



CURRÍCULO INTEGRADO E PRÁTICAS DE ENSINO INTEGRADAS NO IFNMG – *CAMPUS* ALMENARA

INTEGRATED CURRICULUM AND TEACHING PRACTICES INTEGRATED IN THE AT IFNMG - *CAMPUS* ALMENARA

CURRICULUM INTEGRADO Y PRÁCTICAS DIDÁCTICAS INTEGRADAS EN EL IFNMG - *CAMPUS* ALMENARA

Ronivaldo Ferreira Mendes¹
Welisson Marques²

Resumo: Esta pesquisa é o resultado parcial da dissertação de Mestrado em Educação e tem como objetivo compreender, por meio dos discursos dos sujeitos – professores atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFNMG - *Campus* Almenara – o sentido do sintagma “integração” e as práticas de ensino ditas “integradas”. A pesquisa possui um delineamento teórico-metodológico de abordagem qualitativa, utilizam-se como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, fundadas nos pressupostos da Análise do Discurso. A hipótese aventada é de que os sentidos e práticas do ensino médio integrado se distanciam da proposta apregoada pela literatura. A partir dos enunciados, observa-se que o termo integração é polissêmico e suas práticas formativas são abrangentes e possibilitam diversas abordagens de ensino que integrem as áreas do conhecimento. Entretanto, a pesquisa constata que, no fazer pedagógico, predominam práticas pontuais de ensino baseadas na pedagogia de projetos e não a efetivação cotidiana de um currículo integrado propriamente dito.

Palavras-chave: Ensino médio integrado. Currículo Integrado. Práticas de ensino integradas.

Abstract: This research is the partial result of the Master's thesis in Education and it has as objective to understand, through the subjects' discourses - active teachers working in technical courses integrated to high school at the IFNMG - *Campus* Almenara - the meaning of the syntagma "integration" and the so-called "integrated" teaching practices. The research has a theoretical-methodological outline of qualitative approach, using as data collection tool semi-structured interviews, based on the assumptions of Discourse Analysis. The hypothesis proposed is that the senses and practices of integrated high school are distant from the proposal proclaimed by the literature. From the statements, it is observed that the term integration is controversial and its formative practices are comprehensive and enable several teaching approaches that integrate the areas of knowledge. However, the research shows that, in the pedagogical approach, punctual

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Almenara, Minas Gerais, Brasil.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

teaching **practices** based on project pedagogy predominate, and not the daily implementation of an integrated curriculum itself.

Keywords: Integrated high school. Integrated Curriculum. Integrated teaching practices.

Resumen: Esta investigación es el resultado parcial de la tesis de maestría en Educación y tiene como objetivo comprender, a través de los discursos de los sujetos - profesores que trabajan en cursos técnicos integrados a la escuela secundaria en el IFNMG - *Campus Almenara* - el significado del sintagma "integración" y las prácticas de enseñanza llamadas "integradas". La investigación tiene un esquema teórico-metodológico de enfoque cualitativo, utilizando como herramienta de recopilación de datos entrevistas semiestructuradas, basadas en los supuestos del Análisis del Discurso. La hipótesis que se sugiere es que los sentidos y las prácticas de la escuela secundaria integrada se alejan de la propuesta proclamada por la literatura. De las declaraciones se desprende que el término integración es controvertido y que sus prácticas formativas son exhaustivas y permiten diversos enfoques de enseñanza que integran las áreas de conocimiento. Sin embargo, la investigación concluye que, en la elaboración pedagógica, predominan las prácticas de enseñanzapuntuales basadas en la pedagogía de proyectos y no la implementación cotidiana de un plan de estudios integrado en sí.

Palabras clave: Escuela secundaria integrada. Plan de estudios integrado. Prácticas de enseñanza integrativa.

1. INTRODUÇÃO

É consenso nos discursos de educadores que a educação tem o papel de indagar acerca das relações que estabelece na sociedade, atentando para as estruturas históricas e ontológicas sobre qual projeto de sociedade está sendo construído para os jovens e quais os sentidos atribuídos aos anos finais da educação básica. Esta pesquisa tem como objetivo compreender o sentido do sintagma “integração” e as práticas de ensino ditas “integradas” que são concebidas pelos sujeitos – professores no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG – *Campus Almenara* nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

O sentido de o vocábulo integração como “tornar único” é abordado por Santomé (1998, p. 112 *apud* PRING, 1977, p. 232) ao argumentar que “uma simples soma ou agrupamento de objetos distintos ou de partes não criaria necessariamente um todo integrado”. Para o autor, o ensino médio integrado surge como tentativa de superação e emancipação da lógica dicotomizada do ensino pragmático, diretivo, organizado em disciplinas que fragmenta o conhecimento e inviabiliza construir um currículo com maiores possibilidades de acontecerem a interrelação de diferentes áreas do conhecimento e a correlação de diversas disciplinas.

À luz do processo histórico, a educação brasileira é marcada por uma vertente dual do modo de conceber a formação escolarizada, que remete a caminhos e trajetórias diferentes, de acordo as estruturas de classe social. Nesse sentido, os filhos das elites brasileiras recebem uma educação



intelectual, de cunho propedêutico, para ocuparem espaços de gerência, enquanto aos filhos da classe trabalhadora deste país é ofertado um ensino, voltado para a execução de atividades manuais de natureza técnica (MOURA,2007).

