Geradores e Receptores elétricos, Energia potencial elétrica e Potência elétrica, Aparelhos de medidas elétricas, Campo Magnético, Força magnética, Fontes de campo magnético.	Operações Unitárias: funcionamento dos equipamentos.
História	A Unidade Curricular de História terá como eixo direcionador do seu programa a compreensão das experiências sociais, culturais, tecnológicas, políticas e econômicas da humanidade em suas mais diversas dimensões ao longo do século XX e XXI no Brasil e no mundo, para tanto abordará os seguintes temas: Primeira República no Brasil; Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa; Período entre guerras; Era Vargas, Segunda Guerra Mundial; Guerra Fria; Ditaduras militares no Brasil e no Cone Sul; Brasil contemporâneo.	Filosofia: Totalitarismo, Estado e política. Matérias-primas e Conservação dos alimentos: Cultura alimentar. (As grandes guerras e o desenvolvimento das técnicas de conservação de alimentos).
Geografia	Geopolítica, Geografia Política e Poder; Nacionalismo, Terrorismo e Religião; A questão ambiental e o desenvolvimento sustentável. O Território Brasileiro e sua Organização Político-Administrativa. A Diversidade Populacional Brasileira; O Espaço Geográfico Agrário Brasileiro e mundial. O Espaço Geográfico Urbano-Industrial Brasileiro. O Brasil no Mundo: Recurso, Potências e Limites.	Disciplinas do Núcleo Tecnológico, como aquelas ligadas aos processos produtivos que competem a essa etapa do conhecimento, tais como Tecnologia de produtos de origem animal e vegetal, Empreendedorismo e Gestão.
NÚCLEO POLITÉCNICO		
UNIDADE CURRICULAR	EMENTA	ÁREAS DE INTEGRAÇÃO COM NÚCLEO BÁSICO E NÚCLEO TECNOLÓGICO
Química	Termoquímica. Cinética Química. Eletroquímica. Química Nuclear.	Matemática: Funções. Funções Afim, Quadrática, Modular, Exponencial e Logarítmica. Proporcionalidade. Física: Termodinâmica. Análise de alimentos/ Matérias-primas e conservação: Tabela nutricional dos alimentos.
Empreendedorismo e gestão	Empreendedorismo; inovações gerenciais e tecnológicas; O empreendedor e suas características; aliança estratégica e parceria; networking; modelo de negócio e plano de negócio; Relação entre empreendedorismo e gestão: o processo administrativo (Planejamento,	Área técnica: Desenvolvimento de novos produtos e marketing, associado ao desenvolvimento de projeto de negócio; O processo de produção na agroindústria, instalações e administração da produção no projeto de negócio; Trabalho em equipe, ética

	<p>Organização, Direção/Coordenação e Controle); áreas da administração e seu papel no gerenciamento das organizações (marketing; gestão de pessoas; produção; financeira); missão, visão, valores, objetivos e metas; análise do ambiente interno e externo (matriz FOFA/análise SWOT); Plano de Ação. A cadeia de produção agroindustrial, desenvolvimento de novos produtos e mercado. Relações interpessoais e trabalho em equipe; liderança; motivação; ética na atuação profissional e nos negócios; administração do tempo; desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. A sustentabilidade ambiental, social e econômica na criação e gestão do empreendimento; aproveitamento de subprodutos e gestão dos resíduos da atividade; impactos ambientais da agroindústria.</p>	<p>profissional e nos negócios. Aproveitamento de subprodutos e destinação dos resíduos e os impactos ambientais das atividades da agroindústria.</p> <p>Português: Redação e interpretação de texto.</p> <p>Língua Espanhola: Elaboração de material aplicado nos idiomas (Ex.: mídias para divulgação de produtos).</p> <p>Biologia, Geografia: utilização de recursos naturais; impactos ambientais; conservação ambiental.</p> <p>Matemática: Custos; depreciação linear; regra de três e porcentagem.</p> <p>História: História da reciclagem.</p>
NÚCLEO TECNOLÓGICO		
UNIDADE CURRICULAR	EMENTA	ÁREAS DE INTEGRAÇÃO COM NÚCLEO BÁSICO E NÚCLEO POLITÉCNICO
<p>Tecnologia de Carnes, Pescado, Ovos e Mel</p>	<p>Abate de animais de açougue (bovinos, suínos, aves), obtenção de pescado, mel e ovos. Composição nutricional da carne de diferentes espécies de açougue, pescado, ovos e mel. Conversão do músculo em carne. Processamento de carnes, pescado, ovos e mel e seus derivados e subprodutos. Características físico-químicas, bioquímicas e microbiológicas. Padrões de Identidade e Qualidade de Produtos. Instalações e equipamentos. Fraudes. Legislação pertinente. Principais resíduos gerados e formas de tratamento.</p>	<p>Matemática: Operações. Casas decimais. Radiciação. Potenciação. Frações. Critérios de divisibilidade. Expressões. Estatística básica. Introdução à Análise de Variância. Coleta de dados. Construção e representação de tabelas e gráficos.</p> <p>Biologia: Morfologia e fisiologia dos receptores sensoriais, microbiologia, citologia, biotecnologia, fisiologia animal, histologia, comportamento animal, genética, zoologia, doenças transmissíveis por alimentos e água.</p> <p>História: Revolução agroindustrial; desenvolvimento das civilizações.</p> <p>Geografia: Dados econômicos e produtivos.</p> <p>Empreendedorismo: Gestão, cooperativismo, novos produtos.</p>
<p>Tecnologia de Leite e Derivados</p>	<p>A unidade curricular Processamento de Produtos Lácteos visa compreender a importância econômica do leite e os aspectos econômicos da cadeia leiteira em relação aos pequenos e grandes produtores. Composição nutricional. Obtenção higiênica do leite. Análises físico-químicas e microbiológicas. Etapas de beneficiamento de leite.</p>	<p>Biologia: Citologia, fisiologia animal, microbiologia, morfologia animal (úbere e glândulas excretoras)</p> <p>Filosofia: Bioética.</p> <p>Matemática: (Logaritmo. Potenciação, equações, proporções).</p>

	<p>Avaliação dos tipos de culturas lácticas utilizadas na fabricação de derivados do leite. Determinação dos requisitos de qualidade necessários para que o leite seja utilizado na fabricação dos diferentes derivados do leite. Tecnologia de fabricação de produtos lácteos e seus derivados. Identificação de defeitos em produtos acabados e legislações específicas. Aproveitamento de resíduos e subprodutos do leite.</p>	<p>Química: Princípios químicos aplicados ao processamento de matérias primas alimentícias. Escala de pH. Ligações químicas. Polaridade e solubilidade. Química orgânica. Soluções. Soluções tamponantes.</p> <p>Física: Espectro eletromagnético - radiações ionizantes e não ionizantes. Fenômeno de transporte, termodinâmica e elétrica.</p> <p>Geografia e Sociologia: Meio Ambiente e sua relação com a sociedade.</p>
<p>Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal - TPOV</p>	<p>A unidade curricular de Processamento de Produtos de Origem Vegetal permitirá ao aluno adquirir conhecimentos referentes à matéria-prima, métodos de conservação e tecnologias de elaboração de produtos de origem vegetal, associados às alterações bioquímicas decorrentes do pré-processamento e processamento de frutas, hortaliças, grãos e cereais. Obter conhecimentos acerca do aproveitamento de resíduos, dos equipamentos utilizados no processamento, do rendimento, qualidade e legislação de produtos de origem vegetal. Produção de doces, geleias fruta em calda, frutas cristalizadas. Produção de frutas e hortaliças desidratadas. Processamento mínimo de frutas e hortaliças. Produção de conservas vegetais. Produção de atomatados. Produção de polpas, sucos, néctares. Principais grãos e cereais utilizados na alimentação. Beneficiamento de grãos e cereais. Obtenção de farinha de cereais. Matérias-primas e ingredientes para panificação e confeitaria. Equipamentos e utensílios de panificação e confeitaria. Princípios básicos de panificação e confeitaria. Produção de pães, bolos, biscoitos. Produção de massas alimentícias. Tecnologia de amido e derivados.</p>	<p>Biologia: Morfologia, histologia, fisiologia vegetal e botânica.</p> <p>História: Revolução verde e industrial e formação do Brasil em questões culturais.</p> <p>Química: Preparo de soluções.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PPC 2 (IFTM, 2019).

Como é possível notar nas ementas acima e como já discuti previamente, o núcleo básico é composto por aquelas unidades curriculares vistas, no senso comum, como disciplinas de formação geral, ou disciplinas propedêuticas, como

Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, entre outras disciplinas que compõem o ensino médio regular. Já o núcleo politécnico, que deve trazer, conforme sua descrição no PPC, unidades curriculares com maior potencial de integração entre as outras áreas do curso, pode apresentar tanto disciplinas propedêuticas – como o que acontecesse com a Química, a Língua Inglesa e a Filosofia – como disciplinas da área técnica – como Empreendedorismo e Gestão e Análise Sensorial. Por fim, o núcleo tecnológico trabalha com as unidades curriculares específicas da formação profissional do curso, tratadas, geralmente, como disciplinas da área técnica, como Higiene e Controle de Qualidade, Microbiologia de Alimentos, Operações Agroindustriais, entre outras unidades específicas da grade curricular do curso de Agroindústria.

Para início de análise, retomei os resultados encontrados após o estudo das teses e dissertações encontradas e selecionadas para a seção II desta pesquisa. De forma geral, os textos analisados no inventário de teses e dissertações permitiram entender que os estudos sobre a integração curricular no âmbito do EMI dos IFs esbarram em questões similares: o distanciamento do que se quer daquilo que se faz. Grande parte dos trabalhos apontou para currículos que não traziam caminhos para a integração curricular. No caso do PPC2 aqui analisado, há, ao menos, uma tentativa de se prescrever um currículo que caminhe para a integração curricular, ao passo que traz, em seu ementário, as possibilidades de áreas de integração.

Cabe reiterar que, em respeito aos anseios de integração entre as disciplinas historicamente consideradas propedêuticas com as disciplinas de formação profissional, os quadros trazem apenas as propostas de áreas de integração entre o núcleo básico com os núcleos politécnico e tecnológico e vice-versa. Em caso de considerar todas as sugestões de áreas de integração feitas nas respectivas ementas, haveria tantas mais para cada unidade curricular. Isso não deixaria, por exemplo, a unidade curricular Física, do 1º ano, sem nenhuma área de integração equivalente.

Sobre as ementas apresentadas nos Quadros 5, 6 e 7, é necessário entender se – e/ou até que ponto – elas trazem a proposta de uma formação humana integral dos estudantes. Isso se dá pelo fato de que a ideia do currículo integrado nada mais é que um caminho para se chegar a esse objetivo formativo. Dito de outra forma, a integração curricular visa à formação unitária, omnilateral, política, intelectual, humanística (CIAVATTA, 2014). Nesse sentido, temos:

Quadro 13 – Presença da formação humana integral nas ementas analisadas

Unidade curricular	Unidade de registro
Sociologia	a dimensão ontológica do trabalho, seu caráter alienado, mas também humanizador, necessário para criação e reconstrução da vida social e individual permitir ao discente uma intervenção consciente em seu contexto social
Empreendedorismo	Relações interpessoais e trabalho em equipe; liderança; motivação; ética na atuação profissional e nos negócios
Língua Espanhola	aspectos socioculturais, sociocomunicativos, interculturais
História	compreensão das experiências sociais, culturais, tecnológicas, políticas e econômicas da humanidade em suas mais diversas dimensões ao longo do século XX e XXI no Brasil e no mundo
Artes	formação do aluno como sujeito consciente, crítico e criativo diante dos problemas apresentados pelo contexto sociocultural em que vive
Língua Portuguesa	Língua e sociedade
Educação Física	O corpo e a cultura corporal de movimento em diálogo com o mundo do trabalho Aspectos sociais, éticos e políticos da Educação Física e de seus conteúdos.
Língua Inglesa	Os conteúdos serão abordados sob os conceitos da politécnica, omnilateralidade e formação humana integral, contribuindo para o desenvolvimento e integração das unidades curriculares técnicas e básicas
Filosofia	Os valores estéticos, éticos e a condição humana
Geografia	papel principal apresentar a s educandos o caráter social e ambiental da mesma

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2020).

De maneira explícita, a formação humana integral, omnilateral e politécnica se observa apenas na unidade curricular Língua Inglesa. Nas demais unidades curriculares elencadas no Quadro 8, porém, podemos perceber a inclinação para essa formação, visando à construção de seres humanos críticos e atuantes na sociedade, de forma a compreender as relações sociais e de trabalho nela existentes, podendo transformar a realidade em que se vive.

Há uma predominância, no Quadro 8, de disciplinas de formação geral, sobretudo as da área de humanas. A partir dessa observação, é possível inferir que os professores das disciplinas técnicas, assim como os da área de exatas e a maioria dos professores de disciplinas de Ciências da Natureza, de modo geral, apresentam uma postura mais voltada para a formação técnica e de aprofundamento de conteúdos, o que não deixa de comprometer, também, a efetivação da integração curricular.

Resta saber, contudo, se o disposto nos PPCs em relação à formação humana integral e ao currículo integrado está servindo de apoio à sua prática ou se apenas se percebe no plano do prescrito. Igualmente, é relevante questionar como

esses documentos, especialmente as ementas previamente apresentadas, foram pensados e planejados: se houve, de fato, um trabalho conjunto dos professores com seus pares, com a equipe pedagógica e gestora, com a articulação das ideias e idealização de projetos integradores e práticas profissionais integradas, no sentido de articular conhecimentos parciais, específicos, com o conhecimento global (FAZENDA, 2011).

Esses questionamentos se fundamentam em algumas situações observadas nas ementas. Inicialmente, podemos discutir sobre a unidade curricular Língua Portuguesa, presente no núcleo básico dos três anos do curso. De acordo com a ementa do 1º ano, essa unidade curricular deve integrar com unidades curriculares diversas da área técnica, ao trabalhar a leitura e interpretação de termos técnicos e léxicos específicos dessa área, além da leitura e interpretação de textos relacionados à área técnica. Conforme a ementa do 2º ano, a Língua Portuguesa também integra com disciplinas diversas da área técnica, por meio da leitura e interpretação de textos voltados para temas da área. Já a ementa do 3º ano não prevê essa integração com as unidades curriculares de formação profissional.

Esse exemplo nos coloca frente a dois principais questionamentos: 1) por que a ementa do 3º ano se difere das demais, visto que a Língua Portuguesa, por sua natureza, sempre irá trabalhar com leitura, interpretação de termos e textos em geral, potencialmente da área técnica do curso? 2) considerando que as ementas de Língua Portuguesa do 1º e 2º ano trazem a integração com todas as unidades curriculares da área técnica, por que o contrário não acontece, ou seja, por que não existe a proposta de integração com a Língua Portuguesa em todas as ementas do núcleo politécnico e tecnológico? Essas questões me levaram a inferir que não houve, de forma geral, um trabalho conjunto entre os professores, na construção de suas respectivas ementas.

O mesmo ocorre com outros exemplos, como a Geografia, no núcleo básico do 2º e 3º ano, que prevê a integração com as disciplinas do núcleo tecnológico de maneira geral. Como é possível que essa unidade curricular também não vislumbre nenhuma articulação com o núcleo tecnológico, no 1º ano? Ainda, por que não houve a compatibilidade mútua de integração das unidades do núcleo tecnológico com a Geografia? Isso se repete com Língua Espanhola, no núcleo básico do 1º ano; Artes, no núcleo básico do 2º ano; e Empreendedorismo e Gestão, no núcleo politécnico do 3º ano.

Em relação às unidades curriculares componentes do núcleo politécnico, a Filosofia, na ementa do 1º ano, parece bastante coerente, pois traz uma possibilidade de articulação abrangente, o que vai ao encontro da ideia do núcleo politécnico, que é trazer unidades curriculares que possam representar um elo entre os dois outros núcleos. Contudo, também questiono por que a Filosofia não está presente em todas as propostas de integração das unidades curriculares desses outros dois núcleos. Essa articulação mútua esperada com a Filosofia se faz presente apenas em alguns casos, como nas ementas de Língua Portuguesa, Educação Física, História, Microbiologia de Alimentos e Higiene e Controle de Qualidade – do 1º ano; Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Análise de Alimentos – do 2º ano; Língua Portuguesa, História, Tecnologia de Leite e Derivados – do 3º ano.

O mesmo movimento pode ser percebido em relação à unidade curricular Sociologia, integrante do núcleo básico do 2º ano. De acordo com sua descrição, “a Sociologia pode se integrar a qualquer unidade curricular da Base Comum e/ou técnica (profissional)” (IFTM, 2019, p. 75). Ao justificar tal possibilidade, o PPC2 traz que a Sociologia faz parte de uma formação geral, enquanto trabalha a compreensão histórico-cultural, política e socioeconômica da vida social do indivíduo. Ao mesmo tempo, a Sociologia também é colocada, conforme observamos no Quadro 6, como parte fundante de uma formação mais específica, ética, crítica, solidária e polivalente de qualquer profissional. Dessa maneira, a ementa dessa unidade curricular, assim como a de Filosofia, obedece ao sentido de integração como a indissociabilidade dos conhecimentos gerais e específicos, trazidos por Ramos ([2008?]). O professor de Filosofia ou de Sociologia, por exemplo, se coloca como formador de um indivíduo completo, cidadão e profissional.

Nas demais unidades curriculares, parece haver uma tentativa de integração no plano no inscrito (FAZENDA, 2010), porém de maneira pouco articulada, quando as áreas de integração não são correspondentes entre si, o que carece de investigação. É preciso entender, sobretudo, se os professores estão cientes de toda essa organização, em termos conceituais e organizacionais, se houve orientação eficaz e eficiente para esse planejamento e se o planejamento acompanhou também a formação continuada desses docentes. Nesse sentido, concordo com a afirmação de que é fundamental vincular essa reorganização ou atualização do PPCs

[...] à formação continuada da equipe dirigente, dos docentes e do pessoal técnico-administrativo por meio de diferentes estratégias que levem o coletivo institucional a desenvolver estudos que permitam refletir sobre a função social da escola a partir de uma determinada concepção de sociedade, de trabalho, de ciência, de tecnologia, de ser humano e, principalmente, do ser humano que a escola se proporá a formar na vigência do novo projeto (MOURA, 2012, p. 8).

As entrevistas com os professores, frente a esses questionamentos, foram reveladoras nesse sentido, uma vez que cabe às instituições de ensino organizar e viabilizar ações de formação continuada aos docentes (BRASIL, 2012). Portanto, frente ao exposto, passo então para a análise das entrevistas realizadas com os professores e com a coordenação do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio do IFTM *Campus Ituiutaba*.

4.2 A integração curricular, os professores e o Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio: o lugar de uma prática

Feita a análise dos documentos prescritos, meu olhar se voltou para a prática dos professores que vivem o contexto do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba, já que minha intenção, nesta seção, foi atender ao segundo objetivo específico exposto na introdução deste trabalho, quando decidi pesquisar o currículo integrado. Aqui, pretendi identificar em que medida os princípios, concepções e orientações, preconizados nos documentos prescritos analisados, estão sendo efetivados pelos professores, em suas práticas.

Para isso, procedi à análise das 13 entrevistas realizadas, sendo 12 com os docentes que aceitaram participar da pesquisa e uma entrevista com a coordenação do curso, num cômputo aproximado de dez horas de gravação, transcritas em 94 páginas.

Para a organização desses dados, buscando o cumprimento dos objetivos propostos na pesquisa, aproximei-me, como citado anteriormente, da análise de conteúdo de Bardin (2016), que traz a categorização como etapa importante para que o grande volume de dados gerados pelas entrevistas possa ser analisado e discutido. Dessa forma, de acordo com o roteiro da entrevista, defini nove categorias de análise. De maneira complementar a essa lista de categorias, obedecendo ao procedimento aberto de categorização, adicionei o décimo item, a PPI, mencionada em vários momentos pelos professores entrevistados. Nesses moldes, tive como categorias: 1) formação inicial; 2) formação continuada na área do currículo integrado; 3) experiência com EMI; 4) conhecimento e relação com o currículo integrado; 5) conhecimentos sobre o currículo integrado em documentos oficiais; 6) relação com a interdisciplinaridade; 7) participação em projetos integradores; 8) PPI – presente no PPC2; 9) barreiras para a efetivação do currículo integrado; 10) caminhos e possibilidades para o currículo integrado.

Partindo das categorias levantadas, organizei a discussão dessa parte do estudo numa análise inicial, fazendo as inferências sobre os dois primeiros tópicos. Em seguida, subdividi o texto em outras três seções que abordam, respectivamente, os itens 3-4-5, 6-7-8 e 9-10. Dessa forma, as categorias de análise ficaram agrupadas por eixos temáticos. Para melhor explicar, trago o Quadro 9 abaixo.

Quadro 14 – Organização das categorias de análise por eixos temáticos

EIXO TEMÁTICO	CATEGORIAS DISCUTIDAS
Análise inicial	1. Formação inicial 2. Formação continuada na área do currículo integrado
Ensino Médio Integrado e integração curricular: o que dizem os sujeitos?	3. Experiência com EMI 4. Conhecimento e relação com o currículo integrado 5. Conhecimentos sobre o currículo integrado em documentos oficiais
As vivências dos sujeitos frente ao prescrito	6. Relação com a interdisciplinaridade 7. Participação em projetos integradores 8. PPI – presente no PPC2
O currículo integrado entre barreiras e possibilidades	9. Barreiras para a efetivação do currículo integrado 10. Caminhos e possibilidades para o currículo integrado

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2020).