Nesse sentido, o interesse pela temática surgiu após a análise de algumas incoerências conceituais e metodológicas observadas nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFNMG – *Campus Almenara*, que constantemente empregam conceitos divergentes, como se estivessem tratando de um mesmo arcabouço teórico. Apresentam os pressupostos da formação *omnilateral*, politécnica, integrada e de formação única como se fossem sinônimos ou uma formação voltada para o “capital humano”, “pedagogia das competências” para atender à ótica do mercado, sobrepondo a formação profissional em detrimento da formação geral, ou esta a serviço daquela, ou seja, qualquer uma dessas faces vista de forma isolada nega a totalidade do conhecimento e a condição totalizante da formação humana.

Assim, como profissional da educação, é necessário fazer o movimento epistemológico das ciências para aprofundar o universo de leituras da formação profissional. É preciso compreender esse emaranhado de conceitos para instrumentalizar e entender as dimensões estabelecidas entre o trabalho e suas relações com a educação para além da compreensão do ensino médio integrado como “justaposição dos componentes geral e específico dos currículos” (KUENZER, 2010 p. 868).

Esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos da metodologia qualitativa, tendo como instrumento entrevistas semiestruturadas, à luz da vertente teórica da Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa. O *corpus* da pesquisa é composto pelas entrevistas realizadas com oito professores, tendo como *lócus* e sujeitos da pesquisa o quadro de profissionais que integram o corpo permanente de docentes no IFNMG – *Campus Almenara*, que atuam na Educação Básica Profissional e Tecnológica.

Buscar-se-ão compreender quais são as concepções dos sujeitos do estudo acerca do ensino médio integrado e suas práticas de ensino integradas, constituindo esta pesquisa um estudo de caso. Dessa maneira, a AD permite um aprofundamento no universo dos sentidos dos enunciados produzidos pelos entrevistados, articulando o linguístico, o social e o histórico como construção em movimento (ORLANDI, 2002).

Assim, visando conhecer esses processos e relações que transitam no ensino médio integrado, pretende-se ouvir as narrativas dos sujeitos-professores para analisar suas concepções e práticas de ensino integradas, por meio dos enunciados. Trata-se de analisar os sentidos atribuídos a essa forma de oferta desse nível de ensino como etapa final da educação básica para superação



da dualidade educacional, contrariando a proposta de educação unitária, ou seja, única, ofertada de forma igual para todos e fundada na formação *omnilateral* do sujeito.

Este é um trabalho de relevância científica, educacional e social uma vez que os enunciados podem contribuir para nortear de maneira sistêmica as práticas institucionais, permitindo assim suscitar uma reflexão que favoreça a revisão da atuação profissional acerca das práticas formativas em educação profissional integradas ao ensino médio como proposta política-pedagógica comprometida com a travessia de um currículo prescrito para um currículo praticado, articulando e concebendo a indissociabilidade entre os componentes curriculares e áreas do conhecimento.

2. ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR E PRÁTICA INTEGRADORA

Para compreender o movimento do trabalho pedagógico escolar e como o conhecimento é organizado a partir do currículo, faz-se necessário retomar a ideia de currículo concebido como seleção dos conhecimentos historicamente acumulados e objetivados pela humanidade ao longo do tempo. Dessa maneira, percebe-se que a ação educativa é histórica, proposital, objetivada para atingir certos fins. Contudo, no dia a dia, a integração do conhecimento é vista como um processo que se desenvolve de um único núcleo – a compreensão da totalidade da episteme que permeia a realidade objetiva.

Tomando essa ideia como ponto de partida, pode-se entender por essa esfera de raciocínio que o processo educativo se assenta em pressupostos e finalidades educacionais, constituindo uma percepção social de mundo e de sujeito de acordo com as dimensões fundamentais da vida e seu desenvolvimento histórico que, no contexto escolar, é organizado em componentes curriculares. Compreende-se, portanto, que o currículo vincula as relações, integrando o contexto cultural em que acontece o processo educativo, articulando os elementos entre a escola e a sociedade.

No que tange aos debates referentes às estratégias de organização curricular do ensino médio e técnico e às propostas de ação didática para um currículo integrado, Machado (2010, p.81) destaca que o desafio da integração é uma alternativa para que as “escolas [inovem e renovem] os processos de ensino-aprendizagem”, fundamentadas na concepção de um currículo de melhor qualidade. Para isso, é necessário evocar um projeto pedagógico comprometido com a articulação das dimensões dos desafios da integração, isto é, os dilemas que envolvem as dimensões do fazer e do pensar. Deve-se visar à transformação da realidade em oposição ao contexto de conformismo, promovendo a criticidade ante as contradições, atitudes que favorecem a constituição da própria



identidade, conjuntamente com o processo de ensino-aprendizado e os sujeitos envolvidos nele, alunos e professores.

A visão de totalidade se expressa também nas *práxis* do ensinar e aprender. Urge destacar que “o percurso formativo precisa ser trabalhado como processo desenvolvido em comum, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado” (MACHADO, 2010, p.81). Para tanto, compreende-se que a organização curricular implica romper com as falsas polarizações dos conteúdos escolares a serem pensados de maneira isolada e conseqüentemente segmentando o conhecimento em disciplinas enrijecidas em si mesmas.

No que concerne a essa vertente temática, Dália (2017, p.167), ao debater o ensino médio integrado no Brasil, ressalta que é salutar analisar a aproximação entre o currículo e o ensino médio integrado, uma vez que o currículo é a expressão de seu tempo, do seu contexto ideológico, que engendra o pensamento educacional, político, econômico e social de determinado período histórico. Nesse sentido, alerta para as controvérsias que permeiam o currículo e destaca que ele “não é feito de consensos e supremacias”, antes disso, mantém-se na relação de força e poder.

Ao debruçar-se sobre a temática, Machado (2006, p.54) advoga que, para construção do currículo integrado, é necessário aproveitar as oportunidades que se abrem, segundo a autora, “significa uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual”, isto exige uma mudança de postura pedagógica na relação do conhecimento e na interação do professor com o aluno.