Sobre a formação inicial dos professores que aceitaram participar do estudo, a maioria deles vem das áreas do Núcleo Comum. Entrevistei professores de Biologia, Educação Física (2 docentes), Matemática, Linguagens, Filosofia, Química, História e Sociologia. Dos 12 professores, identificados no texto pela letra P, seguida de um número cardinal, apenas dois eram de formação técnica, sendo um deles graduado em Tecnologia de Alimentos e o outro em Engenharia de Alimentos.

Ao serem questionados sobre a presença de algum tipo de formação sobre o currículo integrado em sua formação inicial, os professores entrevistados afirmaram, de maneira geral, que não contaram com estudos voltados para esse tema em seus cursos de graduação, evidenciando, inclusive, a ausência de discussão sobre a própria modalidade da educação profissional. No entanto, houve duas docentes que foram exceção nesse quesito, pois relataram algum tipo de relação com as reflexões sobre o currículo integrado na formação inicial, conforme observamos nos relatos abaixo.

Eu me lembro de sair com a visão de que a gente precisa repensar o currículo, essa visão de que o currículo não tem que ser engessado, o currículo e a interdisciplinaridade, o diálogo entre as áreas do conhecimento. O conhecimento, ele tem que dialogar com o mundo, né? A gente tem que levar os alunos a refletirem sobre a vida [...] (P4, 2020).

Uma fala que me marcou muito quando eu estava terminando a graduação, numa matéria de metodologia do ensino de D2¹⁴, o professor falou uma coisa muito interessante na época. Ele disse, 'olha, vocês vão perceber,

¹⁴ Para as transcrições das entrevistas, toda e qualquer tipo de informação que pudesse identificar, de alguma forma, o voluntário foi omitida, em respeito ao sigilo dos dados dos participantes. Nesse caso, a menção da disciplina ofertada pelo(a) docente poderia acarretar na identificação desse(a) professor(a). Portanto, optei por não mencionar, em nenhum trecho transcrito ou comentado, a disciplina ministrada pelo participante, o que não compromete os resultados da pesquisa. Alternativamente, utilizei a letra D, seguida do número correspondente à ordem das entrevistas para me referir às disciplinas.

quando vocês forem para o estágio, [...] que o professor ou a professora de D2 na escola, eles são solitários, eles são os únicos, porque geralmente é de todo um histórico da distribuição das cargas horárias etc., o professor de D2 é solitário, assim como é a professora de arte, como é a professora de sociologia. Então, você tem essas figuras solitárias e [...] é muito importante tentar buscar parceiros na escola'. E aí ele foi falar de várias dimensões, tanto na dimensão pedagógica do ensino, mas também da dimensão político-pedagógica, o que é você ser a única ou o único profissional de uma área dentro de uma multiplicidade, que é a escola, né? Porque uma instituição de ensino eu acho que ela constitui uma multiplicidade. E o que é você ter companheiras e companheiros, né... e aí, por isso, buscar as outras áreas, você estar sempre em diálogo. Então eu acho que existe uma interdisciplinaridade também no sentido político-pedagógico, que a relação entre as áreas e você se fortalecer enquanto área [...]. Então isso foi uma primeira ... logo na minha formação, lá na licenciatura, eu já tive essa percepção [...] (P2, 2020).

De fato, essa contribuição pôde ser percebida na prática dessas duas docentes, que relataram participação ativa em projetos interdisciplinares e integradores na instituição, inclusive com a presença de um projeto em conjunto que estava em desenvolvimento no momento da pesquisa. Pude perceber, aqui, um certo alinhamento entre o tipo de formação recebida por essas professoras e a prática interdisciplinar, integradora, que ambas têm realizado. Não que a ausência dessa prática integrada nos relatos de outros professores prescindia de demais explicações. Entendo que são inúmeras as justificativas, como as que identificamos durante a investigação, mas convém lembrar que “[...] a formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador” (ARAÚJO, 2008, p. 58). Isso quer dizer que a formação do professor que atua no EMI deveria estar munida desses objetivos, diversa da formação que a maioria de nós recebeu nos cursos de graduação.

No entanto, como descrito na seção destinada aos procedimentos metodológicos da pesquisa, o recrutamento dos professores não se deu pela sua formação inicial, mas sim pela sua participação no curso, dando preferência aos docentes que atuavam nos três (ou pelo menos em dois) anos do curso. Dessa forma, a participação se deu pelo aceite desses sujeitos. Considerando o que podemos observar na formação inicial dos professores que se dispuseram a ser voluntários desse estudo, questionei-me sobre o motivo de haver uma quantidade muito maior de professores atuantes no Núcleo Comum.

A resposta pode vir de algumas observações, sendo uma delas a de que o número total de professores de disciplinas técnicas no curso analisado é menor que

o de professores do Núcleo Comum. Como mostra a análise feita do corpo docente na descrição do recrutamento desta pesquisa, são 22 professores da Base Nacional Comum Curricular e 6 das disciplinas de formação técnica. No entanto, mesmo considerando essa diferença, em termos de proporção, a porcentagem de participação, nesta pesquisa, dos professores do Núcleo Comum ainda se mostra bastante superior, como mostram os Gráficos 2 e 3 a seguir.

Gráfico 2 – Participação dos professores do Núcleo Comum na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2020).

Gráfico 3 – Participação dos professores de disciplinas técnicas na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2020).

Os gráficos acima mostram a proporção de aceite em participar da pesquisa, o que nos leva à segunda observação. O envolvimento desses professores com a temática da investigação, sendo esta o currículo integrado, pode ter influenciado positiva ou negativamente nesse resultado. De fato, a análise das entrevistas, conforme detalharei no próximo tópico, deixou claro que todos os professores com quem conversei se mostraram adeptos do currículo integrado, cada qual segundo seu entendimento e suas possibilidades, em maior ou menor grau. Não houve nenhum participante que demonstrasse desconhecer totalmente a necessidade da integração curricular ou que se manifestasse contrário a essa prática.

Sendo assim, é possível que a pesquisa não tenha atingido, por exemplo, aqueles que se distanciam muito ou totalmente da integração curricular. O ponto negativo em relação a esse aspecto foi a impossibilidade de, considerando haver, de fato, esse perfil de docentes no curso, conhecer suas percepções sobre o currículo integrado, o que ajudaria a entender melhor por que a sua concretização, por vezes, não ocorre.

Por outro lado, sendo os participantes da pesquisa adeptos à integração curricular e às práticas interdisciplinares, mesmo que em menor ou maior grau, isso revela uma realidade importante, que é o envolvimento desses professores com a temática. Suas vozes nesta pesquisa permitiram visualizar, a partir das entrevistas, ações que não são, na maioria das vezes, divulgadas no *campus* e que colaboram para a superação da divisão entre as disciplinas.

Já em relação à formação continuada, os participantes afirmaram, com unanimidade, não terem recebido nenhum tipo de formação ou instrução da instituição em que estão inseridos na área do currículo integrado.

Em relação a esse tema que você está abordando, acho que todos nós, acho que não tivemos formação, né? (P12, 2020)

Quando a pessoa entra no Instituto, ela deve ser mais bem orientada (P7, 2020).

Você chega, não falam para você como você deve trabalhar essa questão da integração (P8, 2020).

Como consequência dessa ausência de formação continuada, um dos entrevistados relatou ter buscado conhecimento na área do currículo integrado, por

iniciativa própria, quando se viu, em certo momento, na necessidade de discutir o tema entre seus pares, sobretudo em reuniões, por estar em uma posição administrativa na época.

Havia necessidade de estudar para discutir, porque a gente sabe, quando a gente vai para uma reunião, a gente tem uma reunião lá com 60, 70 professores, né? Então você tem que ter um subsídio, pelo menos mínimo, para você entender o que está sendo discutido e também dialogar em relação a isso. Daí então eu comecei a estudar (P8, 2020).

Sobre a formação continuada em currículo integrado fora da instituição, foram frequentes as falas de que os docentes não haviam feito nenhum curso voltado para o tema. Mesmo para os que fizeram especialização, mestrado e/ou doutorado na área da Educação ou que tiveram disciplinas dessa área, esse ponto geralmente foi mantido de fora das discussões, como nos revela a fala seguinte.

Nunca fiz nenhum curso, nem no próximo próprio mestrado e no doutorado... tinha algumas disciplinas relacionadas à área de educação, mas não era minha área de pesquisa, né? [...] então eu acabei não fazendo essas disciplinas, mas eu também não tenho nenhum outro curso (P12, 2020).

Uma das falas, porém, foi no sentido contrário. Nesse caso, a formação continuada não foi especificamente com o foco no currículo integrado, mas abrangeu o tópico e fez com que o olhar da docente se aprimorasse significativamente nesse sentido, conforme vemos a seguir.

eu posso dizer que eu tive uma matéria que me fez assim, de fato, começar a **[esse currículo mais específico]**¹⁵ na pós-graduação. Eu fiz uma pós logo quando eu me formei em ensino de X, porque ela era um pós voltada para a escola. E aí a gente teve uma matéria que era até em comum com as outras áreas do conhecimento, todo mundo que estava fazendo a pós, da biologia, das letras, de outras áreas do conhecimento fizeram essa matéria [...], não me lembro o nome assim, mas era currículo. E nessa matéria a gente até fez uma leitura que era sobre os Institutos Federais [...] e eu me lembro de a gente debater. E aí eu lembro que foi até uma matéria que me instigou, sabe, a querer olhar mais para os institutos (P4, 2020).

A mesma professora ainda explicou que, no mestrado, também teve a oportunidade de discutir e pensar sobre a integração dos saberes. Contudo, notei que essa realidade, infelizmente, não é predominante, uma vez que a maioria dos

¹⁵ Conforme apresentei na seção III, o uso dos colchetes marca uma passagem com corte ou difícil de compreender na gravação da entrevista.

entrevistados não tinha conhecimento sobre a integração do currículo até chegar no IFTM. Mesmo assim, após a sua chegada, essa questão ainda permaneceu um grande paralelo por muitos anos, para a maioria deles, até que, com a prática de sala de aula, com a interação diária com outros professores, com trechos de falas em reuniões etc., sua visão sobre o tema começou a ganhar forma e se transformar.

Assim como lembrou Moura em sua palestra (I SIMPÓSIO..., 2021), professores com licenciatura, ou seja, formados para serem professores, não são, na maioria dos casos, formados para atuarem na educação profissional e tecnológica. Já os bacharéis carecem, inclusive, dessa formação básica pedagógica. Percebemos a carência de “[...] estratégias de formação de educadores capazes de lidar com a educação profissional, em uma perspectiva contrária ao modelo que tem prevalecido de capacitação estreita e limitada aos interesses imediatos postos pela realidade atual” (ARAÚJO, 2008, p. 54). Nesses moldes, a formação inicial e a formação continuada na área do currículo integrado e do EMI são fatores, de acordo com os achados da pesquisa, que impactam diretamente na presença ou na ausência da prática integrada no *campus*.

4.2.1 Ensino médio integrado e integração curricular: o que dizem os sujeitos?

Feita a análise da formação dos participantes desta pesquisa, passei a me debruçar sobre a sua experiência com o EMI, seu conhecimento e relação com o currículo integrado e o seu conhecimento sobre o currículo integrado em documentos oficiais. Esse estudo foi fundamental, uma vez que me permitiu compreender melhor o ponto de partida da investigação, ou seja, foi a partir dessas informações que pude alinhar a trajetória da pesquisa até a elaboração do produto educacional.

Inicialmente, busquei dialogar com o que observei sobre a relação desses professores com o prescrito nos textos oficiais. Interessou-me, dos textos curriculares, levar em consideração a ideia de Ball e Mainardes (2011) sobre o contexto de produção desses documentos. Segundo os autores, tratam-se de documentos legais e oficiais, mas que são carregados de interesses e crenças, o que faz com que esses textos sejam lidos e relidos de maneira diferente pelos sujeitos diversos. Ainda segundo esses estudiosos, são produzidos textos genéricos,

cujas inconsistências sejam entendidas como “[...] hibridizações que este jogo político propicia e necessita” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 260).

Dessa forma, a transposição do prescrito nos textos curriculares para o que é praticado pelo docente não ocorre, segundo Ball e Mainardes (2011), de maneira linear, uma vez que as políticas presentes nos documentos se confrontam com a realidade e as políticas que circulam na prática, o que me leva a uma análise baseada nesses embates. Exatamente por isso, a visão de integração, a partir do que conhecem dos documentos oficiais, como os PPCs, variou bastante entre cada um dos entrevistados e não necessariamente esteve de acordo com o que certamente intencionavam os sujeitos que elaboraram esses documentos.

Percebi, a partir das respostas analisadas, que a maioria deles desconheciam a modalidade de ensino integrado, até assumirem seus cargos atuais. Conforme já discutido anteriormente, alguns até afirmaram conhecer essa modalidade e as particularidades da educação profissional, mas sem atuarem, de fato, no EMI até chegarem ao IFTM. Sobre isso, destaco as seguintes falas:

Eu comecei a trabalhar, conhecer o médio integrado quando eu entrei no Instituto, em 2018, né? Então faz pouquíssimo tempo [...], mas antes de eu entrar propriamente eu já li bastante sobre o tema, porque eu passei a gostar do Instituto (P4, 2020).

Quando cheguei lá no Instituto eu não tinha ideia ... eu não tinha ideia na minha cabeça do que era ensino integrado. Aquilo para mim era algo assim que eu não conseguia entender, sabe? Que existe algo, que existe uma modalidade de ensino onde você integrava o ensino médio propedêutico com ensino técnico e tecnológico. Eu sempre me portei frente ao Ensino médio integrado de uma forma muito errada, porque eu entrei como uma professora de ensino médio e era essa mentalidade. Assim, sabe? Eu fui dar aula lá como eu dava aula aqui na Escola X16, como eu dava aula lá na Escola Y17. Então, é sempre tudo a mesma coisa para mim e eu sempre acreditei muito que se eu mudasse essa minha abordagem, se eu fosse uma professora [...] diferente dentro do integrado e dentro do ensino regular, eu estaria meio que causando algum prejuízo aos meus alunos. Eu acreditava que os meus alunos, que eles tinham, olha só, o direito de ter uma aula tão completa e tão complexa quanto qualquer outro aluno. Então, não importava em qual escola eu estivesse, eu falava, eu gostava de falar [...] que eu dava a mesma aula que eu dava na Escola Y. Então, que eles tinham aqui no ensino público a mesma professora que os alunos tinham no ensino particular e foi com essa mentalidade que eu fui para o Instituto. E eu demorei um tempo e eu te digo que eu ainda estou me desconstruindo para tentar construir uma professora de ensino médio integrado. Eu tenho muita dificuldade com essa ideia. (P20, 2020).

¹⁶ Escola pública estadual na cidade de Ituiutaba-MG, que oferta apenas o ensino médio regular.

¹⁷ Escola particular na cidade de Ituiutaba-MG, sendo uma das escolas que oferecem ensino médio de mais prestígio na cidade e que recebe uma boa parcela de alunos oriundos de famílias tradicionais e de situação econômica bastante elevada.

Ao tentar garantir que os alunos do EMI recebessem uma formação de qualidade, a professora P20 buscava reproduzir aquilo que, por construção histórico-social, era a sua prática didático-pedagógica na escola Y, que era uma instituição particular de muito prestígio. Sem dúvida, o depoimento acima carrega, de forma impressionante, o pensamento enraizado sobre a dualidade escolar, que evidencia a escola que forma os filhos dos donos do capital, a escola que prioriza um ensino de qualidade e de aprofundamento dos conteúdos e a escola que forma os filhos da classe trabalhadora, que apresenta os conteúdos com superficialidade e de maneira aligeirada.

Em nossa sociedade brasileira, contemporânea, de forma geral, a escola particular é aquela que se organiza em diversos níveis de estrutura. Todavia, as mais onerosas são as que oferecem maior universo formativo a seus alunos. Pode fazer parte do 'conjunto de mercadorias educacionais adquiridas' a carga horária ampliada, laboratórios, biblioteca, professores altamente capacitados, atividade extraclasse, estudos do meio, e efetivo acesso à cultura, às artes e às ciências. Para os filhos da classe trabalhadora, a escola pública e estatal (BORGES, 2017, p. 112).

Estando inseridos nessa realidade, precisamos nos munir do conhecimento sobre as particularidades do ensino integrado e da função do EMI, evitando que essas mesmas dúvidas que tomaram a professora P20 se multipliquem, o que nos faz retomar a discussão feita na subseção anterior, sobre a necessidade de uma formação específica dos professores que atuam com a educação profissional integrada ao ensino médio.

Dessa forma, a visão dos participantes em relação ao currículo integrado foi se construindo a partir de sua chegada ao IF e à medida em que iniciaram sua carreira no contexto do EMI e ao longo dela, conforme vemos nos trechos abaixo.

Na verdade, é uma concepção que eu fui ver realmente só quando eu entrei no Instituto [...]. A gente fez o concurso, né? E aí passou e basicamente é isso, mas aí quando chega lá na hora a gente percebe essa situação (P8, 2020).

Eu confesso que talvez no ano passado, com a mudança do PPC, [...] que eu comecei a pensar no integrado de verdade (P17, 2020).

Eu participava de eventos que discutiam o ensino médio integrado, o currículo integrado [...]. Só que eu acho que é muito diferente você conhecer dessa forma, assim, do olhar do outro, da experiência do outro e você conhecer a partir da sua experiência, né? Então, assim, mas eu conhecia,

mas de uma outra forma. Com certeza, acho que, a partir de 2018¹⁸ de fato, que eu consegui vivenciar esse currículo assim, essa tentativa de integrar, o ensino médio integrado (P4, 2020).

Tive um contato maior com essa questão do currículo integrado desenvolvendo um projeto de pesquisa [...] na perspectiva do currículo (P14, 2020).

Sinceramente eu não tinha ideia do currículo integrado. Sabia que era área técnica, mas eu acho que eu via uma coisa mais separada mesmo, assim, sabe? [...] eu não tinha conhecimento, eu ignorava isso seriamente (P17, 2020).

Eu falo que houve essa mudança de concepção na minha trajetória. Tem um processo. Você vai atuando, você vai entendendo o que é isso, a gente vai... eu não posso nem falar que vai melhorando, mas a gente também vai se transformando. Então [...] a partir de uma perspectiva, que deixa de ser uma perspectiva da sala de aula, foi muito importante também, eu acho que talvez tenha sido ali que a coisa começou a engatar para mim (P20, 2020).

Como vemos, os relatos desses professores mostram que o conhecimento sobre o currículo integrado, com raras exceções, foi adquirido de forma mais orgânica, a partir de suas práticas, daquilo que é vivido na instituição. Nessa última fala da docente P20, por exemplo, essa prática foi para além da sala de aula, em uma atividade administrativa desenvolvida pela professora em determinado momento, o que contribuiu para um maior contato com os alunos de uma maneira mais ampla, fazendo com que sua visão sobre o EMI e o currículo integrado também se ampliasse.

De fato, ao amadurecerem a leitura que faziam sobre o currículo integrado, certamente, esses professores expandiram também seu olhar sobre a formação integral e as questões sociais e políticas que a perpassam, pois “[...] qualquer leitura que se faça sobre educação profissional pressupõe uma opção política acerca da sociedade que queremos construir e/ou fortalecer” (ARAÚJO, 2008, p. 56).

Quando discutimos o EMI e o currículo integrado, pautado numa formação humana integral, estamos falando de ideias de práticas educativas bastante antigas. “Elas remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos” (CIAVATTA, 2014, p. 188). A despeito disso, são conceitos novos para a maioria dos entrevistados. Essa visão dos professores sobre o tema investigado inclui, por exemplo, o que eles acham da integração, uma espécie de julgamento de seu benefício ou não. Dentre as

¹⁸ Ano em que a docente entrevistada ingressou na rede dos IFs.

respostas, não identifiquei nenhuma fala que desmerecesse o currículo integrado. Todos os professores acreditam que a integração curricular pode sim trazer uma série de vantagens para o ensino como um todo, tanto para os estudantes, quanto para os professores e a própria escola, como vemos a seguir.

Eu gosto dessa possibilidade que o ensino médio integrado nos traz, essa questão da formação propedêutica e da formação técnica, da politecnia, sabe? Eu acho que é construir caminhos muito interessantes no currículo (P1, 2020).

Eu acho importante **[está aqui agora]** a questão de a gente estudar mais, compreender mais [...] o que é um currículo integrado (P8, 2020).

A integração ela não é boa só para os estudantes, ela é muito boa para a gente também, porque o tanto que a gente aprende... o tanto que eu posso dizer, assim, que eu estou com vontade de estudar mais sobre isso [...], com vontade de ler mais, de fazer mais coisas voltadas para esse tema... foi fruto de integração (P4, 2020).

A politecnia mencionada por P1 é trazida por Ramos ([2008?]), que afirma que esse termo não remete ao que sugere sua etimologia, que é o ensino de muitas técnicas. Na verdade, segundo a autora, politecnia diz respeito a uma educação para a compreensão “[...] dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, [2008?], p. 3). É nessa direção que caminha o currículo integrado, sendo o EMI uma ponte para essa politecnia plena (MOURA, 2013) e, até que essa concepção esteja clara para os sujeitos envolvidos no EMI, há que se estudar sobre o assunto, como traz P8.