2.1. Concepções e práticas integradoras

Sabe-se que toda ação educativa é uma ação intencional, política e pedagógica. Isso é compreendido na literatura como um consenso discursivo. Ouve-se cotidianamente, nos espaços comuns, discussões que se travam em relação aos sentidos e à identidade do ensino médio. Sendo assim, como mencionado, pode-se compreender que todo processo educativo é baseado em pressupostos e finalidades previamente determinadas. Logo, quando se trata de processos educativos, não existe neutralidade, pois a educação é um ato político, consciente e inacabado, que interfere na estrutura psicossocial dos indivíduos em coletividade. Destarte, como toda ação é



intencional, os efeitos do processo educacional, de uma cultura herdada, são mais amplos e complexos do que se imagina na vida do sujeito histórico.

Assim, pensando nas abordagens que geram sentidos à formação escolar, de acordo com Araújo e Frigotto (2015), a proposta de ensino médio integrado requer pensar práticas pedagógicas condizentes com o contexto social. Portanto, o planejamento curricular, além de ser necessário, é compreendido interligado às relações entre a escola e a realidade social onde o sujeito está inserido. Assim, a educação constitui elemento integrador entre escola e sociedade. Desse modo, o currículo como concepção filosófica e epistemológica não se limita ao caráter operacional, deve ser orientado para uma prática mais abrangente. Para a concretude desse ideal, faz-se urgente uma reflexão acurada sobre as pressuposições, os fundamentos e as metodologias que norteiam a prática escolar.

No entanto, espera-se que os componentes escolares, como matemática, literatura, filosofia, biologia, enfim, possam associar o conhecimento escolar às práticas existentes fora das instituições, ou seja, entende-se que a formação do sujeito deve romper os limites existentes entre as instituições e o meio social onde está inserido. O desafio das instituições, em específico a escola, é o de preparar a juventude para conviver em sociedade, a fim de que possam emergir novos hábitos, para além dos muros institucionais. Isso demonstra que as escolas podem contribuir diretamente para essa compreensão de sociedade, por meio de práticas, procedimentos e tomada de consciência sobre qual tratamento essas instituições dão ao conhecimento e à sua abordagem. Destarte, o que se busca com a prática educativa é dar sentido à existência, ao fazer das escolas (RAMOS, 2008).

Portanto, Santomé (1998, p.47) assinala que, entre os filósofos, existia “uma preocupação expressa por explicitar as conexões que os distintos âmbitos do saber mantêm entre si, tentando ligar ciência, técnica, razão e prática social”. Assim, espera-se que o sujeito apoderado dessas dimensões do conhecimento possa ter mais condições de compreender os problemas para intervir socialmente.

Nesse sentido, Manacorda (2010) e Aranha (2006) constatam que o modelo de ensino fragmentado provém recentemente da industrialização, o que implicou a mudança do modelo econômico com base no capitalismo, que alterou drasticamente a relação do homem com a produção, o conhecimento e a educação. Assim, com a Revolução Industrial e o desenvolvimento da tecnologia, dá-se a necessidade de dividir o conhecimento em disciplinas para o surgimento das especializações a fim de atender ao modelo de produção industrial.



As discussões sobre a necessidade de reformas educativas orientadas para melhoria na educação, principalmente na educação básica, já vêm ocorrendo há muito tempo para atender o mundo do trabalho. Contudo, a literatura que discute a temática aborda a integração, busca superar velhas estruturas, visando ao trabalho como princípio educativo e a uma integração epistemológica de conteúdo, metodologias e práticas educativas.

As práticas pedagógicas integradoras tiveram início no século XX, com o criador da Pedagogia de Projetos, o pensador americano John Dewey, teórico expoente da escola ativa e progressista. Ao propor seu ideal educativo, Dewey critica a história da escola atemporal, que reproduz velhas práticas, isto é, ler, escrever e contar, com rígidas estruturas entre as áreas do conhecimento e no espaço fechado da sala de aula. No debate pedagógico, Manacorda (2010, p.381), assinala que uma das características de Dewey é a proximidade das relações e da interação entre a vida social e a vida escolar: “[...] a escola é antes de tudo uma instituição social [...]. A educação é o momento fundamental do progresso da ação social. A escola é o instrumento essencial e mais eficaz de progresso e de reforma social”.

Santomé (1998), ao tecer suas ideias sobre a importância do planejamento curricular integrado, chama a atenção para a análise da coerência com as ideias estabelecidas nos planos e seu desenvolvimento nas instituições escolares, respeitando os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Este [O planejamento curricular integrado] deve servir para atender às necessidades de alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo conseqüentemente o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais, que os ajudem em sua localização dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias. Para chegar a conseguir estas metas é preciso, entre outras coisas, que entre alunos e alunas possam explorar questões, temas e problemas importantes que se encontram além dos limites convencionais das matérias e áreas de conhecimento tradicional (SANTOMÉ, 1998, p.187).

Na verdade, a educação nessa corrente teórica é vista como processo de vida e não apenas como uma preparação para a vida futura. A escola enquanto capital burguês reproduz essa ótica de servir e como discurso vinculado aos meios midiáticos para tornar o ensino médio mais atraente tem como *slogan* “ensino médio agora é para vida”. A educação escolar era desvinculada da vida, e a vida nessa ótica se baseia no trabalho em sua perspectiva econômica (MANACORDA, 2010; KUENZER,2000).



Ao buscar a genealogia da modalidade de currículo integrado, constata-se que, ao longo do tempo e de acordo com parâmetros de cada época, os termos empregados para denominar as metodologias ativas de ensino e aprendizagem foram mudando para acompanhar as transformações e necessidades de cada período histórico do desenvolvimento técnico-científico da sociedade. O currículo, como uma trajetória do processo educacional, sofre alterações. Para isso, denominações foram mudando, como o termo “currículo transversal”. Tais conceitos são voláteis e traduzem filosofias semelhantes a outros termos, como “interdisciplinaridade”, “centro de interesse”, “metodologias de projetos”, vocábulos comuns no sistema educacional espanhol e utilizados como paradigma para o caso brasileiro (SANTOMÉ, 1998, p.9). Assim, essas configurações de desenho de integração desvelam uma elasticidade conceitual, organizacional e prática, que pode envolver as diversas possibilidades de matizes do ensino médio integrado.

Nesse sentido, Ramos (2010) salienta que a definição de integração não se restringe a um único desenho de curso, engloba as esferas da formação humana atrelada a processo de desenvolvimento cultural e tecnológica, relacionando os processos do trabalho e o ensino.

Não se trata de somar os currículos e/ou cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia (RAMOS, 2010, p.51).

Percebe-se que o que se propõe com o ensino médio integrado é relacionar as dimensões técnica e humana, ou seja, busca-se uma coesão de uma formação humana para a vida, dando sentido ao conhecimento, ao saber acumulado pela humanidade. Entretanto, Santomé (1998), ao discutir sobre os motivos da opção pelo currículo integrado, declara que poucos estudantes são capazes de perceber algo que possibilita integrar os conteúdos ou as diferentes disciplinas nas escolas. Registra que, em muitas situações, em todos os níveis e modalidades da educação, a organização é pensada em disciplinas, até mesmo entre os professores constata-se ainda que, no ambiente escolar, não é comum compartilhar coletivamente uma reflexão que diz respeito às possibilidades de integração.

Ramos (2010) analisa a ciência, o trabalho e a cultura na relação entre educação profissional e educação básica no ensino médio integrado, apresenta os pressupostos orientadores do currículo integrado no Ensino Médio Técnico:



a) o sujeito é concebido como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) a finalidade do processo educativo visa à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) o trabalho como princípio educativo no sentido de permitir, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) a seleção de conteúdo é baseada numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e o processo de ensino aprendizagem se apoia numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto a sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) o processo de ensino visa à construção de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) a profissionalização não se limita à dimensão técnico-operacional dos processos de trabalho, mas se centra nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-histórico e culturais da produção moderna em geral e da área profissional em particular; g) a compreensão histórica do processo de produção da área profissional e de suas contradições, como parte de uma totalidade constituída pela produção material e pelas relações sociais modernas, possibilita uma formação politécnica e *omnilateral* dos sujeitos (RAMOS, 2010, p. 52-53).

Santomé (1998), ao discutir a concepção de integração em educação, sustenta que essa expressão é tributária da análise de Bernstein sobre o processo de fragmentação das áreas do conhecimento. Nessa linha, o autor elucida que a expressão “currículo integrado” tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e promover maior interdisciplinaridade na sua construção. A integração demonstra unidade existente entre os diferentes componentes curriculares e formas de conhecimento.

Para superação da organização disciplinar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam que, ao longo da história, têm-se buscado outras estratégias e metodologias de práticas que possam promover uma articulação das áreas de conhecimento e conseqüentemente favorecer o processo de ensino e aprendizagem significativa, que não seja organizado pelo viés disciplinar. Isso significa dizer que o estudante se apropria do referencial teórico, de conceitos e, na sua experiência com o conhecimento, vislumbra tal proposta, isto é, que englobe

[...] aprendizagem baseada em problemas; centros de interesse; núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras. Buscam romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real (BRASIL, 2013, p.183).



Nessa perspectiva, o artigo 13 da Resolução CEB/CNE 11/2012, que orienta quanto às propostas de projetos integrados, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelece:

I – a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos; II – o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social; III – os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão; IV – a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdo, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas; V – a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informações pertinentes (BRASIL, 2013).

Observa-se que a organização curricular se funda em metodologia dialógica em que as áreas do conhecimento escolar articulam as ações entre os eixos de formação dos componentes específicos da área técnica e da formação geral, que compreendem o ensino integrado ao ensino médio. Como forma de resolver ou minimizar essa segmentação, Santomé (1998) propõe que o currículo seja organizado não somente em disciplinas, como é comum, podendo ser pensado como núcleos, centros de interesse, problemas, tópicos, períodos, fatos e fenômenos. Aponta que a forma de organizar o currículo em áreas do conhecimento “não [costuma] ser objeto de reflexão e discussão coletiva; é [aceita] como algo a *priori* e provoca um notável silêncio na comunidade escolar” (SANTOMÉ, 1998, p.25). Dessa maneira, compreende-se que a integração de conhecimento é um conceito amplo, que apresenta configurações variadas, de acordo a plasticidade da área do saber e as possibilidades metodológicas de uma formação crítica e emancipatória.

Santomé (1998) conclui que as discussões e propostas do currículo para o ensino médio são baseadas em metodologias mistas. Desse modo, percebe-se que existem outras maneiras de organização do currículo escolar. Essas metodologias têm como foco um ensino ativo e significativo, possibilitam ao aluno compreender ou solucionar as questões e problemas propostos, aproximam a escola da realidade, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. Assim, o currículo escolar integrado apresenta-se em suas diversas possibilidades de integrar e correlacionar as áreas do conhecimento e os componentes curriculares.