Já a fala de P4 acima, especificamente, se refere a um projeto integrador desenvolvido no *campus* durante o período da pesquisa, que gerou resultados bastante positivos quanto ao envolvimento e à aprendizagem dos alunos. Além disso, gerou, nos próprios professores envolvidos, uma motivação para buscarem mais conhecimentos sobre o tema trabalhado no projeto, num movimento dialético e dinâmico, como defende Freire (1996) para uma prática docente crítica. Ainda, outros aspectos foram levantados, como nos trechos a seguir.

Acho que contribui. Acaba diminuindo, por exemplo, em questão de tempo para os alunos. Em vez de trabalhar a mesma coisa em duas disciplinas, trabalhar em uma só. Eles podem aproveitar um mesmo trabalho em mais de uma disciplina (P27, 2020).

Sobre carga horária, a experiência que eu tive é que você aproveita muito mais a carga horária, entende? Porque, por exemplo, quando eu dou aula [...] junto com uma outra e a gente vai para a mesma aula, olha, aquela aula soma uma carga horária minha e dela (P2, 2020).

Um dos maiores problemas encontrados na análise de teses e dissertações realizada para esta investigação e que se repete na realidade do *campus* estudado foi a questão da justaposição de disciplinas, que traz, como consequência maior, a sobrecarga de atividades para os estudantes (ALMEIDA, 2018; BEZERRA, 2012; BRAGA, 2013). De acordo com os resultados das entrevistas, os professores acreditam, como vemos nos trechos destacados acima, que a integração contribui, também, para sanar esse problema do currículo tradicional, uma vez que o trabalho conjunto de professores pode otimizar a carga horária e reduzir a quantidade de atividades e avaliações, pensando que essas, no contexto da integração, aconteçam também em conjunto entre os professores.

As atividades integradoras, além de serem, como dito acima, um fator que favoreça a diminuição da sobrecarga dos alunos, podem incentivar “a ação colaborativa dos estudantes, ou seja, que observem o desenvolvimento individual de cada um, mas também a interação dos alunos em seu grupo [...] e que favoreçam a identificação da produção da solidariedade” (ARAÚJO, 2014, p. 118).

Outro ponto positivo que foi levantado por um dos docentes entrevistados foi o fato de a integração curricular potencialmente colaborar na diminuição do esvaziamento da atuação profissional dos egressos na área do curso.

A integração possibilita ao estudante perceber, que mesmo que ele esteja fazendo um curso de agroindústria... na medida em que eu vou lá e integro, por exemplo, com alguém da agroindústria falando sobre as técnicas de alimentos... em D2, tem o tema da digestão na D2 contemporânea... esse estudante, quando vai para a prática, vai pensar a alimentação numa outra perspectiva que não é só a produção lá do produto alimentar, mas é a produção do seu corpo, né, que eu estou alimentando (P2, 2020).

Por essa perspectiva, ao estabelecer conexões entre as disciplinas da área técnica com outras áreas do conhecimento, um leque de possibilidades pode se abrir para os estudantes. Assim, alunos de diferentes perfis, sejam eles mais voltados para as humanidades ou para as exatas, por exemplo, podem apresentar mais chances de se identificarem com o curso que estão fazendo e visualizarem mais possibilidades de atuação naquela área. Essa questão é bastante importante, pois, como já discuti no inventário de teses e dissertações (LINS, 2015; PEDROSA,

2013), muitos estudantes se matriculam em cursos do EMI dos IFs apenas em busca de um ensino médio de qualidade, visando bons resultados no Enem e demais vestibulares.

No entanto, a partir do que apreendemos de Ciavatta (2014) e Moura (2013), o que devemos esperar do EMI é a superação da dualidade escolar, construída histórica e socialmente, ou seja, uma formação humana integral, omnilateral e politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo. Assim, o EMI não deveria ser visto, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos próprios professores, apenas como uma ponte para o ensino superior, a partir da qualidade do ensino das disciplinas propedêuticas.

Outro ponto que abordei nas entrevistas com os docentes foi a possibilidade de integrarem com todas as áreas do conhecimento, sobretudo entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas. As respostas variaram entre ser mais fácil integrar entre disciplinas afins, como as Humanas, por exemplo; ser totalmente viável e possível a integração com qualquer área; até a ideia de que, em alguns casos, a integração não é possível.

Dá para fazer com a parte técnica, dá super... em tudo, mas não em todo momento [...] eu sou dessas que acha que D20 é base para totalmente tudo e que se deve integrar D20 em tudo, com todo mundo, mas eu também acho que existe *força* de barra (P20, 2020).

Eu me vejo integrando com basicamente todas as áreas do conhecimento, eu consigo visualizar essa possibilidade sem muita dificuldade (P4, 2020).

Eu acho que D1 pode integrar com qualquer área, né? (P1, 2020).

Sim, Lílian, eu me vejo, eu acredito... tenho certeza que a gente consegue ver a integração entre todo mundo, porque se uma área do conhecimento está na escola, ela está ali por uma razão de ser, assim, de existir no mundo, né? E a área técnica ela faz parte do mundo do trabalho. Então esse é o mesmo mundo das outras áreas e elas estão interligadas (P2, 2020).

Ao assumirem ser possível integrar com todas as áreas, conforme trazem as falas de P20, P4, P1 e P2, esses professores dialogam com Araújo e Frigotto (2015, p. 66), ao afirmarem que “[...] uma didática integradora requer, necessariamente, embora de forma não suficiente, uma atitude docente integradora”. Mesmo estando apenas uma das disciplinas acima dentro do núcleo politécnico, na matriz do curso, conforme o PPC2 (IFTM, 2019), a atitude integradora dos professores amplia as possibilidades de prática do currículo integrado.

Ainda, podemos perceber, na fala do docente P2, a presença da dimensão do trabalho como eixo integrador entre as diferentes áreas do conhecimento. Assim, o docente se mostrou ciente da importância do trabalho como princípio educativo no EMI, numa perspectiva de superação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (MOURA, 2013).

Partindo para uma outra pergunta feita durante os diálogos com os professores, quando busquei uma conceituação ou visão geral dos entrevistados sobre o currículo integrado, o que pareceu é que não há uma ideia formada sobre isso para a maioria dos participantes da pesquisa. A integração, por vezes, foi vista como uma simples interação entre professores ou como uma abordagem de um tema de outra área do conhecimento dentro da própria aula do professor, de forma isolada, não alterando muito a atuação docente.

Eu acho que talvez só muda, na maioria das vezes, muda apenas para o aluno, porque o integrado, para ele, ele faz os dois cursos, o técnico e o médio, mas para nós, enquanto professores, eu não sei se muda muito (P12, 2020).

Isso está muito relacionado, eu acho, com as políticas [é com as] políticas públicas que são implementadas, os governos e os interesses de classe que estão por trás de tudo isso aí [...], mas, para além dessa... Simplesmente dessa integração curricular, é a formação do ser humano integral (P1, 2020).

Eu chamo de integração uma simples interação professor-professor, nem que seja um diálogo, uma interação em sala de aula, já uma coisa mais aplicada etc. Então eu sempre me nutri bastante desse recurso para poder aprender ou, de repente, para reproduzir o que eu, de repente, conheci com outro colega... Mas então eu sempre tento encaixar também em nas minhas aulas (P23, 2020).

A partir do exposto, notei que a ideia de currículo integrado ainda se faz bastante vaga, de maneira geral, com exceção de P1, que apresenta uma visão ético-política da integração curricular. Mais uma vez, chama a atenção a ausência de formação específica para a atuação desses professores no EMI, que contribua para esse subsídio teórico-conceitual. A necessidade de uma formação continuada que apoie o desenvolvimento de um currículo, de fato, integrado foi também observada nos trabalhos de Almeida (2018), Bezerra (2012), Braga (2013), Grillo (2012), Melo (2018b), Menezes (2012), Rodrigues (2010) e Schneider (2013), conforme analisei na seção II, o que indica que essa dificuldade é uma realidade dos IFs, de maneira geral, e não apenas no *campus* investigado.

Assim, ao observar, neste tópico do trabalho, a experiência dos docentes participantes da pesquisa com o EMI, sua relação com o currículo integrado e o conhecimento sobre o tema nos documentos oficiais, concluí que a maioria deles desconhece esses documentos e o conceito de currículo integrado, passando a ter mais familiaridade com essa modalidade de ensino após o seu ingresso no IF. O pouco conhecimento, de maneira geral, que apresentam sobre o currículo integrado foi construído a partir de sua atuação no *campus*, não tendo sido possível perceber, sob o ponto de vista dos entrevistados, uma definição clara do que seja o currículo integrado.

A partir dessa análise, diante dos questionamentos levantados e aparente distanciamento, sinalizado pelos professores, em relação ao que está prescrito no PPC2, o próximo item vai buscar discutir, de modo mais claro, a relação desses sujeitos com a interdisciplinaridade, sua participação em projetos integradores e a PPI, presente no PPC2.

4.2.2 As vivências dos sujeitos frente ao prescrito

Como pudemos observar nas análises documentais, a interdisciplinaridade e as práticas integradoras estão previstas nos documentos oficiais que regem o EMI. Perceber as relações práticas dos docentes com a interdisciplinaridade e com projetos integradores, portanto, constituiu outra etapa crucial para a investigação, ao passo que me permitiu analisar em que grau essas vivências acontecem no *campus*, dentre os participantes, aproximando-me dos meus objetivos de pesquisa.

Durante as falas, muitas foram as referências feitas à reelaboração do PPC do curso, ocorrida no ano de 2019. Dessa forma, abordarei as percepções desses professores sobre o PPC2 (já analisado previamente nesse texto) e o seu processo de construção. Sobre esses aspectos, P2 fez referência à presença da PPI nesse documento e à interdisciplinaridade, dizendo que

[...] só tem interdisciplinaridade na medida em que você afirma as singularidades, as diferenças de cada área [...], são áreas distintas e, por serem distintas, é que nós conseguimos nos conectar para apresentar um todo para a estudante ou o estudante (P2, 2020).

Munida dessa afirmação sobre as singularidades disciplinares mencionadas por P2, lembro-me da proposta de Moura (2012) e Santomé (1998), ao

estabelecerem como uma possibilidade viável a realização de atividades integradoras, paralelamente ao desenvolvimento das atividades específicas de cada disciplina curricular, para o aprofundamento de seus conteúdos.

Os professores descreveram algumas atividades interdisciplinares e projetos integradores desenvolvidos nos últimos anos e atualmente. A quantidade de relatos foi bastante positiva, o que me levou a pensar que o *campus* conta com um grupo de professores que são/estão bastante engajados quanto a essa prática, mesmo que ela ocorra de forma desarticulada em termos de instituição e ainda que não apresentem, de forma geral, um embasamento teórico-metodológico para essas ações.

Majoritariamente, as atividades desenvolvidas não são divulgadas e não chegam ao conhecimento dos colegas. Tal fato pode ser visto como algo prejudicial para a prática da integração, pois, a partir de experiências e relatos entre os pares, mais docentes podem se motivar e se comprometer a desenvolver também a interdisciplinaridade e a integração, fazendo cumprir o disposto para os princípios norteadores do EMI, nas DCNEPTNM, que trazem a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática (BRASIL, 2012), assim como atendendo a um dos objetivos do curso analisado, conforme seus PPCs (IFTM, 2012, 2019), quanto à integração dos conhecimentos gerais e técnicos profissionais num caráter interdisciplinar.

Em alguns casos, as atividades avaliativas são conjuntas, ou seja, o aluno faz uma única atividade envolvendo tópicos das duas disciplinas envolvidas, contando pontos para ambas. “A gente falou, ‘olha, vocês vão fazer uma produção, né? Vocês vão ter as atividades, serão produções de vocês e a nota vai valer para as matérias integradas” (P2, 2020).

Vejo a integração também no plano das avaliações como um ponto bastante positivo, pois vai de encontro ao excesso de atividades que, geralmente, sobrecarrega os estudantes. É conveniente mencionar, nesse ponto, que a avaliação, num caráter integrador, precisa também seguir os fundamentos de uma formação crítica, omnilateral, assim como sugere Ramos (2016), ao falar dos tempos de consolidação numa avaliação formativa. Nisso concorda o PPC2, que sugere diversas formas de avaliar, garantindo o caráter diagnóstico, formativo, contínuo e processual:

Trabalhos individuais e/ou coletivos, fichas de observações, relatórios, auto avaliação, provas, individuais ou em grupo (escritas, práticas e orais, com ou sem consulta), seminários, projetos interdisciplinares, resolução de exercícios, planejamento e execução de experimentos ou projetos, relatórios referentes a trabalhos, experimentos ou visitas técnicas, realização de eventos ou atividades abertas à comunidade, roteiro de autoavaliação, memorial descritivo, projetos integradores, auto avaliação descritiva e outros instrumentos (IFTM, 2019, p. 116).

Dessa forma, é interessante notar que a atividade avaliativa, proposta pelas professoras envolvidas na ação integradora descrita por P2, atendeu ao que esperamos de uma avaliação integradora, ao trabalhar com produções dos alunos, desde produções textuais, audiovisuais até seminários, levando em consideração o processo de construção desses materiais, o trabalho coletivo e, principalmente, partindo dos interesses dos estudantes.

Ainda sobre as atividades que foram realizadas pelos participantes, como a que descrevi nas linhas acima, questionei-os sobre o que os motivaram. Como resposta a essa pergunta, os professores disseram que essas atividades integradas são desenvolvidas por iniciativa própria e são, na maioria das vezes, sustentadas por relações de amizade ou familiaridade entre os docentes, além da proximidade entre as áreas do conhecimento. Foi comum observar relatos de ações mais isoladas, como os que trago abaixo.

Com a Biologia foi o que eu mais trabalhei integrado. Para o futuro, eu espero trabalhar com outras disciplinas, assim, que eu já vi algumas possibilidades de interação, sabe? (P7, 2020).

Quando eu estou com o primeiro da Agro [...] no primeiro horário, a P19 também está com o primeiro da Agro [...] no segundo horário. Então, em uma semana, eu fico com os dois horários, o primeiro e o segundo, e, na outra, ela fica. Então, [...] para otimizar o horário, desse jeito nós fizemos uma primeira integração, um primeiro trabalho interdisciplinar assim (P2, 2020).

O que nós chamamos de integração na época, né, é aplicação dessa interdisciplinaridade dentro de uma temática específica, que, na época, foi radiação [...]. Minhas experiências, não me lembro de todas [...] mas são basicamente desenvolvidas dessa forma, ou eu trabalhando sozinho temas próximos, assim, ou trabalhando junto com outros professores, integrando com outros professores (P23, 2020).

A gente trabalha o desenvolvimento de um produto desde o início até o final (P27, 2020).

Essa realidade de ações isoladas de alguns professores que apresentam mais afinidade ou aproximação pessoal é frequente, conforme observada nos

estudos de Alencar (2010), Menezes (2012) e Oliveira (2013). A maioria dos relatos se refere à articulação de disciplinas propedêuticas entre si ou dentre disciplinas técnicas, com a exceção de dois casos em que um professor da Base Nacional desenvolveu atividade interdisciplinar com um professor de disciplina de formação profissional. Importa-me destacar que, em um desses casos, o professor se baseou em um livro sobre o desenvolvimento de projetos de ensino, que aborda o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira holística, para desenvolver uma atividade integradora com mais outros dois docentes. O que pude verificar, nesse caso, foi exatamente o que Moura (2012) e Santomé (1998) sugerem como metodologias para a integração, com o projeto integrador aliado às disciplinas. Segundo o professor, foi fundamental desenvolver a leitura dos textos teóricos sobre projetos, para que ele pudesse planejar a atividade, o que revela a importância de o professor se atualizar, buscar conhecimentos na área, atrelando sempre a sua prática a uma reflexão crítica e constante (FREIRE, 1996).

A partir de alguns relatos, no entanto, essas práticas interdisciplinares e integradoras previstas nos PPCs, como as áreas de integração que estão prescritas no PPC2 (IFTM, 2019), acontecem a partir de trocas de pequenos diálogos entre professores, que estabelecem certo tema em comum para abordarem em suas aulas, cada um no seu horário, mas sem necessariamente trabalharem de forma articulada de fato. Outras vezes, ficam apenas no papel, como percebemos nas falas abaixo.

Para mim, assim, está só no papel. Para outros professores, assim, os que estão fazendo integração... eu até, assim, eu não estou lá acompanhando, mas eu sinceramente não coloco muita fé não que está sendo feito de maneira adequada. Mas eu não estou fazendo (P12, 2020).

[...] trabalhar com um tema... eu vou dar uma breve explanação, fazer uma aula expositiva sobre minha parte e aí o outro professor vai e faz... aí depois a gente junta e tem que olhar isso de uma maneira mais holística (P12, 2020).

O grupo criou um jogo incrível **[resolver isso]** [...] eles envolveram, no jogo, corrida, né, [...] só que eles... a lógica do jogo era toda nos conceitos que eles estavam aprendendo na matéria (P4, 2020).

Ocorreu a proposta, mas não foi aplicada (P24, 2020).

O que pude notar nos depoimentos acima esteve frequente também nas teses e dissertações analisadas no inventário que desenvolvi na seção II, sobretudo nos

achados das pesquisas de Braga (2013), Diamantino (2017), Menezes (2012) e Nascimento (2017). Além disso, a integração no sentido de formação humana integral, com origem no pensamento socialista de formação unitária, omnilateral (CIAVATTA, 2014), foi trazida à tona em apenas uma das entrevistas, pelo menos de maneira explícita e articulada em sua fala, como vemos na sequência.

Procuro trabalhar de forma integrada, mas no sentido de buscar, de repente, a vivência do próprio aluno, a experiência que ele tem com a família, com a comunidade... a experiência que ele traz aí dentro da própria prática [...] eu quero saber o que ele traz de experiência social, em termos de tradição, de costume, da avó passando para mãe etc. Então, eu procuro fazer também esse paralelo, que é um lado muito social, né, mesmo com um tema muito técnico, assim... então, está muito voltado ali para questões mais da sociologia até da filosofia (P8, 2020).

Os efeitos da pandemia no trabalho com o currículo integrado foram também presentes nos depoimentos dos professores e não poderia ser diferente. Considerando que a pesquisa aconteceu, em sua maior parte, durante o período de isolamento social que a população mundial se viu obrigada a manter, devido às altas taxas de transmissão do novo coronavírus, já era esperado que esse contexto afetasse os resultados da investigação. Assim, observei que a pandemia, que provocou, entre outras tantas medidas de contenção do vírus, o cancelamento das aulas presenciais e a adoção de aulas remotas pela maioria das escolas (o que ocorreu, na instituição pesquisada, a partir de março de 2020), trouxe inúmeros problemas para a materialização da integração curricular, como vemos nos trechos abaixo.

Assim que as aulas voltarem ao normal, eu espero desenvolver um projeto em conjunto com a nutrição e com a psicologia do Instituto (P7, 2020).

Está todo mundo muito cansado, assim, é assim quase insustentável, eu diria, sabe, o ensino remoto (P4, 2020).

Até cheguei a pensar, ensaiei algumas coisas com a P20, né, a gente estava tentando ensaiar alguma coisa aí para fazermos em conjunto com P6 também [...], mas, assim, por enquanto, não passou do ensaio [...] a desculpa aí talvez seja a pandemia (P14, 2020).

Eu ia fazer integrado nesse ano (P8, 2020).

De fato, a pandemia colocou professores e gestores frente a um grande desafio e, sendo a integração curricular um desafio por si só, os esforços precisariam ser ainda maiores. Porém, esse contexto foi visto de maneira diversa por

um dos docentes entrevistados, que enxergou o ensino remoto como um facilitador do desenvolvimento do currículo integrado, permitindo experimentações e servindo como uma espécie de motivação. “Foi numa busca de motivá-los e de nos motivar [...], tendo em vista o contexto da pandemia com o ensino remoto é que a gente buscou a integração” (P4, 2020).

Dentro desse contexto de pandemia e aulas remotas, por exemplo, um projeto bastante robusto envolvendo três docentes de disciplinas propedêuticas, foi relatado durante as entrevistas. Os docentes se organizaram para realizar a prática, que aconteceu durante um trimestre, no ano de 2020. Foi preciso montar um cronograma, observando o calendário acadêmico e cruzando os horários dos professores envolvidos. Partindo de um tema transversal, os alunos foram agrupados e assistiram às aulas sobre esse mesmo tema, sendo debatido a partir do ponto de vista das três disciplinas diferentes.

Em certos momentos, os professores trabalhavam com as turmas separadamente, cada qual nos seus horários de aulas. Em outros, davam aulas conjuntas, inclusive agrupando algumas turmas em uma mesma sala (que, no caso, eram salas virtuais, o que facilitou o agrupamento de alunos). Para iniciarem o trabalho, os docentes apresentaram a proposta a todos os alunos, explicando sobre os benefícios que a prática integradora traria a todos, tanto administrativamente (uma vez que os horários de aulas seriam otimizados e o número de atividades reduzido a um terço) como do ponto de vista formativo (considerando que teriam a oportunidade de ampliarem a discussão sobre o tema).