3. RESULTADO DA PESQUISA

Os professores do *Campus* entrevistados, ao serem indagados sobre os aspectos atinentes à vivência e se implementam em suas práticas formativas a integração, bem como qual sentido atribuem ao termo “integração” e de que forma esta acontece, o Entrevistado nº1 revela que há uma incógnita em relação à compreensão do que a literatura considera como ensino integrado e frisa que essa incongruência limita a realização de práticas formativas que efetivem a integração. Além disso, infere que a integração não acontece aqui e nem na maioria dos Institutos Federais. A respeito do termo integração, constata que é muito difícil compreender o seu significado prático por uma série de fatores, inclusive aponta que a própria legislação não deu conta de explicar esse conceito.

Tendo em vista o aspecto da legislação, o Entrevistado nº 5 também adverte que a própria lei, ao tratar a integração por núcleos do saber, acaba fragmentando o conhecimento. Não obstante, define a integração como “um processo de reflexão transversal e interdisciplinar”. Entretanto, considera que, para acontecer a integração, é necessário que haja um movimento de pensar a educação organizada em objetivos, contrário à forma atual, que privilegia o conteúdo, pautando suas ideias na pedagogia por competência.

Integração, na lei, significa “a formação de núcleos politécnicos de formação técnica e cidadã juntas”. Acho que o termo integração [...] continua fragmentado na percepção até da própria lei. Porque a lei fala de formação técnica, formação de núcleo comum e núcleo politécnico. Então, a própria lei fragmenta o que é integração. A integração significa um processo de reflexão transversal e interdisciplinar e que devem ser entendidos de formas separadas, interdisciplinar por quê? Porque o saber é integrado (ENTREVISTADO Nº 5).

O Entrevistado nº 1 constata que o termo integração desvela-se “mais do que [o conceito de] interdisciplinar, parece ser muito mais do que multidisciplinar, parece algo aproximado do transdisciplinar”. Assim, há uma confusão no entendimento dos conceitos em questão. Nessa acepção, afirma que o ensino integrado “não é simplesmente colocar matérias de manhã e de tarde”. Destaca ainda que conceber integração como sinônimo de tempo de permanência integral seria um equívoco conceitual. Portanto, as discussões em termos de concepções e práticas formativas que visam à integração do conhecimento como uma totalidade do saber dão conta de que a formação humana transcende os limites expressos do currículo escolar estruturado em disciplinas escolares.



Desse modo, o Entrevistado, na sua construção de ideias, vai negando aquilo que acredita poder ser o entendimento do termo integração, embora, não consiga especificar o que ao certo é considerado integração, pois as práticas integradoras perpassam a compreensão de outros termos que dão ideia de movimento do saber educacional, como os movimentos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares. Desse modo, entende-se que a integração curricular desvela ser mais complexa que a inter, a multi e a transdisciplinaridade, pois é um conceito que abarca não somente questões didáticas, mas também contempla práticas sociais.

A partir desse prisma, o Entrevistado nº 1 afirma que o termo integração não apresenta um significado apenas, ele varia conforme as práticas pedagógicas desenvolvidas. Dessa maneira, ressalta que, no que tange à definição, a integração é um termo abrangente e apresenta uma concepção abstrata de se pensar e considera uma problemática de se fazer a integração, o que, segundo ele, na prática, ocasiona diversos equívocos entre docentes e equipe pedagógica. De acordo com o entrevistado, não se sabe ao certo se está ocorrendo a integração ou não, parece que se está trabalhando com base em uma ideia superficial de uma prática considerada integrada.

Nesse sentido, observa-se que o termo “integração” abarca diversas práticas, visto que a palavra “integrado” não tem um significado apenas e apresenta uma plasticidade de práticas e sentidos.

[...] as pessoas hoje não têm muito algo que eles fazem integração é isso aqui. Se você fizer isso, você está conseguindo uma escola com prática formativa integrada. Então varia muito. Então o sentido que eu acho do termo “integração” é que ele deveria ser algo que não é apenas uma prática específica, deveria ser uma prática até de gestão, a de gestão escolar [...]. Então vamos fazer integração geral, de conteúdos e de atividades, digamos, a escola vai ser isso, o que não acontece aqui e na maioria dos institutos que eu conheço (ENTREVISTADO Nº 1).

Na percepção do Entrevistado nº 1, as práticas de integração acontecem por meio de currículo que organiza as disciplinas em núcleos denominados de projetos integradores e que envolve disciplinas das áreas do conhecimento do ensino médio integrado à formação profissional. Também são fundidos os conteúdos, como, por exemplo, as disciplinas de Artes e *Marketing*, Sociologia e Gestão Rural. Além desse instrumento de organização pedagógica, existem projetos integradores que são temáticos, como a Mostra de Linguagem, a Mostra de Ciências e o IFMundo. São projetos como estes que integram as disciplinas das áreas técnicas com as disciplinas propedêuticas.

Ao ser indagado, o Entrevistado nº1 aponta a forma como foi concebido o desenho da integração por meio de projeto.



Então, a gente pensou isso como que a gente vai fazer algum tipo de integração com as áreas de conhecimento - das áreas técnicas principalmente, né? que era a mais difícil [...] principalmente que a gente é das Ciências Humanas. Então, a gente escolhe sempre temas relacionados às áreas técnicas. Então, tem sempre um ou dois temas da área de tecnologia, do pessoal de informática. Tem sempre tema de meio ambiente, que é da área de agropecuária e da zootecnia. E, muitas vezes, tem alguma coisa relacionada com [...], com temas gerais de Direitos Humanos, que é um dos objetivos do próprio Ensino Médio [...]. Então, com isso, a gente conseguiu mobilizar professores e muitas [...] vezes até fazer com que eles modifiquem, num dado sentido, a sua própria aula [...]. Então, o IFMundo é o projeto mais interdisciplinar e transdisciplinar que a gente tem aqui, que é um projeto que não é de uma disciplina só, ele é um tema (ENTREVISTADO nº1).