A avaliação também aconteceu de forma integrada. Em grupos, os alunos deveriam, em uma primeira atividade, montar um mural virtual, pela plataforma *Padlet*¹⁹, com o uso de imagem, pintura, fotografia ou desenho autoral, seguido de um comentário sobre o tema, relacionando as disciplinas envolvidas. Em outro momento, os alunos desenvolveram outra atividade, que envolveu a construção de um material, podendo seguir a linha do audiovisual, a performática, a de apresentação ou textual. Alunos de turmas e anos diferentes poderiam, inclusive, realizar esse trabalho em conjunto, o que trouxe a integração a um outro nível. O envolvimento dos alunos no projeto foi bastante satisfatório. Um único grupo chegou a apresentar, para a segunda proposta avaliativa, um seminário de duas horas de

¹⁹ Disponível em: <https://padlet.com/dashboard>. Acesso em: 17 jan. 2021.

duração. Uma terceira etapa avaliativa consistiu na construção de um diário de bordo, com os registros individuais dos alunos, para que eles criassem o hábito do processo construtivo. Além da avaliação conjunta, avaliada pelos três professores (a mesma nota era válida para as três áreas), cada docente contou com cinco pontos a serem distribuídos individualmente em suas respectivas unidades curriculares.

O projeto foi narrado por dois dos três docentes envolvidos e teve resultados muito positivos. Os professores se mostraram extremamente satisfeitos, avaliaram a participação e o empenho como muito superior ao que verificavam nas aulas regulares, sem a integração, inclusive em relação ao índice de infrequência, que se mostrou baixo. Outro ponto positivo, levantado pelos professores, foi o fato de os alunos terem três referências (os próprios docentes) para resolver uma situação, o que também ajuda nas questões voltadas às relações interpessoais entre professores e alunos.

Esse projeto esteve alinhado à proposta de Ferreira (2010), quando coloca a possibilidade de institucionalizar a prática interdisciplinar frente a uma estrutura curricular integrada por meio de projetos, situações-problemas ou módulo de trabalho coletivo, por exemplo. Atendeu também ao proposto para a PPI, que define que esse trabalho deva ser articulado “[...] por, pelo menos, dois professores que compõem o quadro de docentes do curso” (IFTM, 2019, p. 27), não especificando o núcleo a que essas disciplinas devem pertencer.

Mesmo não estando sendo cumprida pela maioria dos docentes entrevistados, a PPI foi frequentemente mencionada nos depoimentos, em que notamos constantes comentários sobre a reformulação do PPC. Os professores entendem, em sua maioria, que o fato de haver uma prescrição de prática integrada no novo PPC, mesmo que sem detalhamento ou discussões mais aprofundadas sobre esse item, fez com que se pensasse mais na integração curricular e se buscasse mais ações que caminhassem nesse sentido, num contexto geral do *campus*. Segundo alguns professores entrevistados, estando a PPI sugerida no PPC2, os docentes passaram a, no mínimo, ter uma certa consciência de sua existência, fato que antes não era comum. “A gente teve a experiência de discussão do PPC e isso pode impactar de alguma forma também o nosso olhar para essa questão... E aí tudo que eu vivenciei nesse processo impacta, de fato, meu olhar” (P4, 2020).

A visão dos professores, filhos de uma educação tradicional, parece mudar aos poucos. Nesse ponto, podemos retomar a fala de Moura (2013), ao afirmar que precisamos atuar em meio às contradições vigentes do modelo de educação hegemônica, que ainda carrega fortes traços da educação tradicional. A materialização daquilo que está prescrito no PPC2 sobre a prática integrada de ensino, só será possível, a meu ver, em uma realidade futura, a partir de um processo de amadurecimento e crescimento coletivo. Conquanto o *Campus Ituiutaba* esteja inserido nesse contexto, é urgente que os movimentos para a integração curricular que pude observar durante a pesquisa sejam incentivados cada vez mais na instituição.

Críticas também foram colocadas em relação à reformulação dos PPCs, como mostram os trechos abaixo. Alguns afirmaram que a PPI estava apenas no papel, ou seja, que essa prática integrada estava prevista, mas nunca acontecia de fato. Outros manifestaram descontentamento em relação a aspectos burocráticos para o registro da PPI, que acabava acarretando trabalho extra aos professores, que já se viam extremamente sobrecarregados.

Para te falar a verdade, eu não vi ainda, assim, eu não vi essas práticas acontecendo (P12, 2020).

Digamos que cinquenta por cento do projeto de plano de ensino para registrar a integração esteja pronto, mas quando a gente vai perguntando de formulário, o que tem que fazer para registrar o projeto [é o e o projeto de ensino] é aquela avalanche de anexos, de coisas e a gente preparando as aulas... quem vai fazer? (P2, 2020).

Questões burocráticas, como aborda P2, ou a discrepância entre o prescrito e o vivido, como traz P12 em sua fala, são como muros que podemos perceber entre aquilo que é esperado do EMI e aquilo que realmente vemos acontecer. Segundo Ferreira (2010), a prática interdisciplinar pode até ser institucionalizada, mas isso não garante sua efetivação, sendo que enfrentamos dificuldades diversas, como as descritas pelos professores entrevistados.

Ainda, as críticas sobre a reformulação dos PPCs, no ano de 2019, passaram por questões de cunho pedagógico, uma vez que esse processo foi questionado por alguns participantes, pela falta de tempo de diálogo, por exemplo.

Eu sou uma crítica da reformulação, como ela foi posta e como ela ficou [...] esse primeiro ano já mostrou que foi uma reformulação que não atende aos

desafios, né? Por exemplo, a reformulação que não pensou na inserção das tecnologias, por exemplo, no ensino híbrido (P2, 2020).

Acabou virando assim uma luta por aulas [...]. Nossos PPCs, quando chegou lá no ano passado [...], infelizmente eles não eram ainda integrados [...]. A PPI está, de uma certa forma, no papel só... é que a forma de fazer a PPI ela não foi discutida [...], porque ela está no papel, está muito bonito, né? A gente vai fazer. Vamos fazer? Fechou. Mas como a gente vai fazer isso? Em que formato? Quais são as estratégias para fazer isso? (P8, 2020).

[...] de um modo geral, assim, nós colegas, posso estar enganada, mas que, quando se falou de prática integradora, todos ficaram em dúvida (P17, 2020).

As brechas deixadas pela reformulação do PPC, que enxergamos pela visão dos docentes com quem conversei, possivelmente revelam o pouco, ou até mesmo nenhum, engajamento desses sujeitos com esse processo de reconstrução, o que nos remete novamente à ausência da PPI praticada pelos professores, pois

[...] a escassa participação dos segmentos institucionais, principalmente dos docentes, é uma das causas que contribui para que muitos PPP não passem de documentos que apenas atendem às exigências burocráticas dos sistemas de ensino e terminam sendo arquivados e esquecidos (MOURA, 2012, p. 7).

Não obstante os pontos contraditórios levantados por alguns docentes, o PPC2, de modo geral, foi visto como um início de um processo de transformação, tanto do ponto de vista prescritivo quanto na prática dos professores, pela maioria dos entrevistados. “Um passo já foi dado com os novos PPCs, como a criação dos núcleos básico, técnico e politécnicos, em que os diversos assuntos podem ser trabalhados dentro de algumas disciplinas” (P24, 2020).

De forma conclusiva, porém, para que ocorra um melhor aproveitamento do que está descrito nos documentos e para que a integração transponha o papel e chegue ao chão da sala de aula, sob o conceito da integralidade de Gadotti (2009), a partir dos princípios da interdisciplinaridade e visando à formação humana integral preconizada por Ciavatta (2014), Moura (2013) e Ramos ([2008?]), os docentes devem ser estimulados a trabalhar em conjunto e criticamente. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 40). Assim sendo, a vontade

coletiva e uma gestão pedagógica que promova a integração dos professores são peças fundamentais para esse quebra-cabeça.

4.2.3 O currículo integrado entre barreiras e possibilidades

Sem dúvidas, um dos pontos mais polêmicos e que trouxe mais tempo de discussão durante as entrevistas foi sobre o que impede a integração curricular de acontecer. Dentro da categoria ‘barreiras e dificuldades’, vários foram os pontos problemáticos colocados, que envolveram diferentes vertentes. Por isso, criei subcategorias de análise. De acordo com Bardin (2016, p. 147), esse processo, que faz parte da categorização, “é uma operação de classificação de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”. Elaborei, portanto, o Quadro 10, para uma visualização das subcategorias, com as respectivas unidades de registro, que se referem aos trechos das entrevistas.

Quadro 15 – Subcategorias de análise: barreiras e dificuldades (continua)

Categoria: Barreiras e Dificuldades	
Subcategorias	Unidades de registro
Divergência entre as áreas	a gente cria um <i>pré</i> -conceito em relação a algumas áreas do conhecimento
	tenho escutado na reunião é que a gente vive no mundo das ideias
	vamos formar profissionais, então minha área ²⁰ é pioneira, principal... e você se isola e, automaticamente, isola as outras áreas
	áreas começaram a brigar
Estrutura	a gente não tem espaço de diálogo
	a partir da reforma do ensino médio, que justamente, cada vez mais, quer acentuar essa dualidade entre trabalho e educação
	dualidade educacional
	a escola, ela é dividida... não temos espaço
	formato da escola no geral
	ideologia hegemônica [...] se reproduz também na escola
	não ter o planejamento, não ter arquitetônica dos horários
	segue o modelo curricular no ensino médio regular
só uma aula por semana	
Excesso de atividades	a gente tem muitos afazeres
	a questão das cargas horárias
	não temos nem tempo disponível
	para mim, vai dificultar [...] você já estava com um planejamento todo pronto

²⁰ Referindo-se à visão que as áreas técnicas têm de si mesmo, de forma genérica, por estarem em uma instituição de ensino profissional.

Quadro 16 – Subcategorias de análise: barreiras e dificuldades (continuação)

Categoria: Barreiras e Dificuldades	
Falta de formação	a gente nunca fez um seminário de ensino médio integrado
	a questão da licenciatura nas formações técnicas... eu acho que é uma dificuldade, porque eles não tiveram isso
	deixar a atividade, digamos, mais orgânica e não tão mecânica
	falta, sei lá, uma melhor orientação
	a formação dos servidores é fragmentada... então você chega já fragmentado [...] não só docente, porque os servidores de outras áreas técnicas, administrativas, na medida em que eles estão no registro e controle de estudantes, das atividades no ensino...
	insegurança na formação
	muitas áreas não têm a licenciatura
	nem todos tem uma visão de como é o ensino profissional integrado ao ensino médio
	quem tem a formação fragmentada, vai sempre esperar uma única alternativa, que é ser fragmentado também
Gestão	as coisas acontecem muita apartadas, muito separadas
	eu acho que ela está muito tecnicista
	a falta de gestão em relação aos integrados, ela é muito gritante, não só no nosso instituto, mas no instituto como um todo
	a gente faz muitas reuniões, mas é muito burocratizado
	planejamentos institucionais político-pedagógicos... eu acho que há ausência desses planejamentos
	quando são colocadas, elas são superficiais... só fala que foi feito
	quanto menos de política pública mais complicado
	reuniões para tratar assuntos mais burocráticos, assuntos mais imediatos
	não é um problema só do IFTM <i>Campus</i> Ituiutaba, é um problema do IFTM e de todos
Gestão pedagógica	a gente era bombeirinho que ficava apagando fogo aqui e ali
	alguns professores ainda não têm um entendimento direito do que estão fazendo na nossa instituição
	hora nenhuma a gente discute, por exemplo, o que fazer pedagogicamente
	nunca a gente sentava para realmente planejar
	não tem clareza de qual pedagogia devemos alimentar
	problema muito grande na efetivação dos documentos
	you fala nessa concepção, da atuação da pedagogia histórico-crítica... isso não é colocado abertamente
Motivação pessoal	depende muito do histórico de cada professora ou professor, porque tem a insegurança mesmo de entrar numa mesma sala de aula com outra colega
	motivação dos próprios colegas em aceitar a proposta
	parece que está falando com as paredes
	sinto mais como uma obrigação
	tem meses em que a gente está mais entusiasmado... um ano em que a gente está mais propenso a desenvolver esse tipo de atividade

Quadro 17 – Subcategorias de análise: barreiras e dificuldades (conclusão)

Categoria: Barreiras e Dificuldades	
Pandemia	a integração já era difícil... agora é que a gente não vai fazer isso assim
	neste momento, igualmente demanda um trabalho extra
	quem tem um quantidade de 10 aulas, por exemplo, habituou-se no modelo do ensino remoto e está OK
Relações interpessoais	com relação aos colegas, eu teria mais dificuldade, assim, de trabalhar integrado
	dificuldade às vezes de a gente pegar esse professor e poder, inclusive, conversar algumas vezes
	individualidade do professor
	nossas relações pessoais
	não querer discutir com os colegas
	pesam mais que as questões profissionais
	tem professoras e professores da área técnica que eu não conheço até hoje

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2020).

Como é possível apreender do Quadro 10, um dos pontos mencionados como barreira para a integração é a divergência entre as áreas, principalmente entre os professores de disciplinas propedêuticas e os de disciplinas técnicas. Isso se percebe, também, no levantamento de pesquisas apresentado na seção II, como nos resultados do estudo de Oliveira (2013), que percebeu diferenças pessoais e até mesmo rivalidade entre os professores como um impedimento para a integração curricular.

Outro ponto importante é a estrutura da própria escola, que não deixa de reproduzir a estrutura da sociedade capitalista em que vivemos. O reduzido número de aulas de algumas disciplinas e a ausência de momentos de interação entre os docentes colaboram, segundo os participantes da pesquisa, para o distanciamento entre a prática docente e a integração curricular.

De acordo com Araújo (2014), as formas de integração dependem tanto dos sujeitos envolvidos como da realidade concreta, como o tempo e os recursos que estão disponíveis na escola, a infraestrutura etc. Dessa forma, os esforços para uma estrutura que favoreça o currículo integrado são um desafio permanente, para que se identifique e sistematize essas possibilidades.

Sobre o fator tempo, por exemplo, sabemos que o planejamento do currículo integrado demanda esforço e dedicação maiores dos envolvidos. Nesse sentido, o excesso de atividades desenvolvidas pelos professores é um problema real. A verticalização do ensino nos IFs e o próprio ensino remoto, decorrente da pandemia,

são fatores que certamente contribuem para a sobrecarga de atribuições dos docentes.

Não menos importante e como já trouxe para a discussão anteriormente neste texto, foi mencionada, pelos entrevistados, também como uma barreira para a integração a questão da formação inicial e continuada dos professores. Muitos são graduados em cursos de bacharelado, sem a formação da licenciatura. Outros, mesmo que licenciados, não tiveram formação específica para o ensino da educação profissional. Em outras palavras, como discutiu Moura (I SIMPÓSIO..., 2021), os IFs não contam com docentes devidamente preparados para atuarem no EMI.

A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2012, p. 12).

Dessa forma, faz-se necessário e urgente pensar em cursos de formação, debates, palestras, reuniões pedagógicas e atividades em geral que propiciem tempos de aprendizagem sobre as especificidades do EMI e da prática da integração. Podemos, inclusive, atribuir os problemas mencionados relativos à gestão administrativa e pedagógica à ausência dessa formação específica. Isso porque, para se pensar em uma administração que favoreça a integração, ela também precisa estar alinhada à formação humana integral que desejamos para os alunos do EMI, a função social da instituição e os caminhos que devemos seguir para alcançá-la.

A ausência de uma gestão engajada no sentido do currículo integrado leva a uma outra barreira colocada pelos entrevistados: o fato de que as atividades integradoras desenvolvidas no *campus* se limitam a práticas isoladas, frutos simplesmente de motivação pessoal de alguns professores. Na falta de uma organização institucional, questões interpessoais podem ser priorizadas em detrimento da efetivação da integração, como vemos nos trechos apresentados acima e também como já apresentei na subseção anterior.

A pandemia causada pelo novo coronavírus, que também já foi abordada anteriormente, foi encarada como um outro dificultador por alguns professores. O distanciamento físico, as novas demandas decorrentes do trabalho virtual, a

necessidade de adaptação e a escassez de tempo prejudicaram, para alguns, os planejamentos coletivos, por exemplo. Somada a essas questões, os professores ainda se viram com um novo desafio, conforme mostram os achados de uma pesquisa feita na instituição sobre a saúde mental dos estudantes.

De maneira expressiva, os resultados indicaram que os estudantes apresentam quadros de ansiedade, estresse, entre outros sentimentos e emoções decorrentes do contexto de isolamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus. Além disso, outras dificuldades foram observadas, como dificuldades de relacionamento familiar, dificuldades de acesso à internet e sobrecarga de atividades. Sendo assim, a instituição, além de se preocupar com o caráter acadêmico do processo de ensino-aprendizagem, necessita também pensar nos aspectos emocionais, psicológicos, sociais e econômicos de seus estudantes (ALBERTO *et al.*, 2020, p. 18).

Como vimos, os professores e gestores passaram a lidar com questões emocionais dos estudantes, quando não deles próprios, para as quais ninguém estava preparado. Todo esse contexto, para a maioria dos entrevistados, foi um grande desafio.

Dessa forma, observados os principais problemas levantados pelos participantes da pesquisa em relação à efetivação do currículo integrado, passo a discutir, então, os caminhos e as possibilidades que os professores entrevistados consideraram viáveis para a sua materialização.

Boa parte dos docentes acredita, em primeiro lugar, que a prática da integração deva ser estimulada pela instituição, partindo 'de cima para baixo'. No entanto, dois dos professores acreditam exatamente no contrário, que deva partir de cada um essa iniciativa e que a integração não deva jamais ser algo obrigatório, imposto pela gestão, por exemplo, como vemos no trecho a seguir.

A gente não pode forçar esse tipo de atividade acontecer. Acho que começa a partir daí, acho que tem que partir do professor esse sentimento de que é possível fazer, de que tem um resultado interessante e que é um instrumento pedagógico que tem as suas vantagens (P23, 2020).

Contudo, para a maior parte dos docentes, a integração é algo que deve ser estimulado ou até mesmo prescrito pela própria gestão. De acordo com esses professores, a iniciativa própria não é nem deve ser o ideal para que o currículo integrado se materialize em sua prática. Isso fica evidente nas falas que destacamos na sequência.

Toda semana ou mesmo de quinze em quinze dias, nós deveríamos ter esse momento para planejar essas ações integradoras, né? E deveria estar escrito (P1, 2020).

O negócio é ser mais sistematizado. Então, a gente vai ter momentos específicos para discutir isso e fazer essa interseção de conteúdos e pensar em atividades específicas de integração [...]. Deve ser estabelecido institucionalmente. E aí a instituição, a diretoria fazendo isso, me obrigando, eu acho que é a única forma de isso acontecer, porque senão, por exemplo, a minha questão pessoal sempre vai prevalecer sobre aquilo que é importante (P12, 2020).

A gente tem que ter, por exemplo, o projeto integrador do curso, o projeto integrador do ano ou o projeto integrador do trimestre [...] ela²¹ tem que vir, partindo de cima para baixo, senão a gente nunca vai conseguir, a gente vai ficar nesse embate. E aí eu vou ser chato, você vai ser chata, porque a gente está querendo fazer as coisas e os caras ficam pensando que é para fazer a gente trabalhar (P8, 2020).

Não pode se limitar à iniciativa isolada de cada docente, tem que ser uma iniciativa institucional [...] porque uma mudança de paradigma eu sempre acho que ela tem que ser estimulada (P2, 2020).

Eu vejo imensas possibilidades [...] eu acho que o Instituto pode fazer diferença na vida dos alunos sabe [...] eu vejo alguns obstáculos? Vejo, mas eu acho que eu tenho muito mais possibilidades (P7, 2020).

Vejo que é fundamental que exista uma organização institucional que favoreça as práticas integradoras. Porém, enquanto o contexto real se distancia do ideal, é necessário que, a partir de alguns recursos, como a troca entre os pares, os docentes se movimentem em direção à integração, uma vez que “[...] temos espaços de palavra e de ação para prosseguir nos embates” (CIAVATTA, 2014, p. 197). Caso contrário, não haverá a transformação dessa realidade, estabelecendo-se um ciclo vicioso de uma educação fragmentada e positivista.

Sobre a organização curricular de forma coletiva e inspirada nos passos da pedagogia histórico-crítica, Ramos (2016) propõe algumas etapas de elaboração conjunta do currículo integrado, os quais ela sistematiza no Quadro 11 a seguir.