Essa ideia corrobora o relato do Entrevistado nº 2, que refere não perceber a integração no *campus*, e concebe a integração no sentido de formação “integral”, que significa formar por inteiro. Nessa discussão, assevera que o ensino integral pressupõe um diálogo entre as disciplinas e os participantes do ensino, que, por sua vez, pressupõe a construção de objetivos de ensino e aprendizagem comuns. Assim, entende que, quando se fala de ensino propedêutico e ensino técnico, identifica-se sobre qual ensino médio se está tratando: o ensino médio integrado à formação profissional. Por isso, o emprego do termo “integrado”, que liga as disciplinas do núcleo comum às disciplinas do núcleo de formação técnica, compondo um processo formativo unitário. Dessa maneira, o entrevistado advoga que o ensino integrado pressupõe “coerência em termos de um itinerário formativo”. Assim, para que aconteça a integração, é necessário que os professores de diferentes áreas dialoguem em torno de temas em comum.

Entretanto, observa-se que, nas narrativas dos Entrevistados 1, 2 e 5, há uma confluência de ideias ao alertarem que no *campus* acontecem projetos integradores e não práticas de currículo integrado e destacam que os projetos integradores ocorrem de forma pontual, ou seja, eles não são permanentes no fazer pedagógico. Nesse contexto, percebem que a condição para que haja integração é pensar o ensino em objetivos de ensino, e não pela perspectiva do conteúdo como cerne do processo de ensino-aprendizagem.

[...] Então, há produção de conhecimento: as aulas estão sendo dadas, o processo ensino-aprendizagem está acontecendo, mas eu não vejo integração, né, entre disciplinas, eu não vejo integração entre propedêutica e área técnica, a não ser em alguns projetos, é claro, de pesquisa, projetos de extensão, alguns projetos ditos integradores (ENTREVISTADO nº2)



De acordo com o Entrevistado nº 5, ao ser questionado a respeito das práticas formativas que contemplem a integração, menciona que ela acontece de forma esporádica, de maneira que o que acontece são ensaios de integração. Nessa perspectiva, a integração ocorre mais por meio de projetos do que de práticas curriculares institucionalizadas. Por exemplo, existem projetos como o IFMundo, que promove integração na perspectiva da educação cidadã; projeto de Semana de Ciência e Tecnologia e o projeto de robótica, que proporciona aos alunos a integração da formação propedêutica com o conhecimento da formação técnica.

Dessa maneira, percebe-se nos enunciados dos entrevistados que existem projetos integradores que envolvem atividades e ações da pesquisa e da extensão que são consideradas como atividades integradoras da *práxis* de conceber o ensino médio articulado à formação profissional. Contudo, rechaçam que a própria escrita do currículo escolar, que é o documento de identidade, seja pensada de forma a conceber o ensino de maneira fragmentada em disciplinas.

O Entrevistado nº 5 assegura que, ao conceber um projeto de curso, é comum a prática de fragmentação do corpo teórico, que é escrito por especialistas e, na hora de estabelecer a ementa, isso se dá forma isolada: “Professor de história, escreve a ementa de história!” – “Professor de geografia, escreve a de geografia”. Destarte, observa-se que a ementa não é fruto de um processo de construção coletiva. O entrevistado, considera ainda que há que atentar para isto: “uma coisa é documento escrito, outra coisa é documento praticado”.

Assim, verifica-se que, ainda que nos projetos de cursos esteja explícita a forma como acontece a integração, depende da efetivação desta na prática docente como proposta formativa. Logo, se a integração do trabalho pedagógico não é praticada, o processo formativo não acontece conforme a proposta foi concebida. Assim, nota-se que a condição para que a integração aconteça, além da existência do aparato institucional, é que haja o movimento da prática docente.

Percebe-se que a integração é tratada em vários âmbitos e dimensões da prática formativa escolar e como atividade integrativa tem que estar presente de modo geral no ensino e nas nuances do fazer pedagógico. Dessa maneira, essa prática transcende a forma que concebe o ensino pautado em um currículo fechado em sua matriz, ou, melhor dizendo, em sua “grade curricular”. Portanto, o currículo escolar não pode ser concebido de maneira a reduzir o conhecimento em disciplinas escolares. Necessita ser constantemente ressignificado para responder aos dilemas da formação que compreenda as dimensões dos processos formativos.



Experiências de projetos integrados no campus Almenara têm projetos, eu não tenho experiências didáticas e curriculares integradas reais. É, tivemos uma tentativa no ano passado que está escrito nos PPCs dos cursos que é a integração da área de ciências humanas. [...] A própria perspectiva da pesquisa e da extensão como ações de integração do ensino, ou seja, curricularização da pesquisa e da extensão, não acontece na instituição [...]. Integração curricular não existe. Integração por projetos, algumas boas experiências [...]. (ENTREVISTADO nº 5).

Conforme a concepção do Entrevistado nº 6, a integração é uma prática distante da realidade do fazer pedagógico, visto que ainda se compreende o conhecimento dividido em disciplinas e em áreas dos saberes, o que impede pensar a integração do conhecimento como um todo. Nessa acepção, a integração perpassa pelo movimento do conhecimento teórico e prático das diversas ciências. Defende-se que a integração do conhecimento tem que fazer parte do cotidiano e da vivência escolar dos alunos e suas práticas devem ser realizadas para além de seus muros. Nesse sentido, o conhecimento necessita de uma função social. Contudo, anuncia-se que, nas práticas formativas do ensino médio, mesmo que ofertado na forma integrada, a ação dos professores fica restrita à disciplina, que ministra as aulas numa ótica positivista de organizar o currículo escolar.

A respeito desse olhar importa analisar que é recorrente nos enunciados dos entrevistados evidenciar que na prática o pensamento dos professores concebe que o conhecimento da área de formação técnica é diferente do da área de formação comum. Partindo desse eixo argumentativo, observa-se que na prática o que existe não é a integração, mas a justaposição de áreas de formação.

[...] nós ainda estamos longe de conseguir a integração. [...] Porque tem aula de matemática, tem aula de português, tem aula de física, tem aula de química. [...] a integração, do meu ponto de vista é isto: por exemplo, você usar o conhecimento de física dentro da aula de matemática; dentro da aula de português, você usar o conhecimento de matemática. Isso eu entendo como integração. [...] então eu vejo que nós, como professores do ensino médio, podemos avançar muito nesse ponto de vista, porque normalmente nós, professores das áreas técnicas, nós temos uma ideia de que a área técnica é uma coisa e a área propedêutica é outra (ENTREVISTADO nº 7).

Ao responder à questão no que diz respeito à implementação da prática formativa da integração, a Entrevistada nº 3 aventou que a integração acontece. Contudo, menciona que procura trabalhá-la de forma interdisciplinar. Em suas palavras, a interdisciplinaridade acontece “misturando disciplinas”. Assim, a integração é pensada no fazer pedagógico em sala de aula, articulando disciplinas da área de formação do núcleo comum em correlação com as disciplinas do núcleo técnico. Descreve ainda que a integração não se restringe a questões pedagógicas, mas



também é uma ação política junto à comunidade e discorre que a integração acontece por meio de projetos de extensão. Além disso, frisa que as áreas do conhecimento propedêutico e técnico são complementares, não podendo ser concebida a supremacia de uma área em detrimento da outra.

Nessa perspectiva, as áreas do conhecimento se retroalimentam e há uma necessidade recíproca para existirem e dar conta da totalidade do conhecimento. Nesse viés, apesar de a entrevistada ter afirmado “a minha disciplina, por exemplo, ela é muito interdisciplinar”, a expressão “minha disciplina” joga por terra essa afirmativa, uma vez que dá ideia de posse, uma relação de poder que existe do professor sobre a disciplina que leciona. A interdisciplinaridade consiste em uma das formas de conceber a prática de ensino integrado.

Contudo, além de reconhecer a importância da integração das disciplinas, a Entrevistada nº 3 reforça a interdisciplinaridade como meio de transitar entre as áreas dos saberes, visto que as disciplinas do núcleo de formação comum dão a fundamentação teórica para o fazer tácito das disciplinas das áreas técnicas. Assim, as disciplinas das áreas profissionais não se limitam a um fazer prático, elas necessitam da solidez do conhecimento teórico. Entretanto, cabe mencionar que a teoria nasce de uma prática observada na realidade e sistematizada.

Nesse sentido, as disciplinas da área de formação do núcleo comum são concebidas como o princípio da ação pedagógica, como aponta a entrevistada: “a gente precisa o tempo inteiro das propedêuticas para trabalhar nas áreas técnicas”. Ou seja, partindo desse pressuposto, verifica-se que a entrevistada compreende que o conhecimento propedêutico permite a ação prática educativa para fundamentação teórica do fenômeno/objeto que constitui determinado saber.

[...] os professores do *campus* implementam práticas formativas, a integração, sim. É [...] de que forma, né? O que seria essa integração, na verdade? A gente procura trabalhar de forma interdisciplinar, a gente mistura disciplinas. Então, tem trabalhos, a minha disciplina, por exemplo, ela é muito interdisciplinar. Então eu consigo utilizar várias disciplinas propedêuticas junto da minha área técnica. E realizo trabalhos em parcerias também. É [...] e isso eu estou falando em termos de sala de aula [...]. Então a gente tentando fazendo essa integração, essa interdisciplinaridade entre as disciplinas em sala de aula. Fora das salas de aula, nós temos os projetos de extensão, [...] que a gente consegue na comunidade do aluno e levar o que, na vivência do aluno, levar o que eles aprendem aqui para as comunidades. [...] não existe, não tem como as disciplinas elas caminharem separadas. [...] né? É [...] uma complementa a outra. Embora ainda algumas pessoas caem no erro de achar que existe uma disciplina mais importante que a outra (ENTREVISTADO nº3).



Observa-se que a Entrevistada, além de reconhecer a importância da integração do conhecimento, reforça as práticas de integração, por meio da abordagem interdisciplinar. Entretanto, o enunciado evidencia uma prática interdisciplinar assistemática e individual, que acontece “misturando disciplinas”, no discurso evidencia ainda a sobreposição de algumas disciplinas em detrimentos de outras.

Em resposta às indagações sobre como ocorre a integração e que tipo de integração existe entre as disciplinas do núcleo de formação comum e as disciplinas do núcleo comum com aquelas dos núcleos técnicos, os enunciados dos entrevistados demonstram que a prática da integração é mais comum entre as disciplinas que compõem o currículo do núcleo comum. Conforme relato do entrevistado nº 5, a integração acontece de forma tangível entre as disciplinas do núcleo comum. Contudo, rechaça as diversas possibilidades de integração de disciplinas de áreas afins, como matemática, física e química.