²¹ Referindo-se à integração curricular

Quadro 18 – Elaboração coletiva da proposta curricular integrada

ELABORAÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA CURRICULAR INTEGRADA	
Momento da elaboração	Resultado da elaboração
1. Problematizar o processo de produção em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.	Conjunto de questões que servem tanto à seleção integrada de conteúdos quanto à posterior abordagem didática.
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada	Seleção integrada dos conteúdos de ensino.
3. Localizar as teorias e os conceitos explicitados nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais)	Definição de componentes curriculares
4. Identificar relações dessas teorias e conceitos com outros do mesmo campo (disciplinaridade)	Complementação da seleção dos conteúdos de ensino visando aos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.
5. Situar os conceitos como formação geral e específica a fim de identificar complementações necessárias à formação específica	Complementação da seleção dos conteúdos em termos de exigências da formação geral e da formação profissional.
6. Identificar relações com outros conceitos de campos distintos (interdisciplinaridade)	Indicação de necessidades/atividades interdisciplinares
7. Organização dos componentes, sequências, tempos e espaços disciplinares e interdisciplinares	Proposta curricular contendo: a) componentes curriculares (disciplinas e projetos interdisciplinares); b) sequência curricular, com relação de co e pré-requisitos, se houver; c) distribuição de atividades, tempos e espaços curriculares, considerando: tempos de problematização (a síntese como ponto de partida); tempos de instrumentalização (ensino de conteúdos disciplinares); tempos de experimentação (prática produtiva e social); tempos de orientação (acompanhamento disciplinar ou interdisciplinar); tempos de sistematização (síntese/revisão de problemas, conteúdos e relações); tempos de consolidação (avaliação formativa).

Fonte: Ramos (2016).

Ao propor um trabalho conjunto, de proposta curricular integrada, desde a problematização até a organização disciplinar e interdisciplinar, Ramos (2016) não intenciona, assim como este trabalho, negar as particularidades e necessidades de aprofundamento das disciplinas. Ao contrário disso, a ideia seria trazer as contribuições de cada área do conhecimento para uma construção coletiva e

sistematizada institucionalmente, assim como clamam os professores entrevistados e como podemos apreender nas falas de P1, P2, P7, P8 e P12.

Além das questões individuais e coletivas, ferramentas mais práticas, como manuais ou roteiros, foram algumas das sugestões apontadas como possibilidades. Em seguida, trago as falas de alguns entrevistados, que mencionaram desde materiais educativos a instrumentos de gestão.

Eu acho importante, assim, uma ferramenta que eu imagino que talvez seja possível de se fazer... um manual talvez pudesse contribuir (P12, 2020).

Ajudaria bastante se você já tivesse, assim, meio que um esboço (P27, 2020).

Talvez se eu tivesse um modelinho estruturado, que me desse alguns apontamentos... acho que teria mais sucesso (P23, 2020).

Um bom produto educacional hoje seria de gestão educacional integrada. Então o que é isso? Você vir com uma grade de horário, mostrando essa integração (P2, 2020).

A partir dos relatos acima, notamos a carência de subsídios para que os professores se sintam mais familiarizados com ações integradoras e até mesmo da questão conceitual da integração. Os trabalhos de Lima (2014) e Lima (2017a), analisados na seção II, que trazem propostas de projetos integrados e um produto educacional pensado para auxiliar os professores nesse sentido, talvez pudessem contribuir como subsídios para esses professores. Ainda, reforço a importância, também, desta pesquisa e do produto educacional desenvolvido.

Outra questão relevante é que, pelos dados construídos, pouco do que é realizado no *campus* é amplamente difundido entre os docentes, o que pode reduzir possibilidades de trocas e interações. De maneira coerente com essa afirmação, divulgar e conhecer o trabalho desenvolvido pelos pares foi algo mencionado por um dos entrevistados como caminhos para o currículo integrado no *campus*, conforme vemos a seguir. “A divulgação dos resultados é muito importante” (P23, 2020).

Ratifico a fala de P23, pois, de fato, saber dos trabalhos realizados pelos pares possibilita as trocas, abrindo um leque de oportunidade de novos trabalhos. Além da divulgação dos trabalhos integradores realizados pelos docentes e dos resultados desses trabalhos, outra demanda mencionada foi momentos de diálogo e construção coletiva. Para melhor apresentar essa questão, selecionei os trechos abaixo.

O mais importante, talvez, é termos esse espaço para conhecer o que o outro professor está trabalhando, o que ele discute. Tem que haver um momento de encontro entre os professores e dos técnicos de modo geral. Nós temos que romper com essa visão engessada de educação positivista. [...] Tem que ser construído²² coletivamente: como nós vamos fazer isso? E que tipo de pedagogia vai ser implementado? Que direção que, de fato, nós queremos? Que tipo de escola nós queremos? Eu acho que isso seria uma coisa que precede. A partir do momento que isso que passar por essa discussão, aí sim a reorganização do espaço e do tempo (P1, 2020).

A própria modificação na matriz, que abriu janelas, disponibilizou tempo. Eu acho que é uma coisa muito importante: o tempo para se trabalhar esse tipo de atividade. Então, essas janelas possibilitaram isso (P23, 2020).

Acho importante sim a gente ter um curso de formação inicial para todo servidor que entrasse, eu acho até técnico, sabe? [...] tem uma grande maioria de servidor técnico, que trabalha na escola e acha que está em empresa, não acha que trabalha com aluno, com professor (P8, 2020).

A organização desses tempos e espaços “[...] deverá contemplar horários destinados ao planejamento conjunto das atividades e horários para estudos acerca dos planos dos cursos, assim como para o acompanhamento e a avaliação” (MOURA, 2012, p. 9) desses documentos. É interessante notarmos que, mais uma vez, a menção ao PPC2 aparece, quando P23 afirma ter sido uma mudança positiva e reestruturação da matriz do curso, que possibilitou duas tardes livres, abrindo o que chama de ‘janelas’ para reuniões de planejamento.

Por fim, um ponto que foi trazido como contribuição para a integração curricular, a contrário de algumas falas trazidas no Quadro 10, foi a modalidade de ensino remoto, adotado pela instituição devido à pandemia do novo coronavírus, como vemos na fala a seguir. “O ensino remoto eu acho que trouxe uma coisa muito positiva, que algumas pessoas ainda não compreenderam e têm resistência, que é a possibilidade da experimentação” (P2, 2020).

De encontro ao que a maioria dos docentes participantes afirmou, P2 defende as novas possibilidades advindas do ensino remoto, como a facilidade de reunir, em salas virtuais, alunos de diversas turmas, ou ainda a solidificação do uso das tecnologias como metodologias de ensino.

Nesse sentido, na generalidade, os professores entrevistados percebem dificuldades e barreiras para a materialização do currículo integrado em suas práticas, mas não deixam de notar, igualmente, possibilidades. Ao assumirem

²² Referindo-se ao currículo dos cursos técnicos integrados.

caminhos para a integração curricular no *campus*, os docentes sinalizam que, mesmo entre as contradições postas pela realidade estrutural e organizacional da instituição, no que se refere ao EMI, é possível que haja um movimento inicial para a prática da integração.

Partindo dessa compreensão, apresento, a seguir, o produto educacional desenvolvido como fruto desta pesquisa. Considerarei as demandas colocadas pelos participantes que foram entrevistados e, sobretudo, o que foi discutido no grupo focal, que será detalhado na próxima seção. Durante toda a análise desses dados construídos, percebi sinais de que um evento científico, na temática do currículo integrado, pudesse contribuir para a realidade do *campus*, uma vez que foi mencionada, por diversas vezes, a necessidade do diálogo, da troca de experiências, da formação sobre o tema, da divulgação dos trabalhos realizados, entre outros pontos. Assim, meu produto educacional foi pensado e desenvolvido a partir dos achados da pesquisa, conforme veremos na sequência.

5 O 'I SIMPÓSIO DO CURRÍCULO INTEGRADO IFTM *CAMPUS* ITUIUTABA': UM PRODUTO EDUCACIONAL EM BUSCA DE CAMINHOS

A partir dos relatos apresentados e em busca de caminhos e possibilidades para o currículo integrado, iniciei a construção do produto educacional, ao cumprir o último objetivo específico proposto para esta pesquisa. Em rigor, somente após a análise e interpretação dos dados, foi possível pensar num produto educacional que pudesse atender melhor às demandas observadas, na tentativa de que a pesquisa cumprisse sua função social, trazendo contribuições para a comunidade científica e acadêmica.

Para Kaplún (2003), um material educativo precisa ser algo que facilite uma experiência de ensino-aprendizagem. Tomando meu objeto de estudo como elemento norteador para essa elaboração, a integração curricular no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba pôde ser apoiada pelo produto aqui proposto, uma vez que visou colaborar para a prática dos professores e disseminar conhecimento sobre o tema para toda a comunidade escolar.

A intenção foi auxiliar os professores na materialização da integração curricular, sobretudo no cumprimento da exigência prevista no PPC2 do curso observado nesta pesquisa, referente à PPI. Conforme já trouxe para a discussão ao analisar os documentos prescritos, apesar de estar prevista no PPC2, não há demais instruções e/ou explicações sobre como essa metodologia de trabalho deve ocorrer, como a carga horária mínima exigida, possíveis temas, como o trabalho deve ser registrado, exemplos ou demais diretrizes. Entendo que tais elementos são cruciais para auxiliar o professor no cumprimento e efetivação da integração curricular, que tanto se busca no EMI. Portanto, um produto educacional para esse fim era de extrema necessidade.

Dessa forma, pensei um produto educacional a partir da concepção de Kaplún (2003), que estabelece três eixos temáticos para a construção de materiais educativos: o eixo conceitual; o eixo pedagógico e o eixo comunicacional. O primeiro diz respeito à

[...] escolha das ideias centrais abordadas pelo material, bem como o tema ou temas principais geradores de experiências de aprendizado. Para tanto, conhecer os debates em torno do tema e a opinião de autores sobre o

assunto ajudará a compor o material educativo. É importante também conhecer os sujeitos a quem se destina o material para entender o que sabem, pensam, querem, imaginam e ignoram sobre o tema em questão e quais das suas necessidades poderiam ser respondidas pelo material (LEITE, 2018, p. 334).

Para atender a esse eixo, várias etapas da pesquisa foram fundamentais, desde a pesquisa bibliográfica até a construção de dados, por entrevistas e pelo grupo focal. Assim, pude desenvolver ideias acerca do tema selecionado, conhecer melhor o público envolvido na investigação e definir um ponto de partida, o que remete já ao segundo eixo de Kaplún (2003), o pedagógico, que configura o articulador principal de um produto educacional.

Ele expressa o caminho que estamos convidando alguém a percorrer, quais pessoas estamos convidando e onde se encontram essas pessoas antes de partirmos. Kaplún (2003) sugere um itinerário pedagógico que contemple as concepções dos sujeitos; o confronto dessas ideias para mostrar suas possíveis causas; introdução, de modo gradual e acessível, de conceitos utilizados por teóricos da área; e também atividades que permitam a aplicação e a apropriação desses conceitos. Por meio do itinerário pedagógico estabelecemos onde o destinatário está em relação ao eixo conceitual proposto com a intenção de construirmos uma nova percepção sobre o tema (LEITE, 2018, p. 334).

Ao identificar que a integração curricular estava presente na prática dos sujeitos que participaram da pesquisa, porém ainda de forma tímida e desarticulada em termos institucionais e conceituais, pude definir esse cenário como o ponto de partida em relação ao eixo conceitual. A construção e/ou uma afirmação da percepção sobre o tema se fazia bastante necessária e isso foi, portanto, o ponto de chegada estabelecido para a pesquisa, no sentido de propor um produto educacional que pudesse auxiliar os professores na materialização do currículo integrado.

Para isso, iniciei a etapa de construção do produto propriamente dito, no formato de um evento, que contribuísse para a discussão e para a formação continuada dos professores (e demais servidores do *campus*) sobre o tema, o que nos coloca na dimensão do terceiro eixo de Kaplún (2003).

Eixo comunicacional: diz respeito ao formato, diagramação e linguagem empregada no material educativo. Esse eixo propõe que, pelo tipo de figura retórica ou poética sejam criados modos concretos de relação com os destinatários (LEITE, 2018, p. 334).

Isso posto, observamos que os três eixos temáticos que Kaplún (2003) considera cruciais para a elaboração de materiais educativos estão presentes na pesquisa. Dessa forma, passarei, nas linhas seguintes, à descrição detalhada dos passos metodológicos que foram o fio condutor dessa elaboração e à discussão dos resultados observados.

5.1 Um evento em foco: passos e resultados

Visando à construção dos dados que serviram de apoio direto na elaboração do produto educacional, compondo parte essencial do eixo conceitual, na busca por uma espécie de perfil dos sujeitos a quem o produto se destinou, realizei um grupo focal com seis professores do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio IFTM *Campus* Ituiutaba sobre a integração curricular, para a análise da prática docente e sua concepção, dúvidas e dificuldades sobre o tema. Dos seis docentes que participaram dessa etapa da pesquisa, cinco eram de disciplinas de formação geral e apenas um ministrava uma disciplina de formação técnica.

O grupo focal ocorreu pela plataforma *Google Meet* e teve a duração de 2h11min. Os registros foram feitos por gravação da reunião remota, pela própria plataforma, e por minhas anotações pessoais, durante a interação do grupo.

No início do encontro, fiz a abertura do grupo focal, explicando o objetivo desse diálogo, promovendo um momento de interação e construção coletiva sobre o currículo integrado. Em seguida, apresentei os participantes à orientadora, presente no encontro, que agradeceu a participação de todos.

Iniciamos, então, um debate sobre as (im)possibilidades da prática da integração curricular no *campus*. Houve um consenso, entre os participantes, de que há, pelo menos entre alguns docentes, o interesse e a busca por atividades interdisciplinares e integradoras. No entanto, questões estruturais e organizacionais, em termos de instituição, ainda são fatores limitantes para a viabilização e sucesso dessas práticas. Essa informação foi ao encontro do que descobri, a partir das entrevistas, reforçando essas barreiras e dificuldades.

Houve uma demanda urgente, por parte dos docentes presentes no grupo focal, de tempos e espaços para a discussão do tema, como reuniões em que os professores se sentissem pertencentes ao debate sobre o currículo integrado e em que houvesse o sentimento de coletividade. Mencionaram, também, momentos de

formação sobre a temática, pois, segundo os participantes, é necessário que todos saibam realmente o que é o currículo integrado, a formação humana integral que se busca com esse currículo e as especificidades do EMI.

Frente às necessidades e aos impasses supracitados pelos participantes do grupo focal em relação à prática do currículo integrado na instituição investigada, questionei os docentes presentes sobre qual produto educacional poderia contribuir para essa realidade e como conseguir a integração curricular em meio a essas contradições. A partir desses questionamentos, os participantes sugeriram que esse tipo de iniciativa partisse dos próprios professores, que deveriam criar momentos de trocas de experiências e espaço de debate. A ideia seria encontrar essas pessoas dentro do *campus* analisado, para que pudessem formar um grupo de estudos ou um núcleo integrador, promovendo momentos de apresentação das diversas áreas, com o intuito de que os próprios professores conhecessem o trabalho uns dos outros, suas áreas de atuação e pudessem, assim, de maneira coletiva, visualizar possibilidades de articulação entre essas áreas, principalmente entre a área técnica e a de formação geral.

Contudo, essa ideia gerou também um argumento em contrapartida, no sentido de que as iniciativas para a viabilização do currículo integrado deveriam partir da própria instituição, e não dos professores. Esse ponto havia sido mencionado também na etapa anterior da pesquisa, nas entrevistas, quando alguns participantes colocaram a gestão escolar em primeiro plano, quando falamos sobre caminhos para a construção de um currículo integrado na prática. Dessa forma, os docentes sugeriram a revisão de ementas, a reorganização da estrutura escolar, na tentativa de facilitar o trabalho conjunto dos professores, a promoção de eventos, reuniões e espaços de discussão sobre o tema.

Em relação à materialização da integração, os professores colocaram, como sugestão, a proposta de projetos de pesquisa e extensão, pois, pela sua natureza, permitem a integração de áreas e o trabalho coletivo dos professores. Todos os participantes afirmaram, ainda, que o produto educacional, fruto desta pesquisa, deveria ser direcionado ao corpo docente do *campus*, cujas práticas pudessem ser impactadas positivamente pelo produto. Os professores presentes no grupo focal afirmaram, também, que seria necessário pensar em estratégias para a adesão dos professores, de maneira geral.

Além desses apontamentos, um dos participantes indicou que seria

importante pensar em um produto que também orientasse os professores na avaliação das atividades integradoras. Sendo esta etapa do processo de ensino e aprendizagem um desafio por si só, quando pensamos em atividades articuladas, envolvendo diferentes áreas, com a participação de mais de um professor, avaliar pode ser um momento bastante abstruso.

Ao término do grupo focal, em reunião com minha orientadora e analisando o que foi discutido no encontro, compreendi que o produto educacional que mais se aproximava dos anseios dos professores era um evento científico, no formato de um simpósio. Foi bastante perceptível a necessidade dos professores por momentos de debate, discussão, troca de experiência e formação sobre o tema investigado. O evento, podendo reunir palestra, roda de conversa, apresentações orais, construção coletiva de documentos e orientações, entre outros momentos de interação, pareceu atender, de maneira mais próxima, àquilo que foi apresentado como demanda pelos participantes do grupo focal. Essa necessidade e desejo por momentos de formação e diálogo havia sido sinalizada também, de maneira bastante clara, durante as entrevistas, conforme descrevi na seção anterior.

Nesses moldes, optei por desenvolver, como produto educacional, um simpósio, que denominei 'I Simpósio do Currículo Integrado IFTM *Campus* Ituiutaba', realizado de maneira virtual²³, tendo como público-alvo principal, os servidores do *Campus* Ituiutaba. Foram incluídos, além dos docentes, a equipe gestora e os servidores técnicos administrativos, pois entendo que saber sobre as particularidades do EMI e o currículo integrado é importante para todos os envolvidos no ambiente escolar, sejam eles docentes ou não.

Iniciei, então, a etapa de planejamento do evento e escrita de seu projeto, que foi apresentado às equipes gestora e pedagógica do *campus*. Como objetivo geral do simpósio, elenquei a intenção de realizar um evento de formação e discussão sobre o currículo integrado. Para a delimitação dos objetivos específicos esperados para o evento, tomei por base os resultados obtidos após a análise do grupo focal. Dessa forma, estabeleci os seguintes objetivos específicos: realizar palestra com professor externo convidado, sobre os caminhos para o currículo integrado no EMI dos IFs; realizar apresentações orais de docentes do *campus* sobre projetos

²³ Devido à situação de isolamento social e substituição das atividades acadêmicas presenciais por atividades remotas, em virtude da pandemia do novo coronavírus, que assolou o mundo a partir de março de 2020, todo o simpósio foi planejado para ocorrer de maneira virtual, desde a organização ao desenvolvimento do evento.

integradores e práticas interdisciplinares; realizar mesa redonda com professores externos, do ProfEPT, sobre o tema; promover a formação continuada dos servidores do *campus*; possibilitar momentos de diálogo e troca de experiências sobre o currículo integrado e promover o debate participativo sobre o currículo integrado, dando subsídios para a sua prática pelos professores do *campus*.

Após a aprovação do projeto pela gestão, passei à fase de construção da comissão organizadora²⁴, por meio de portaria interna. Em seguida, iniciei as reuniões para a divisão de atividades e organização do evento. As reuniões aconteceram por meio da plataforma *Google Meet* e, para facilitar a comunicação entre os membros da comissão, criei um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Para melhor ilustrar as etapas de elaboração e validação do produto educacional, apresento o Quadro 12, a seguir.

Quadro 19 – Etapas de elaboração do produto educacional

ETAPAS	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Etapa 1	Grupo focal com professores do curso participantes da pesquisa
Etapa 2	Encontros de orientação para discussão e planejamento
Etapa 3	Definição do produto educacional e esboço do projeto do evento
Etapa 4	Escrita do projeto do evento e apresentação para a equipe gestora
Etapa 5	Criação de portaria de comissão organizadora
Etapa 6	Reuniões de organização e planejamento com a comissão
Etapa 7	Criação da arte e material de divulgação – <i>banners, folder, posts</i> para redes sociais etc.
Etapa 8	Divulgação do evento
Etapa 9	Apresentação e validação – Realização do evento
Etapa 10	Avaliação
Etapa 11	Publicação do produto educacional, após aprovação da banca examinadora, no repositório EduCapes

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

²⁴ Para a realização desta pesquisa de mestrado, contei com o afastamento de minhas atividades como servidora do IFTM *Campus Ituiutaba*. Por esse motivo, não pude responder oficialmente por nenhuma atividade que ocorresse no âmbito da instituição, como fazer parte da comissão organizadora do evento, por exemplo. Por esse motivo, a presidência da comissão ficou a cargo de uma outra servidora. No entanto, toda a idealização e organização do simpósio foi de minha responsabilidade, estando em cumprimento de minhas atividades do mestrado.

Uma das primeiras preocupações, na organização do evento, foi a seleção dos palestrantes. Considerando o tema a ser abordado, convidei professores e pesquisadores que tivessem amplo conhecimento sobre a integração curricular. Os contatos foram realizados, inicialmente, por *e-mail* e por aplicativos de mensagens e oficializados por meio de cartas-convite emitidas pela Direção Geral do *campus*, conforme Anexo F.

Após o aceite dos palestrantes, dediquei-me à programação do evento, com a distribuição das atividades e os respectivos horários. A programação contou com palestra, apresentações orais, mesa redonda e elaboração coletiva de um plano estratégico, conforme apresento no Quadro 13 abaixo.

Quadro 20 – Programação do I Simpósio do Currículo Integrado IFTM *Campus* Ituiutaba

1º DIA	2º DIA
Manhã – 09:00 – 11:30	Manhã – 09:00 – 11:30
<ul style="list-style-type: none"> • Abertura do evento • Homenagem ao centenário de Paulo Freire • Palestra: Possibilidades de organização do currículo no ensino médio integrado 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa redonda: As bases da EPT e o ensino médio integrado: discussões sobre o currículo
Tarde – 14:00 – 17:00	Tarde – 14:00 – 17:00
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentações orais: Experiências e propostas de projetos integradores 	<ul style="list-style-type: none"> • Palestra: Projetos Integradores: reflexões sobre os documentos norteadores e o contexto da prática • Escrita coletiva: Plano estratégico • Encerramento

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Feita a programação e a configuração do evento, entendi que algumas atividades poderiam ser prestigiadas por um público externo, considerando a possibilidade de alcance dos meios utilizados para a transmissão. Dessa forma, observei que tanto a palestra inicial quanto a mesa redonda eram potencialmente de grande interesse dos alunos do programa de mestrado do ProfEPT, devido à temática desenvolvida nas respectivas atividades. Já as atividades realizadas nas duas tardes do evento envolviam discussões internas ao *Campus* Ituiutaba, inviabilizando a presença de outro público.

A partir da programação, passei ao estudo dos meios para o seu desenvolvimento. A escolha das plataformas de transmissão foi pensada para

atender aos objetivos de cada atividade, além do tipo e número de público estimado. Para as atividades abertas também à comunidade externa, para as quais esperava um público maior de 100 pessoas (limite para as reuniões no *Google Meet*), optei pelo *YouTube*, que comporta um número ilimitado de participantes. Para as atividades internas ao *campus*, utilizei as salas do *Google Meet*, que permitia maior interação entre os participantes. Os *links* das salas foram divulgados apenas entre o público interno, por *e-mail* institucional e grupos de *WhatsApp*. Todo o trabalho de criação dessas salas virtuais e operacionalização das transmissões foi responsabilidade da equipe de Tecnologia da Informação do *campus*, cujos servidores eram também membros da comissão organizadora do evento.

Devido à abrangência do público estimado para as atividades abertas ao público externo, tanto a palestra como a mesa redonda foram traduzidas, em sua totalidade, para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), permitindo que fossem acessíveis ao público surdo. Para isso, contei com o apoio da intérprete de Libras do *campus* e de mais dois intérpretes do IF Goiano, que foram contatados pela coordenação do ProfEPT dessa instituição. As atividades internas não demandaram tradução para Libras, pois o *campus* não apresentava, no momento, nenhum servidor surdo.

Durante as reuniões de planejamento da comissão, defini as pessoas responsáveis por cada atividade. Dessa forma, escolhi os mestres de cerimônia, mediadores e os moderadores do *chat*. Criei um documento no *Google Drive* com as atribuições da comissão, para que todos pudessem ter acesso e consultá-lo sempre que necessário. O *Google Docs* foi também a ferramenta escolhida para ser a comunicação entre os mediadores da palestra e da mesa redonda e os responsáveis pela seleção das perguntas aos palestrantes, uma vez que esse recurso permite que as pessoas com quem o documento é compartilhado possam acessá-lo e editá-lo simultaneamente. Dessa forma, o documento era alimentado em tempo real com as perguntas que eram postadas no *chat* pelo público e que os mediadores deveriam fazer aos palestrantes, ao final de cada fala.

Defini também, a estratégia de divulgação interna e externa. Utilizei alguns *softwares* para a criação da arte do evento e de todo o material de divulgação, como o *Canva*²⁵ e o *Heyzine*²⁶. Com o auxílio da página *canva.com*, elaborei *banners*,

²⁵ Plataforma de criação de conteúdo digital disponível em <https://www.canva.com/>.

²⁶ Plataforma utilizada para converter documentos no formato PDF para *flipbooks*, disponível em

folder e *posts* para redes sociais. Todo o trabalho de criação e montagem das peças de divulgação foi feito por mim, com o uso de equipamento próprio. Abaixo, trago um exemplo do material criado.

Figura 4 – Banner para divulgação geral



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A imagem escolhida para a arte do evento remeteu à ideia da integração, representada pelas peças de um quebra-cabeça. As quatro peças que são mostradas na imagem podem ser entendidas como os quatro eixos que baseiam a integração curricular na EPT, segundo Moura (2012): trabalho, ciência, tecnologia e cultura. No caso da foto selecionada para a divulgação, o quebra-cabeça está sendo montado por muitas mãos, assim como a integração dos saberes, que não se faz de maneira isolada.

Para a divulgação interna, confeccionei um *folder*²⁷ interativo. Por esse material, o público pôde acessar toda a programação do evento e, ao visualizá-lo com o celular ou com o computador, o usuário poderia passar as páginas virtualmente, como se estivesse manuseando um *folder* impresso.

A divulgação aos servidores do IFTM *Campus* Ituiutaba ocorreu pelo *e-mail* institucional, pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* e pelo *site* institucional, com o *link* das inscrições. Com os servidores, utilizei todas as peças de divulgação criadas, sobretudo o *folder*.

<https://heyzine.com/>.

²⁷ O *folder* pode ser acessado pelo *link* <https://heyzine.com/flip-book/4115bc5fcc.html>.

A divulgação externa do simpósio aconteceu por redes sociais, nas páginas do *Facebook* e *Instagram* destinadas a turmas do ProfEPT de diversas Instituições Associadas pelo Brasil, além de mensagens enviadas por aplicativos de mensagens. Para essas redes, utilizei o *banner* geral e *banners* específicos para a divulgação da palestra e da mesa redonda, uma vez que eram essas as atividades destinadas a esse público.

Figura 5 – Exemplo de divulgação externa



Fonte: Medeiros (2021a).

Figura 6 – Exemplo de post para divulgação em grupos de *WhatsApp*



Fonte: Medeiros (2021b).

As inscrições foram realizadas pelo *site*²⁸ da instituição, após o cadastro do evento no módulo Eventos Institucionais, que é uma das funcionalidades do sistema utilizado pelo IFTM. A partir desse módulo, foi possível gerar a página das inscrições, o credenciamento digital, listas de presença (e o *link* para que cada um pudesse registrar a sua presença) e emissão dos certificados. Após ampla divulgação, tivemos um total de 177 inscrições, entre público interno e comunidade externa.

²⁸ <https://iftm.edu.br/eventos/curriculo/>

Figura 7 – Página de inscrição

Ir para o conteúdo | Ir para o menu | Ir para a busca | Ir para o rodapé | ACESSIBILIDADE | ALTO CONTRASTE | MAPA DO SITE | ENGLISH | ESPAÑOL | FRANÇAIS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IFTM
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Buscar no portal

Contatos | Serviços do IFTM | Biblioteca | Virtual IF | Webmail

VOCÊ ESTÁ AQUI: PÁGINA INICIAL > EVENTOS > I SIMPÓSIO DO CURRÍCULO INTEGRADO IFTM CAMPUS ITUIUTABA

I Simpósio do Currículo Integrado IFTM Campus Ituiutaba

Inscrição no evento | Inscrição nas atividades | Certificados

Data do evento: 27/07/2021 09:00 à 28/07/2021 17:00

Apresentação: O I Simpósio do Currículo Integrado IFTM Campus Ituiutaba é um momento para discussão e reflexão sobre o currículo integrado e o Ensino Médio Integrado. Propomos um espaço para que os docentes do campus possam apresentar projetos integradores e experiências interdisciplinares de sucesso, abrindo possibilidades de diálogo entre os pares. Ainda, pretendemos apresentar propostas de encaminhamentos para as investigações e a prática da integração curricular no campus. O evento configura um produto educacional, resultado da pesquisa de mestrado intitulada ENSINO PROPEDEÚTICO E PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO DO IFTM: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO, desenvolvida pela mestranda Lillian Gobbi Dutra Medeiros, sob orientação da professora Dra. Léia Adriana da Silva Santiago, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal Goiano (IFGoiano). **IMPORTANTE:** Para validar sua inscrição, autorize o uso de imagem e voz pelo endereço <https://abre.aiicVNW> (copie e cole no seu navegador).

Local: Ituiutaba - MG, Brasil.

Endereço(s):

- Evento realizado e transmitido pelo Youtube e Google Meet

Carga horária: 15 horas.

Cronograma	
Data	Descrição
27/07/2021 09:00h - 28/07/2021 17:00h	Programação do evento

Fonte: IFTM (2021).

O evento aconteceu nos dias 27 e 28 de julho do ano de 2021 e teve uma boa participação do público. A palestra²⁹ que abriu o evento registrou até 107 pessoas assistindo ao vivo e o vídeo contabiliza 501 visualizações até a presente data, sendo que as atividades realizadas pelo *YouTube* permanecem listadas entre os vídeos do canal do IFTM *Campus Ituiutaba*, podendo ser assistidas posteriormente.

O palestrante convidado para essa atividade, professor Dante Henrique Moura, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), um dos principais nomes do referencial teórico que compõe esta pesquisa, proferiu sua fala na temática ‘Possibilidades de organização do currículo no ensino médio integrado’ e respondeu às perguntas destinadas a ele ao final de sua apresentação. A mediação desta atividade ficou sob minha responsabilidade.

²⁹ O vídeo da palestra encontra-se disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=qNCp6BdnqRE&t=2959s>.

Na sequência das atividades do primeiro dia de evento, na parte da tarde, houve a realização de apresentações orais, na atividade que denominei 'Experiências e propostas de projetos integradores'. Essa etapa foi realizada pelo *Google Meet* e tivemos até 67 pessoas presentes na sala, sendo todos servidores do *campus*. Foi um momento de troca de experiências e debate sobre trabalhos realizados pelos professores do *campus*. A mediação deste momento foi feita por dois professores convidados, que apresentam envolvimento direto com o currículo integrado.

Os professores que realizaram as apresentações orais foram convidados, por *e-mail* institucional, a apresentarem atividades integradores que tivessem realizado ou planejado com seus alunos. Ao todo, houve a inscrição de quatro trabalhos, que listo a seguir.

- Projeto 'Corpos'
- Construindo um ambiente virtual de aprendizagem na perspectiva do currículo integrado
- Grupo de estudos em produção animal – Gepa
- Curso de astronomia

Para a organização da dinâmica das apresentações, cada professor ou grupo de professores tiveram 15 minutos para suas falas, seguidas de perguntas e/ou contribuições do público e/ou dos mediadores, com tempo estimado de 20 minutos para essa etapa. No entanto, o tempo planejado foi ultrapassado, em algumas apresentações, sendo necessário reajustar o tempo restante, uma vez que houve bastante participação dos presentes. Esse fato pode ser entendido como uma resposta imediata da comunidade acadêmica. Parece significar que temos muito o que discutir sobre o currículo integrado, pessoas interessadas nesse diálogo e urgência para isso, justificando mais uma vez a realização do simpósio.

Na tentativa de trazer, para este texto, um pouco do que foi debatido durante as apresentações, destaco a discussão sobre o uso das metodologias ativas e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a educação, sobretudo no período de pandemia e no pós-pandemia. Foi explicitada a necessidade de transcender o possível trauma deixado pelo uso das TICs no ensino remoto, ao ser associado ao período pandêmico, e de se adotar estratégias e metodologias inovadoras também após o retorno das aulas presenciais.

Algumas falas revelaram que os conceitos de interdisciplinaridade e integração ainda eram um campo desconhecido para muitos professores, que se mostraram abertos ao tema, na tentativa de se encontrarem, enquanto docentes, dentro desse contexto. Ainda, alguns professores manifestaram o desejo de vislumbrar, a partir do simpósio, diretrizes para a elaboração de projetos integradores. Percebi, de maneira geral, uma necessidade de formação e diálogo, em um caráter mais pragmático.

A tarde foi encerrada com algumas reflexões sobre os resultados das apresentações e debates. As apresentações suscitaram grande participação dos servidores presentes na sala, que fizeram apontamentos, contribuições, reflexões e questionamentos aos colegas. Majoritariamente, os comentários eram no sentido de afirmar a importância de momentos como o simpósio, da representatividade que esse evento trouxe, sendo um marco inicial de formação e discussão sobre o currículo integrado no *campus*. Os professores presentes afirmaram ser crucial conhecer o trabalho de seus pares, para que novas propostas e trabalhos de integração possam surgir.

A mesa redonda³⁰, realizada na manhã do dia 28 de julho de 2021, contou com a participação de três professores convidados: professor Francisco das Chagas, do IFRN e professor do ProfEPT IFRN, professor Marco Antônio de Carvalho, também professor do ProfEPT, no IF Goiano, e professora Livia Zanier, do IFTM. Os palestrantes convidados realizaram suas falas referentes ao tema proposto e, ao final de suas apresentações, responderam perguntas do público postadas no *chat*. Para essa atividade, um professor convidado ficou responsável pela mediação. A transmissão ao vivo foi assistida por até 96 pessoas e o vídeo postado no canal do *YouTube* conta, até a presente data, com 436 visualizações.

Na tarde do dia 28 de julho, tivemos duas atividades. A primeira foi a palestra 'Projetos integradores: reflexões sobre os documentos norteadores e o contexto da prática', proferida pelo professor Luiz Antônio da Silva dos Santos, doutorando no IFRN, com os resultados de sua pesquisa de mestrado, no contexto do IFRN, sobre o currículo integrado, contrastando documentos oficiais e a prática docente. A palestra gerou bastante engajamento dos presentes, que direcionaram várias perguntas ao palestrante ao final de sua apresentação.

³⁰ O vídeo da mesa redonda encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PoG9aReRQL0>.

O segundo momento foi, a meu ver, o ponto crucial do evento, quando todas as discussões realizadas ao longo dos dois dias confluíram para a escrita colaborativa, pelos servidores do *campus*, de um plano estratégico para as futuras ações sobre o currículo integrado. Para operacionalizar essa escrita, utilizamos o recurso do *Google Docs*, a partir de um documento, que foi sendo alimentando durante as falas dos participantes, que também poderiam acessá-lo e editá-lo concomitantemente à sua elaboração. A tela do documento também foi compartilhada na sala do *Google Meet*, para que todos pudessem acompanhar esse processo de construção.

O objetivo dessa atividade foi traçar caminhos para investigações, trabalhos, estudos e ações diversas sobre o currículo integrado, no âmbito do IFTM *Campus Ituiutaba*. Essa etapa, que contou com até 55 pessoas presentes na sala do *Google Meet*, foi importante para demarcar o início de uma ação mais concreta sobre o currículo integrado pelos docentes e demais servidores envolvidos.

Dentre as várias questões trazidas para a discussão, a reformulação dos PPCs dos cursos integrados do *campus* foi algo constantemente retomado nas participações dos professores. Isso ratifica a importância e necessidade de debruçarmos sobre esses documentos, conforme identificado anteriormente na pesquisa. Considerando que estamos a um ano de encerrarmos o primeiro ciclo de turmas seguindo os novos PPCs, precisamos analisar no que avançamos, no que esbarramos, quais as nossas percepções, quais as percepções dos alunos e como podemos crescer em termos teórico-metodológicos em relação ao que está posto.

A frequente presença dos PPCs e da PPI nas falas dos docentes revela que este é um ponto que ainda gera dúvidas e inquietações. O plano estratégico, elaborado coletivamente durante a última atividade do simpósio, se insere, portanto, no desafio de clarear os caminhos possíveis para essas discussões. Como resultado dessa escrita colaborativa, um Grupo de Trabalho (GT) foi criado, com dois grandes objetivos, que foram: estabelecer diretrizes para a elaboração das PPIs e fortalecer as ações de integração do currículo no *campus*.

Como ações para que o primeiro objetivo seja alcançado, elencamos os seguintes temas de estudo e discussão: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Integrado, os novos PPCs dos cursos integrados do *campus*, a dualidade do trabalho, eixos transversais para o trabalho integrado, um estudo estrutural (distribuição de aulas + carga horária unidade curricular + carga horária

curso) e possibilidade de criação de unidade curricular específica para projetos integradores (observando modelos de outros IFs).

Para o cumprimento do segundo objetivo elencado pelo GT, as seguintes ações foram estabelecidas: fazer um mapeamento das ações integradoras no *campus*; registrar ações e/ou atividades de integração promovidas no *campus*, com a apresentação da metodologia para referenciar os trabalhos futuros (anais, capítulos, artigos etc.); discutir e propor formas de incentivo à adesão à integração; formalizar um grupo de pesquisa para as práticas integradoras no *campus*; registrar projetos de ensino, pesquisa e extensão nos editais futuros; avaliar os novos PPCs quanto à PPI.

Assim, podemos pensar que o simpósio não teve um fim em si mesmo, mas sim um caráter inicial de investigação e trabalho, servindo de ponto de partida para outras demandas, outros eventos e estudos sobre o tema. Isso se evidencia no documento elaborado durante esse momento do evento, resultando no GT, com diversas ações futuras, que foram elencadas pelos participantes do encontro.

5.2 A avaliação do produto educacional

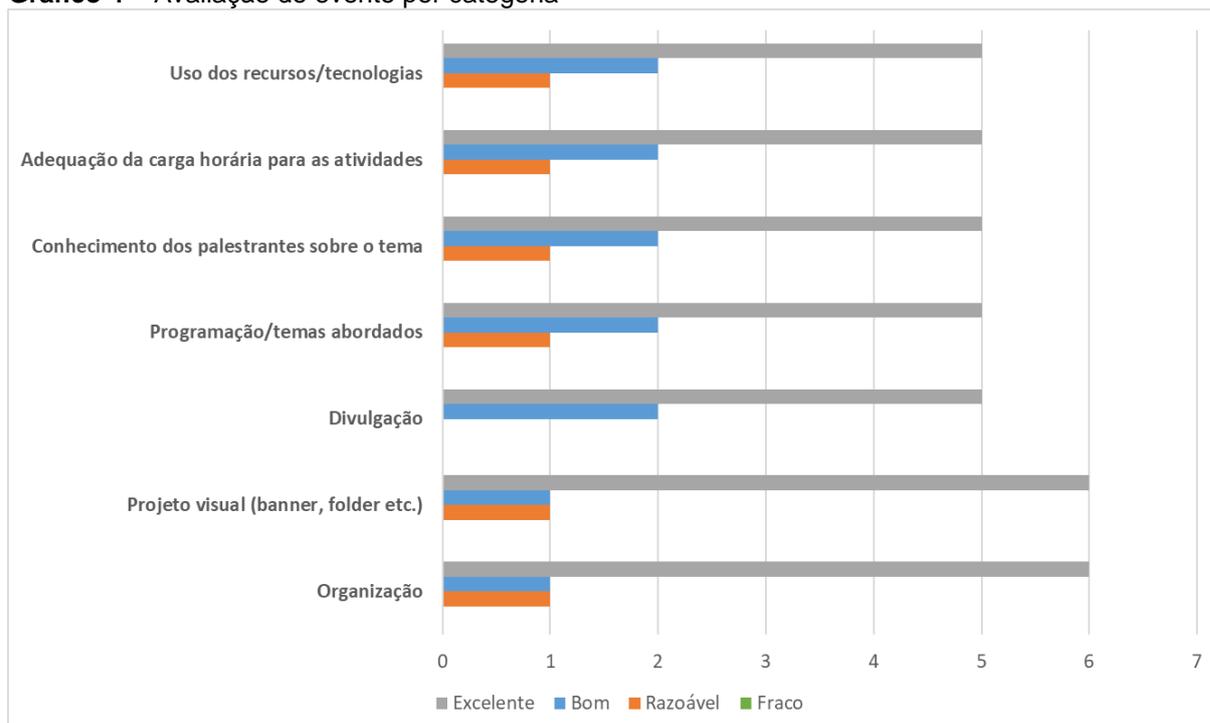
Após a realização do evento, dediquei-me à etapa de avaliação do produto educacional. Para isso, elaborei um formulário, utilizando o *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas. Em obediência ao projeto que foi aprovado pelo CEP, colhi respostas apenas dos professores participantes da pesquisa. Assim, enviei a avaliação aos 12 docentes que foram entrevistados na etapa da construção dos dados, sendo um deles o coordenador do curso.

Obtive, no total, 8 respostas. O evento foi avaliado de maneira bastante positiva, considerando que todas os respondentes afirmaram que o evento trouxe informações/conhecimentos novos sobre o tema do currículo integrado. Outra resposta unânime foi a de que os temas abordados no simpósio e as discussões apresentadas podem ajudar, de alguma forma, no trabalho/estudo dos participantes. Assim, penso que o produto educacional cumpriu o objetivo proposto, pois as respostas obtidas dão indícios de que o evento, de fato, proporcionou momentos de formação e discussão sobre o currículo integrado.

Para uma avaliação mais detalhada do produto, lancei mão de uma questão fechada, em que o respondente deveria avaliar o evento como 'fraco', 'razoável',

‘bom’ ou ‘excelente’ para cada um dos seguintes elementos: organização; projeto visual (*banner, folder* etc.); divulgação; programação/temas abordados; conhecimento dos palestrantes sobre o tema; adequação da carga horária para as atividades e uso dos recursos/tecnologias. A avaliação, segundo esses quesitos, também foi bastante positiva, conforme mostra o Gráfico 4 abaixo.

Gráfico 4 – Avaliação do evento por categoria



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

Conforme é possível observar pela Gráfico 4 acima, nenhum participante classificou como ‘fracos’ os elementos colocados sob avaliação e o conceito ‘excelente’ foi predominante em todos os quesitos, tendo sido atribuído em 6 respostas para os itens ‘organização’ e ‘projeto visual’ e em 5 para os demais itens.

Uma outra pergunta que coloquei foi: ‘Comente sobre as informações/conhecimentos que você adquiriu no evento’. Para essa questão, obtive as respostas apresentadas abaixo. Para a identificação das falas, utilizei a letra R, seguida de um numeral, representando cada um dos respondentes.

Achei interessante a apresentação da professora Lívia, trazendo sua experiência com o paradigma da aprendizagem. Normalmente, as apresentações ficam no campo do "teórico". Nesse sentido, o simpósio ultrapassou essa abordagem, mostrando possibilidades na prática. Cito aqui a professora Lívia, mas é válido também destacar o projeto ‘Corpo’ que também mostrou as possibilidades de aplicação prática (R1, 2021).

A diferença entre unidade curricular e disciplina foi uma delas (R2, 2021).

Reflexões e provocações no processo da busca de um currículo integrado no EMI (R3, 2021).

Pensar um currículo integrado e integrador, em especial no EPT, a partir de sua gênese e de sua episteme é fundamental para que possamos pensá-lo também como prática. A partir dessa constatação, as abordagens e provocações suscitadas pelos palestrantes foram muito ricas no sentido de nos fazerem perceber, entender ou refletir sobre conceitos e ideias que permeiam o tema e que, em muitos casos, a mim, escapavam (R4, 2021).

Muito produtivo e necessário para o aperfeiçoamento do currículo integrado (R5, 2021).

Tive a oportunidade de adquirir uma bagagem riquíssima de novos conhecimentos sobre os fundamentos da EPT, da legislação pertinente ao EMI, entre outros (R6, 2021).

Conhecimento sobre formas de trabalho integrado em outras instituições, pois não tenho muita proximidade com este formato de fazer docente (R7, 2021).

É importante perceber, pelas falas apresentadas acima, que o evento se mostrou como um momento de aprendizado, de formação continuada, uma vez que a aquisição de novos conhecimentos e conceitos sobre o tema foi mencionada, como notamos nas falas de R2, R4, R6 e R7.

Ainda, a possibilidade de visualizar a integração curricular na prática, que foi uma das preocupações durante o planejamento do simpósio, se fez presente na fala de R1, por exemplo. Considero esse um importante ponto a ser observado, pois o currículo integrado não deve permanecer no plano do prescrito, devendo ir além do que está previsto nos documentos oficiais ou nos conceitos teóricos. É preciso colocá-lo em prática e, pelos resultados obtidos, o produto educacional parece ter contribuído para que os docentes pudessem entender melhor esse processo entre teoria e prática.

Para os participantes que afirmaram que o evento pôde auxiliá-los em seu trabalho/estudo, fiz a seguinte pergunta: 'Como o evento pode te ajudar no seu trabalho/estudo?'. As respostas observadas foram:

Abriu um leque de possibilidades para o trabalho integrado, mostrando propostas bem sucedidas (R1, 2021).

A repensar e colocar em prática a interação com outras unidades curriculares (R2, 2021).

A compreender e desenvolver atividades que condizem com o EMI (R3, 2021).

Foram suscitadas questões e possibilidades de atuação, as quais eu não havia pensado, que, acredito, poderão me direcionar de forma mais assertiva na construção de projetos e planos de ensino mais integrados (R4, 2021).

Discuto currículo integrado no doutorado (R5, 2021).

O evento pode ajudar-me no trabalho em sala de aula, promovendo atividades/projetos envolvendo a integração curricular (R6, 2021).

Talvez me fazer aproximar um pouco mais deste formato docente, pois não estou acostumada com ele e confesso que tenho uma certa resistência a respeito (R7, 2021).

Trazendo experiências, conceitos e diretrizes sobre o currículo integrado (R8, 2021).

Conforme é possível apreender das respostas acima, nenhum professor que participou da avaliação se isentou de responder essa pergunta. Dessa forma, entendi que o evento tenha trazido benefícios a todos, mesmo que em menor ou maior grau, inclusive para a quebra de paradigmas em relação ao currículo integrado, como vemos na resposta de R7.

A última questão colocada foi 'O que faltou, na sua opinião, em relação aos(às) conhecimentos/informações contidos(as) no evento?'. Para essa pergunta, não obtive nenhuma resposta. Esse fato indica que o evento, de forma geral, atendeu às expectativas dos participantes e não deixou grandes lacunas em relação ao que ele se propunha. Por fim, disponibilizei um espaço para comentário gerais e o evento recebeu elogios e sugestões, conforme mostro abaixo.

De maneira geral, o evento foi muito bom. Acredito que, em um próximo simpósio, possam ser convidados professores de outras instituições com experiência de currículo integrado, tal como foi a apresentação da professora Lívia (R1, 2021).

O evento foi maravilhoso. Apreendi muito sobre as concepções e elaborações de um currículo integrado (R3, 2021).

O evento abriu novas portas para que possamos, de fato, buscar uma integração de nossos currículos de forma endógena e não apenas "arbitrária" e pro forma como está descrita nos PPCs. É fundamental que ele seja apenas o primeiro de uma série de momentos que se seguirão (R4, 2021).

Muito bom (R5, 2021).

Evento importantíssimo no atual cenário em que vivemos. Oportunidade de revermos nossos conceitos e nossa prática, em vistas de uma possível renovação no modo como a escola pode exercer, com excelência, sua função (R6, 2021).

A importância dada à prática do currículo integrado mais uma vez se revela na fala de R1, além de observarmos já um desejo dos participantes por mais momentos como o que tivemos no 'I Simpósio do Currículo Integrado IFTM *Campus Ituiutaba*'. Isso se percebe, por exemplo, nas falas de R1, R4 e R6, que não colocam a discussão como encerrada, mas como portas que se abriram para a revisão de conceitos e da prática docente e de uma renovação dos moldes que baseiam a integração curricular hoje no *campus* analisado.

Feita a análise das respostas obtidas na avaliação do evento, permito-me dizer que a realização do simpósio trouxe benefícios à comunidade acadêmica, que participou de momentos de formação, discussão e troca de experiências práticas sobre o currículo integrado. Pude perceber a aceitação dos participantes, uma vez que o simpósio não recebeu nenhum tipo de crítica ou comentário que desabonasse o produto educacional desenvolvido.

O evento, portanto, se mostrou inovador e pioneiro no *campus*, mas não único, uma vez que as avaliações feitas e os comentários realizados ao longo das atividades do simpósio indicaram o desejo de toda a comunidade escolar para outros momentos como esse, outros eventos e propostas. O GT criado ao final do evento demonstra essa necessidade e disponibilidade, sobretudo dos servidores envolvidos diretamente, de dar continuidade ao proposto para esses dois dias.

Dessa forma, retomo o último objetivo específico desta pesquisa, que era propor, como produto educacional, subsídios para a elaboração de projetos de práticas integradoras, entendendo que este tenha sido cumprido. Tal fato se percebe a partir dos relatos dos participantes durante a realização do evento e, principalmente, após a análise das respostas dos docentes no questionário de avaliação do simpósio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos 28 meses de desenvolvimento desta pesquisa, trabalhei na intenção de responder à questão que me incomodava, que era: como se dá a integração curricular no IFTM *Campus* Ituiutaba, considerando tanto os documentos oficiais quanto a prática dos professores? Busquei também atender ao objetivo da pesquisa, que foi entender como se dá a integração curricular entre as disciplinas propedêuticas e/ou técnicas do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba.

Para isso, iniciei a construção desta escrita relatando, num memorial, os passos que segui e que me levaram até o meu objeto de pesquisa, que foi a integração curricular entre o prescrito e o vivido no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba. Abordei os conceitos balizadores do estudo, que foram o currículo, a interdisciplinaridade e a integração curricular. Baseei-me em autores como Ciavatta (2014), Fazenda (2010), Ferreira (2010), Lopes (2008), Lopes e Macedo (2002, 2011), Lottermann e Silva (2016), Moura (2012), Ramos (2005, [2008?], 2016), Sacristan (2000), Santomé (1998) e Silva (2007), entre outros.

Procurei expor o conceito de currículo integrado, que está inserido no campo das teorias críticas de currículo e que tem origem no pensamento socialista de formação unitária, omnilateral, que forma o ser humano nas suas várias dimensões – física, mental, cultural, política, intelectual, humanística. Discuti também a integração, não como uma simples fusão de conteúdos, mas sim no sentido de integração de conhecimentos parciais, específicos, com vistas a um conhecimento global, relacionado ao aspecto formal da interdisciplinaridade.

O currículo, assim como o currículo integrado, foi tratado como uma ferramenta de poder, sendo, portanto, essencial a sua defesa na integração das disciplinas de formação geral com as disciplinas de formação técnica profissional, sem que nenhuma delas seja mais beneficiada ou, ao contrário disso, fique em segundo plano, respeitando a formação integral do ser humano, com vistas ao mundo do trabalho.

Partindo dessas primeiras considerações e da questão-problema que norteou a pesquisa, levantei a hipótese de que a integração curricular ocorre de forma ainda muito tímida no *Campus* Ituiutaba, por meio de ações isoladas de alguns

professores. A partir de todos os dados construídos e analisados, tenho a percepção de que a hipótese levantada se confirma ou se faz presente, uma vez que os professores entrevistados sinalizaram a presença de ações integradoras no *campus*, motivadas pelo exercício particular de alguns docentes, mas sem uma articulação sistematizada em termos institucionais e conceituais.

Já na segunda seção, realizei um levantamento bibliográfico, com um inventário de teses e dissertações sobre a integração curricular no ensino médio integrado dos IFs. De forma geral, os textos analisados mostraram que a integração curricular no âmbito do EMI dos IFs esbarra em questões similares, como o distanciamento do que se quer daquilo que se faz. Os trabalhos apontaram para currículos que não trazem caminhos para a integração curricular. Os professores atuam, majoritariamente, de forma individualizada, numa visão tradicional de fragmentação e justaposição curricular, contrariando o que se espera do EMI e acarretando um excesso de disciplinas, atividades e provas para os alunos. Foram citadas, também, atividades interdisciplinares entre professores que apresentam mais afinidade e aproximação pessoal, mas sem a solidificação necessária para serem consideradas suficientemente integradoras.

Outra discussão comum a muitos dos trabalhos analisados foi a necessidade de formação inicial e continuada de professores e equipe pedagógica, além do acúmulo de atividades administrativas pelos docentes; carga horária elevada; necessidade de contratação de pessoal; deturpação do foco do EMI; a verticalização do ensino nos IFs; limites físicos, que impedem a aproximação dos envolvidos e até mesmo rivalidade entre professores de formação geral e professores de formação técnica.

Na terceira seção, contextualizei o lócus da pesquisa e apresentei os procedimentos metodológicos para o seu desenvolvimento. Para isso, apoiei-me em Alberti (2004), Duarte (2004), Esteves (2006), Gatti e André (2011), Gil (2002, 2008), Ludke e André (1986), Marconi e Lakatos (2003), Minayo (1994), Triviños (1987) e na análise de conteúdo de Bardin (2016).

Na quarta seção, então, busquei me debruçar nas análises e discussões dos dados construídos por meio dos documentos prescritos, das entrevistas e do grupo focal. Numa primeira parte, para o cumprimento do primeiro objetivo específico estabelecido para esta pesquisa, descrevi como está prevista a integração curricular no PPC de Agroindústria Integrado ao Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba e demais

dispositivos legais que norteiam a EPT de nível médio. O currículo integrado, que objetive a formação omnilateral dos sujeitos, já se faz necessário desde a descrição do profissional que se julga esperado pelo mercado regional, nas DCNEPTNM. Ao analisar os PPCs vigentes no *campus*, ambos apontam para a formação de sujeitos cuja trajetória escolar e profissional futura supere a divisão da escola dual. Nesses moldes, o curso analisado parece caminhar, do ponto de vista do prescrito, para uma formação unitária, omnilateral, que forma os estudantes nas suas várias dimensões – física, mental, cultural, política, intelectual e humanística. Porém, em relação às propostas metodológicas e orientações gerais aos professores em relação à concretização desse currículo, os documentos carecem de aprofundamento.

Uma importante distinção entre os dois PPCs analisados é a proposta da PPI, que aparece apenas na atualização de 2019, ou seja, no PPC2. No entanto, ao dedicar apenas um pequeno trecho para esse assunto, o PPC2 deixa de oferecer maiores subsídios para o planejamento dos professores em relação a essa prática. Apesar disso, pude observar um avanço entre os dois PPCs, considerando que a atualização feita no ano de 2019, referente ao PPC2, trouxe novos elementos para a organização do currículo, como a definição das unidades curriculares do núcleo politécnico, uma maior ênfase na interdisciplinaridade e na integração, sobretudo pela inclusão da PPI como sugestão de metodologias e a inclusão dos itens ‘ênfase tecnológica’ e ‘áreas de integração’, nas ementas.

Na segunda parte da mesma seção, dediquei-me a cumprir o segundo objetivo específico da investigação, que era analisar a prática docente dos professores que atuam no Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba, levando em consideração os resultados encontrados na pesquisa documental. Dessa forma, tentei trazer a análise das entrevistas realizadas com os professores recrutados e com a coordenação do curso. Para isso, defini as categorias de análise, sendo elas: formação inicial; formação continuada na área do currículo integrado; experiência com EMI; conhecimento e relação com o currículo integrado; conhecimentos sobre o currículo integrado em documentos oficiais; relação com a interdisciplinaridade; participação em projetos integradores; PPI – Novo PPC; barreiras para a efetivação do currículo integrado; caminhos e possibilidades para o currículo integrado.

A formação inicial e a formação continuada na área do currículo integrado e do EMI são fatores, de acordo com os achados da pesquisa, que impactam diretamente na presença ou na ausência da prática integrada no *campus*, cujos docentes, em sua maioria, não tiveram nenhum tipo de formação para a prática do currículo integrado. O conhecimento dos entrevistados sobre o tema foi construído a partir de suas vivências no *campus*, não tendo sido possível perceber, sob o ponto de vista dos entrevistados, uma definição clara do que seja o currículo integrado.

Os professores descreveram algumas atividades interdisciplinares e projetos integradores desenvolvidos. A quantidade de relatos foi bastante positiva, o que possibilita pensar que o *campus* conta com um grupo de professores que são/estão bastante engajados quanto a essa prática, mesmo que ela ocorra de forma desarticulada em termos de instituição e com pouca ou nenhuma divulgação.

Ao serem questionados sobre as barreiras e possibilidades em relação à efetivação do currículo integrado, os professores entrevistados relataram inúmeras dificuldades e barreiras para a sua materialização, mas não deixam de notar, igualmente, possibilidades. Ao assumirem caminhos para a integração curricular no *campus*, os docentes sinalizam que, mesmo entre as contradições postas pela realidade estrutural e organizacional da instituição, no que se refere ao EMI, é possível que haja um movimento inicial para a prática da integração.

Com tais dados, fui para a quinta seção desta pesquisa, em que me dediquei a descrever, detalhadamente, a elaboração do produto educacional, que se configurou como o terceiro objetivo específico da investigação, que era propor, como produto educacional, subsídios para a elaboração de projetos de práticas integradoras. Desenvolvi o produto com base na teoria de Kaplún (2003) e objetivei auxiliar os professores na materialização da integração curricular, sobretudo no cumprimento da exigência prevista no PPC do curso observado nesta pesquisa, referente à PPI. Com essa finalidade, realizei um grupo focal, em que foi possível perceber uma demanda urgente de tempos e espaços para a discussão do currículo integrado. Nesses moldes, optei por desenvolver, como produto educacional, um simpósio, que denominei '1 Simpósio do Currículo Integrado IFTM *Campus* Ituiutaba', realizado de maneira virtual, tendo como público-alvo principal, os servidores do *Campus* Ituiutaba.

O evento contou com uma grande participação da comunidade acadêmica, além da presença da comunidade externa, e foi avaliado de maneira bastante

positiva pelos participantes da pesquisa. Entendo que o simpósio não teve um fim em si mesmo, mas sim um caráter inicial de investigação e trabalho, servindo de ponto de partida para outras demandas, outros eventos e estudos sobre o tema. Isso se evidencia em um plano estratégico, elaborado durante o evento, que resultou no GT, com diversas ações futuras, que foram elencadas pelos participantes do encontro.

Dessa forma, considerando os resultados da pesquisa e o que foi discutido e apresentado no simpósio sobre a prática do currículo integrado, ousado fazer, ciente da pequenez deste trabalho, uma tentativa de definição própria da integração curricular na prática do EMI. Assim, defendo a ideia de que, para que o currículo integrado ultrapasse o prescrito nos documentos oficiais e avance para o chão da sala de aula – ou para qualquer outro espaço formativo – os professores devem buscar realizar atividades interdisciplinares, com a consciência de que esse trabalho seja feito sob o conceito da formação humana integral, reconhecendo as especificidades e importância de cada uma das disciplinas envolvidas, mas sabendo relacioná-las umas às outras e também ao mundo do trabalho. Acredito, igualmente, na importância do incentivo institucional, no sentido de promover tempos e espaços para a discussão do currículo integrado, da avaliação contínua das ações realizadas, da promoção de formação de professores e de uma nova reformulação do PPC, atendendo às demandas existentes.

Digo isso, pois o *Campus Ituiutaba* encerrará o primeiro ciclo de turmas dentro do PPC2, no prazo de aproximadamente um ano, e uma discussão se faz necessária: no que avançamos? No que esbarramos? Quais as nossas percepções? Quais as percepções dos alunos? Como podemos avançar em relação ao que está posto? Quais são as lacunas? Sendo esse documento constantemente retomado nas participações dos professores, isso revela que é um tema de estudo necessário, que ainda há muita dúvida e inquietação a respeito do que está prescrito. Acredito que o GT criado possa contribuir bastante para esse avanço, dentro das ações propostas, sendo uma delas, e talvez a primordial, o estudo dos resultados desse novo PPC. O simpósio, nesse sentido, pareceu ser um momento de reafirmar essas necessidades e clarear os caminhos possíveis para essas discussões. Dessa forma, faço a interpretação de que o produto educacional tenha colaborado, com subsídios para práticas integradoras no *Campus Ituiutaba*.

Do ponto de vista de quem empreendeu a pesquisa, iniciei essa trajetória carregada de dúvidas e questionamentos sobre a minha própria identidade como professora do EMI do IF, buscando, assim como mencionei no memorial que abriu esse trabalho, respostas para minhas inquietações. Acreditando estar, hoje, mais consciente de minha responsabilidade e função social dentro da instituição em que me encontro, mais próxima dos caminhos para a integração curricular, continuo a me perguntar, por exemplo, sobre a visão dos alunos em relação ao ensino integrado, suas percepções e necessidades, sobre como a integração curricular irá se manifestar após todas as transformações pelas quais a educação e, conseqüentemente, o ensino no IFTM *Campus* Ituiutaba passou após esses dois anos de ensino remoto, devido à pandemia. Vejo nessas e em tantas outras questões possibilidades de novas investigações, que certamente trarão benefícios à comunidade do *campus* e a todo o IFTM em geral. Portanto, finalizo aqui esse texto, mas não a busca.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTO, M. de S. O. P. L. *et al.* Observar, pensar e acolher: o IFTM em tempos de pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 16, n. 1, p. 01-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v16i1.65336>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65336>. Acesso em: 23 out. 2021.

ALENCAR, A. C. M. V. **Do currículo concomitante ao currículo integrado: o caso de Satuba**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/adriana-carla-monteiro-valenca-de-alencar>. Acesso em: 23 jan. 2020.

ALMEIDA, J. F. **A Integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Curso Técnico em Edificações - IFES Campus Colatina**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8620>. Acesso em: 26 dez. 2019.

ARAÚJO, R. M. de L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 21 out. 2021.

ARAÚJO, R. M. de L. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica, v. 7).

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 18 out. 2021.2

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, D. S. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnica e da integração**. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI: 10.11606/T.48.2012.tde-05022013-105725. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-105725/en.php>. Acesso em: 26 dez. 2019.

BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács.

Revista Educação em Questão, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRAGA, S. A. **A concepção de integração contida no decreto 5.154/2004 e suas repercussões na prática docente**: um estudo sobre o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Tocantins. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15080>. Acesso em: 26 dez. 2019.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2019.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ClAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

COURA, H. L. O. **A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**: análise do curso técnico em agropecuária. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9268>. Acesso em: 26 dez. 2019.

DIAMANTINO, P. R. **As práticas educativas da língua espanhola no currículo integrado do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/09/PAULA-RODRIGUES-DIAMANTINO.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: 18 out. 2021.

ESTEVEES, M. Análise de conteúdo. *In*: LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. (org.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

EVANGELISTA, E. **Os desafios da integração curricular no ensino profissional do Instituto Federal de Santa Catarina**: o caso do projeto integrador. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250873>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FAZENDA, I. C. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental. Contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. *In*: DALBEN, Ângela I. L. F. *et al.* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FAZENDA, I.C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 2011.

FERREIRA, N. R. S. Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 0, p. 11-22, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16141>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 11 mar. 2020.

GADOTTI, M. Educação de Adultos Como Direito Humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, n. 2, p. 12-29, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004>. Acesso em: 05 nov. 2021.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRILLO, M. S. **Integração curricular**: um estudo sobre o curso técnico de nível médio de mecatrônica do campus Charqueadas – IFSUL. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3729>. Acesso em: 23 jan. 2020.

HENRIQUE, A.L.S.; NASCIMENTO, J. M. Sobre Práticas Integradoras: Um Estudo de Ações Pedagógicas na Educação Básica. **Revista Holos**, Natal, v. 4, p. 63-76, 2015. DOI:<https://doi.org/10.15628/holos.2015.3188>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188/1127>. Acesso em: 10 mar. 2020.

I SIMPÓSIO do Currículo Integrado IFTM *Campus Ituiutaba* - Abertura e Palestra 1. [S. l.]: IFTM, 2021. 1 vídeo (2 h 18 min 35 s). Publicado pelo canal IFTM Ituiutaba. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=qNCp6BdnqRE&t=2964s>. Acesso em: 30 set. 2021.

IFTM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **I Simpósio do Currículo Integrado IFTM *Campus Ituiutaba***. Ituiutaba, 2021. Disponível em: <https://iftm.edu.br/eventos/curriculo/>. Acesso em: 26 set. 2021.

IFTM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Pedagógico Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio**. Ituiutaba: [s. n.], 2012. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/ituiutaba/cursos/tecnico-integrado-presencial/agroindustria/ppc/>. Acesso em: 30 maio 2020.

IFTM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 97/2019, de 25 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a revisão/atualização do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Ituiutaba - 2020/1. Aprovada pelo Conselho Superior em 25 de novembro 2019. Ituiutaba: [s. n.], 2019. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/>. Acesso em: 30 maio 2020.

IFTM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Horário 2020/2**. Ituiutaba, 2020. Disponível em: <http://www.iftmituiutaba.com.br/horarios>. Acesso em: 30 ago. 2020.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *In: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2018)*, 7., 2018, Fortaleza. **Atas** [...]. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2018. p. 330-339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LIMA, C. P. **A educação profissional e o currículo integrado no curso técnico em eletromecânica do IFRO - campus Vilhena**. 2017a. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017a. Disponível em: <http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2145>. Acesso em: 23 jan. 2020.

LIMA, E. A. **Educação profissional integrada em tempo integral - uma prática pedagógica na física e na matemática**. 2014. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2014. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1279/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Elina%20Assis%20de%20Lima%20Ribeiro-2014%20\(.pdf%203291%20kb\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1279/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Elina%20Assis%20de%20Lima%20Ribeiro-2014%20(.pdf%203291%20kb).pdf). Acesso em: 23 jan. 2020.

LIMA, I. S. **A política de implementação do curso técnico integrado em eletroeletrônica no IFCE Campus Caucaia: os (des)caminhos e desafios desse processo**. 2017b. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017b. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86460>. Acesso em: 23 jan. 2020.

LINS, S. F. D. A.. **Em busca da integração: a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)**. 2015. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8359>. Acesso em: 26 dez. 2019.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZONI, L. V. **Inglês instrumental na educação agrícola: possibilidades de um currículo integrado**. 2011. 55 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/2666>. Acesso em: 23 jan. 2020.

LOTTERMANN, O.; SILVA, S. P. A gênese do currículo integrado: referências teóricas e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. *In: HAMES, C.;*

ZANON, L. B.; ARAÚJO, M. C. P. de (org.). **Currículo integrado, educação e trabalho**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 17-35.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, L. G. D. **I Simpósio do Currículo Integrado IFTM Campus Ituiutaba**. Ituiutaba, 7 jul. 2021a. Instagram: @lilian.gobbi.18. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CRCocLFVjC/>. Acesso em: 26 set. 2021.

MEDEIROS, L. G. D. **[Sem título]**. WhatsApp: [I Simp. Currículo Integrado]. 26 jul. 2021b. 10h57. 1 mensagem de WhatsApp.

MELO, D. S. **Currículos instituídos, atos de currículo instituintes e transduções curriculares no contexto dos cursos técnicos integrados de nível médio do IFBA**. 2018a. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018a. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27949>. Acesso em: 26 dez. 2019.

MELO, P. S. **Efetividade Social e Pedagógica do Ensino Médio Integrado: Análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano**. 2018b. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018b. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4067>. Acesso em: 26 dez. 2019.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3988>. Acesso em: 05 set. 2020.

MENEZES, R. C. D. **A prática pedagógica na perspectiva curricular do Ensino Médio Integrado: um estudo avaliativo**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7353>. Acesso em: 26 dez. 2019.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MOURA, D. H. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em: 20 out. 2019.

MOURA, D. H. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.

39, n. 3, p. 705-720, 2013. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2020.

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. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/5087>. Acesso em: 26 dez. 2019.

OLIVEIRA, R. A. T. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de Ensino Médio Integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123162>. Acesso em: 26 dez. 2019.

OLIVEIRA, S. de F. As vozes presentes no texto acadêmico e a explicitação da autoria. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9182>. Acesso em: 20 out. 2021.

PEDROSA, E. M. P. **Implicações do ensino médio integrado para a formação do trabalhador**: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão IFMA *Campus* São Luís Monte Castelo. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/256>. Acesso em: 28 out. 2021.

PONTES, A. P. F. S. O trabalho da equipe pedagógica em institutos federais: dificuldades, desafios e proposições. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, n.14, 2014. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec/article/view/2035>. Acesso em: 07 dez. 2020.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. [S. l.: s. n.], p. 1-30, [2008?]. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RAMOS, M. N. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 59-76.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RIBEIRO, T. C. **Trabalho, educação profissional e reestruturação produtiva**: um estudo do ensino técnico integrado ao ensino médio no *campus* Anápolis do IFG.

2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – *Campus* de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/mielt/conteudoN/1307/Tatiana_C_RibeiroTrabalhoEducao_ProfessionaleReestruturaoProdutiva.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

RODRIGUES, D. D. **A experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso - *Campus Cáceres***. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2010. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/tede/53?mode=full>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SÁ, K. R. **Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da educação física**. 2019. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/T.48.2019.tde-23052019-172656. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-172656/pt-br.php>. Acesso em: 26 dez. 2019.

SACRISTAN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, A.; SANCHEZ, S. B.; BUENO, E. S. S. Ensino Médio Integrado: Justaposição ou Articulação? *In*: FAZENDA, I. C. A.; FERREIRA, N. R. S. (org.). **Formação de docentes interdisciplinares**. Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, R. T. S. **A Educação Física no currículo integrado do IFBA: realidade e possibilidades**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21075>. Acesso em: 26 dez. 2019.

SARMENTO, E. C. D. **A formação dos professores em serviço e o currículo do curso técnico em agropecuária do IF – Sertão Pernambucano numa perspectiva de prática pedagógica interdisciplinar**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3971524. Acesso em: 23 jan. 2020.

SCHNEIDER, M. M. B. **Desatando os nós do currículo integrado no ensino médio no âmbito dos institutos federais**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1848>. Acesso em: 26 dez. 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEGNER, V. **Gênero notícia digital nas aulas de espanhol**: uma proposta de integração entre disciplinas básicas e técnicas de currículos integrados. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Estudos Linguísticos e Estudo Literários, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/976>. Acesso em: 23 jan. 2020.

APÊNDICE A – ROTEIRO GERAL DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- Qual a sua formação inicial?
- Há quanto tempo você leciona no EMI do IF?
- Você realiza atividades interdisciplinares? Se sim, como vê os resultados? E as dificuldades?
- Você costuma abordar conteúdos técnicos ou propedêuticos em associação à sua disciplina?
- Qual o seu conhecimento sobre currículo integrado no EMI? Possui alguma formação continuada nesse tema? Como você se vê nesse processo, adepto ou não?
- Você já participou de algum projeto de integração dentro do IFTM, que foi realizado no contexto da prática docente? Se participou, como foi o projeto, seu andamento e resultados?
- Você conhece o que os documentos oficiais que regem o EMI dizem sobre o currículo integrado?
- Você acredita haver dificuldades, dúvidas e demandas para a realização do currículo integrado, proposto nos documentos prescritos da instituição?
- Na sua experiência como professor(a) do EMI, é possível integrar os conteúdos ministrados pela disciplina que você leciona com outras disciplinas e/ou áreas técnicas ou propedêuticas?
- Como você pensaria uma proposta ou caminho possível para que o currículo integrado, descrito nos documentos, pudesse ser vivenciado no contexto da prática docente, por você e por outros professores? Como você uniria o conteúdo técnico e o propedêutico?

APÊNDICE B – ROTEIRO GERAL DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DE CURSO

- Há quanto tempo você atua frente à coordenação do curso?
- Qual o seu conhecimento sobre currículo integrado no EMI? Possui alguma formação continuada nesse tema? Recebeu algum tipo de orientação a respeito?
- Você já participou de algum projeto de integração dentro do IFTM? Se participou, como foi o resultado?
- Há registros de projetos integradores desenvolvidos pelos professores do curso? Se sim, quais os resultados? A atividade envolveu disciplinas da área técnica ou propedêutica?
- Você conhece o que os documentos oficiais (PPC, Diretrizes Nacionais) que regem o EMI dizem sobre o currículo integrado?
- Você acredita haver dificuldades, dúvidas e demandas para a realização do currículo integrado, proposto nos documentos prescritos da instituição?
- Considerando algumas atividades institucionais, a exemplo da Semana de Novos Produtos e do Festival de Artes, você percebe algum movimento em direção à integração curricular por parte dos envolvidos?
- Na sua concepção, quais seriam os caminhos ou propostas possíveis para que o currículo integrado, descrito nos documentos, pudesse ser vivenciado na prática docente, especialmente sobre a união de conteúdos técnicos e propedêuticos?

APÊNDICE C – ROTEIRO GERAL DO GRUPO FOCAL

Ao analisar estudos e pesquisas que tratam da integração curricular nos IFs, com foco no EMI, os textos nos levam a uma questão similar: o distanciamento do que se quer daquilo que se faz. Majoritariamente, os trabalhos apontam para currículos que não trazem caminhos para a integração curricular. A prática docente, na maioria dos casos analisados, acontece de forma individualizada dentro de suas respectivas disciplinas, numa visão tradicional de fragmentação e justaposição curricular, contrariando o que se espera do EMI e, muitas vezes, acarretando um excesso de disciplinas, atividades e provas para os alunos. Muito se fala sobre ações isoladas de alguns professores que apresentam mais afinidade e aproximação pessoal, na tentativa de desenvolver ações interdisciplinares, mas sem a solidificação necessária para serem consideradas suficientemente integradoras.

Isso posto, você gostaria de apresentar sugestões de propostas integradoras, que possam unir conteúdos técnicos e propedêuticos, e que possam ser levadas ao contexto das práticas docentes pelos professores que compõem o quadro de professores que atuam no EMI?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

INSTITUTO FEDERAL GOIANO

CAMPUS MORRINHOS

Telefone: 55 (64) 3413-7900 | Cidade: Morrinhos | Estado: GO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ENSINO PROPEDÊUTICO E PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO DO IFTM: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO

Contato

Lílian Gobbi Dutra Medeiros e-mail: liliandutra@iftm.edu.br

Descrição

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo que investiga a integração curricular no IFTM *Campus Ituiutaba*. Este estudo tem como objetivo entender, sob uma abordagem qualitativa, como se dá a integração curricular entre as disciplinas propedêuticas e/ou técnicas do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFTM *Campus Ituiutaba*.

O Ensino Médio Integrado (EMI) deve oferecer formação profissional e formação básica, com o objetivo de formar cidadãos capazes de superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual (MOURA, 2013). Essa formação se caracteriza pelos conceitos de formação humana integral, omnilateral e politécnica. Entende-se que a formação do aluno numa perspectiva integral se dá “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (RAMOS, 2014, p. 84), que tem sua origem no ideário da “educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p. 190).

Para que esses objetivos sejam alcançados, na luta pela formação integrada, que supere a divisão escolar, fruto da divisão das classes, precisamos pensar em como isso deverá se concretizar no espaço escolar. Trazendo a discussão para o foco desta pesquisa, que é o EMI, destacamos a conclusão trazida por Ciavatta (2014), em um estudo sobre o tema.

O ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado. Significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares (CIAVATTA, 2014, p. 202)

Para a investigação do tema proposto e sucintamente explicado acima, os voluntários serão submetidos a uma entrevista e/ou grupo focal sobre o tema integração curricular.

Participação, custos, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Não há qualquer custo para o participante envolvido na pesquisa. Ainda, você pode desistir de participar a qualquer momento durante o projeto sem nenhuma penalidade ou comentário. Sua decisão sobre a participação não irá de forma alguma impactar qualquer relacionamento atual ou futuro com o IFTM. A participação é voluntária, não haverá nenhum

tipo de recompensa ou remuneração pela participação na pesquisa. A participação será sempre em data e horário agendados anteriormente, nas dependências do IFTM *Campus Ituiutaba* ou de forma remota, pela plataforma *Google Meet*, preservando a integridade e confidencialidade dos dados do participante. Em caso de dano decorrente da pesquisa, será assegurado ao participante o direito de busca de indenização ou ressarcimento junto à pesquisadora.

Benefícios esperados

Espera-se que a pesquisa contribua para o trabalho docente, uma vez que trará reflexões sobre a prática educativa. Essa contribuição poderá se estender a toda a comunidade escolar.

Riscos

Não será realizada nenhuma atividade que exponha o voluntário da pesquisa a riscos diferentes daqueles encontrados em situações normais do dia-a-dia. No entanto, tendo em vista a realização de entrevistas e roda de conversa, embora pequenos, pode haver algumas situações de desconforto, vergonha e dúvidas no que diz respeito à participação dos voluntários na pesquisa. Poderá haver também receio ou ansiedade em relação à identificação das suas falas e/ou respostas. Porém, a pesquisadora tomará todos os cuidados éticos na elaboração e realização dos procedimentos de coleta de dados, visando minimizar os possíveis danos e desconfortos descritos acima, mantendo a confidencialidade e sigilo das informações que identifiquem os participantes. A pesquisadora se compromete a atender prontamente quaisquer necessidades surgidas durante a pesquisa e, caso necessário, acionar o serviço de saúde pública da cidade.

Confidencialidade

Todos os comentários, respostas e dados coletados serão tratados confidencialmente. Os nomes dos participantes voluntários não serão divulgados em nenhuma situação, bem como os dados coletados serão analisadas apenas pela pesquisadora envolvida no estudo.

Termo de consentimento de participação

Ao assinar este termo de consentimento, você afirma estar em concordância com sua participação na pesquisa. O termo será assinado em duas vias, sendo uma destinada a você.

Questões / Informações sobre o projeto

Por favor, entre em contato com a coordenadora da pesquisa acima nominada para a

resolução de qualquer dúvida ou caso deseje outras informações sobre o projeto.

Dúvidas ou reclamações a respeito da condução do projeto

O IF Goiano é comprometido com a integridade dos seus pesquisadores e com as condutas éticas dos projetos de pesquisa. Entretanto, se você tiver alguma dúvida ou reclamação sobre a conduta ética desse projeto você pode contatar o Comitê de Pesquisa do IF Goiano no telefone (62) 9 9226-3661. O Comitê de Pesquisa não é conectado ao projeto de pesquisa e pode facilitar a resolução de seu problema de forma imparcial.

Assinando abaixo, você está indicando que :

- Leu e entendeu o documento informativo desse projeto;
- Todas as suas dúvidas foram adequadamente sanadas;
- Entendeu que, caso tenha qualquer dúvida adicional, você pode contatar a coordenadora da pesquisa;
- Entendeu que você é livre para desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade;
- Entendeu que você pode contatar o Comitê de Ética no telefone (62) 9 9226-3661 se você tiver qualquer preocupação sobre a conduta ética desse projeto;
- Entendeu que não haverá nenhum tipo de remuneração ou recompensa pela participação na pesquisa;
- Concorda em participar do projeto.

Nome: _____

E-mail: _____

Telefones: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE E – FICHA DE AVALIAÇÃO DO EVENTO



I Simpósio do

CURRÍCULO INTEGRADO

IFTM Campus Ituiutaba

Avalie o evento

Obrigado por participar do I Simpósio do Currículo Integrado do IFTM Campus Ituiutaba.

Agora, é hora de deixar sua avaliação.

Seu feedback é muito importante para a realização de futuros projetos.

liliandutra@iftm.edu.br (não compartilhado) [Alternar conta](#)

*Obrigatório

Marque a opção que melhor defina o evento quanto à/ao *

	Fraco	Razoável	Bom	Excelente
Organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Projeto visual (banner, folder etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divulgação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programação/temas abordados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento dos palestrantes sobre o tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação da carga horária para as atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso dos recursos/tecnologias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O evento trouxe informações/conhecimentos novos sobre o tema do currículo integrado?

Sim

Não

Comente sobre as informações/conhecimentos que você adquiriu no evento.

Sua resposta

O que faltou, na sua opinião, em relação aos(as) conhecimentos/informações contidos(as) no evento?

Sua resposta

³¹ De acordo com a resposta da pergunta de número 2, a de resposta 'sim/não', o respondente era direcionado para as próximas perguntas. Assim, caso tenha respondido 'sim', era direcionado para a pergunta seguinte e não responderia a de número 4. Caso tenha respondido 'não', o respondente era direcionado para a pergunta 4, pulando a pergunta 3.

Os temas abordados e as discussões apresentadas podem te ajudar, de alguma forma, no seu trabalho/estudo?

Sim

Não

Como o evento pode te ajudar no seu trabalho/estudo?

Sua resposta

Comentários gerais:

Sua resposta

Enviar [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em IFTM. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

32

³² Caso o participante tenha respondido 'não', este era direcionado para a pergunta final. Caso tenha respondido 'sim', era direcionado para a próxima pergunta.

ANEXO A – CARTA CONVITE**CARTA CONVITE**

Ituiutaba, (dia) de (mês) de 2020.

Eu, Lílian Gobbi Dutra Medeiros, brasileira, casada, natural de Ituiutaba/MG, CPF 074.215.176-00, RG 14 561 449 SSP/MG, discente do Curso de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT, do Instituto Federal Goiano, *campus* Morrinhos, sob orientação da Prof.^a Dra. Léia Adriana da Silva Santiago, venho, por meio desta, convidá-lo(a) a participar como parceiro(a) na pesquisa intitulada “Ensino Propedêutico e Profissional no Ensino Médio do IFTM: entre o prescrito e o vivido”. Sua participação neste projeto é essencial no sentido de contribuir para o aprimoramento profissional dos envolvidos no trabalho. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados conforme princípios éticos e para fins exclusivamente acadêmicos e divulgá-los de forma transparente aos envolvidos neste estudo e à comunidade em geral.

Certa de contar com vosso apoio e colaboração antecipo agradecimentos.

Atenciosamente,

Lílian Gobbi Dutra Medeiros
ProfEPT IF Goiano

ANEXO B – TERMO DE ACEITE**TERMO DE ACEITE**

Eu, _____, docente da disciplina de _____ do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio do IFTM *Campus* Ituiutaba, aceito participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “Ensino Propedêutico e Profissional no Ensino Médio do IFTM: entre o prescrito e o vivido”, elaborada e coordenada por Lílian Gobbi Dutra Medeiros, sendo o estudo de inteira responsabilidade da pesquisadora.

Assinatura do Docente:

ANEXO C – PORTARIA DA COMISSÃO ORGANIZADORA DO SIMPÓSIO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO

PORTARIA N° 26 DE 10/06/2021/CGP-ITB - CAMPUS ITUIUTABA

Em 10 de junho de 2021

O Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Ituiutaba, no uso de suas atribuições legais, conferida pela Portaria IF Triângulo Mineiro nº 1.983 de 20 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 23/12/2019 e pela Lei nº 11.892 de 29/12/2008, publicada no DOU de 30/12/2008, RESOLVE:

I – Instituir a Comissão organizadora do I Simpósio de Integração Curricular do IFTM Campus Ituiutaba, com a seguinte composição:

SERVIDOR	CARGO	FUNÇÃO
Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto	Assistente em Administração	Presidente
Ana Carolina Gomes Araujo	Professor EBTT	Membro
Deivison Paulo Alves da Silva	Tecnólogo/ Formação	Membro
Edneia Rissa de Oliveira	Pedagoga	Membro
Henrique de Araújo Sobreira	Professor EBTT	Membro
Ilma Aparecida Martins Silva	Pedagoga	Membro
Júlio Cesar Delvaux	Professor EBTT	Membro
Leonardo Silva Costa	Professor EBTT	Membro
Luciney Florentina Gomes Belchior	Pedagoga	Membro
Magnon Silva Leal	Técnico de Tecnologia da Informação	Membro
Marcio da Silva Maciel	Analista de Tecnologia da Informação	Membro
Patrícia Paes Leme Alberto Oliveira Silva	Professor EBTT	Membro

Ricardo de Oliveira Muniz Junior	Técnico de Tecnologia da Informação	Membro
Rodrigo Rodrigues de Lima	Técnico de Tecnologia da Informação	Membro
Rogério de Castro Ângelo	Professor EBTT	Membro

II – O evento ocorrerá nos dias 27 e 28 de julho de 2021, de maneira remota.

III – Esta Portaria entra em vigor nesta data.

RODRIGO GRASSI MARTINS
DIRETOR(A) GERAL



Documento assinado eletronicamente por RODRIGO GRASSI MARTINS, DIRETOR(A) GERAL, em 10/06/2021, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília. NUP: 23202.003976/2021-04



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **8847862** e o código CRC **39EE9792**.