Assinala também que a integração pode acontecer de forma interdisciplinar com disciplinas do núcleo comum e do núcleo técnico e que sejam disciplinas de áreas do conhecimento semelhantes, a exemplo de projetos integradores que articulam a interlocução das disciplinas de programação, matemática, algoritmo e banco de dados, visto que são disciplinas que seguem a mesma lógica da linguagem matemática. Ou seja, acontece esse movimento interdisciplinar das disciplinas que não são propriamente do núcleo comum com o núcleo comum, mas são disciplinas afins que transitam do núcleo técnico para o conhecimento do núcleo comum. Nesse sentido, ressalta-se a interdependência desse movimento integrador na prática interdisciplinar das áreas formativas do núcleo comum com a técnica e vice-versa.

Então, eu acho que essa integração, eu vejo de uma forma mais simplificada, uma forma mais fácil entre as disciplinas propedêuticas, entre elas. Eu consigo enxergar de forma mais fácil. É [...], nós temos agora um evento da semana de ciência e tecnologia, hoje nós temos professores das áreas de matemática, química e física que tão fazendo um trabalho interdisciplinar sobre um tema, que é o tema da semana, entendeu? Então eu consigo enxergar de forma melhor isso. É, ano passado, eu trabalhei com a professora de matemática com a questão dessa integração, também com a minha disciplina de programação junto com a disciplina de matemática, onde os alunos tinham que desenvolver uma maquete virtual, algum processo aplicando os conhecimentos da matemática dentro daquele projeto, entendeu? Então, aí eu enxergo assim a forma mais fácil entre as propedêuticas, mas também é possível entre as propedêuticas e as teóricas [técnicas]. E da mesma forma que as disciplinas propedêuticas se interligam mais facilmente, as práticas também. Hoje eu consigo trabalhar muito mais fácil com o professor que atua no mesmo curso, com a mesma turma, com outra disciplina. Ele



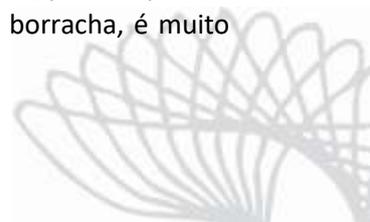
consegue chegar no final do terceiro trimestre, por exemplo, com um trabalho interdisciplinar, muito fácil. [...] Por exemplo, a disciplina de matemática com a minha de algoritmos no ano passado, que a gente trabalhou. Os alunos desenvolveram três projetos. Um projeto era um dispositivo [...] inteligente. [...] A programação, toda a lógica que ele tinha que fazer com isso, ele precisava dos fundamentos matemáticos que eles aprenderam com a disciplina. E houve uma outra parte que eu trabalhei também, a minha disciplina com a disciplina de banco de dados, que são duas disciplinas técnicas [...]. Então a gente consegue fazer essa ligação (ENTREVISTADO nº 5).

Dessa maneira, na percepção dos entrevistados, a integração acontece a partir de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. Para isso ocorrer, em sua maioria, o movimento integrador parte de iniciativas individuais dos professores que, no cotidiano, observam as possibilidades e mobilizam os pares a trabalharem algum conteúdo que é de interesse comum em conjunto. Além disso, foi pontuado que as relações afetivas, convivência e troca de ideias entre os professores têm sido recorrentes nos discursos como instrumento dialógico que tem contribuído para o desenvolvimento de uma cultura de práticas de projetos integradores. Assinalam que é de comum esses professores que têm relações de amizade mais próximas diminuírem o distanciamento das áreas de atuação. Importa enunciar que a integração não restringe a prática formativa de domínio de conteúdo, mas perpassa pelas relações interpessoais, visando a uma ação didática integradora. Nesse sentido, tanto os processos quanto as relações são valorizadas para articulação de um projeto de ensino integrado.

Para o Entrevistado nº 8, a integração acontece de forma natural a partir da contextualização do conteúdo lecionado, no qual o professor mobiliza os artefatos de outras áreas do saber para estabelecer conexões e o conhecimento é a compreensão de todas as partes que compõem o todo.

A partir do momento que o professor de uma área técnica ele vai, por exemplo, vai falar sobre a digestão em ruminantes, né. Quando se fala no processo de gestão em ruminantes, ele trabalha a química certamente. Ele vai trabalhar o processo químico; ele vai trabalhar o processo biológico; ele vai trabalhar o processo do empreendedorismo, porque, a partir desse momento, o aluno cria, né, e desenvolve uma mentalidade que a produção, ela pode ser potencializada. E se ela é potencializada, ele está fazendo uma integração, né? Ele está promovendo uma contextualização do seu conteúdo. Então, na minha visão, isso acontece de forma natural (ENTREVISTADO nº 8).

Profissional com propedêutica, tem coisa que ainda não acontece, ou talvez não é comunicado para vocês e não é registrado, assim. Por exemplo, eu já conversei com a professora X, que trabalha com essa parte de história, para, quando eu tiver falando, por exemplo, sobre café, pegar o ciclo de café, não sei, é [...] inclusive aí ela comentando comigo, que na [...] se for olhar assim, nos livros, parece que, no ciclo do café, só plantava café; no ciclo da borracha, só tinha borracha, é muito



assim, né? E não é... não tem como ter sido assim. A pessoa não só vive de café, e de ter essas discussões assim [...], mas eu vejo que é algo que poderia ser bem mais explorado essa parte de, tanto propedêutica–propedêutica e propedêutica-técnica (ENTREVISTADO nº 4).

Observa-se que existem muitas iniciativas de atuação pedagógica dos professores que, ao abordarem um assunto em sala de aula, contextualizam o conhecimento, dando-lhe sentido, fazendo conexões com outras áreas das ciências para explicar o conteúdo trabalhado. Assim, a integração pode partir de uma abordagem de um professor a partir do olhar de outras áreas dos saberes e parte também de um movimento conjunto entre os professores para, de forma interdisciplinar, abordar a questão sob vários vieses.

Percebeu-se ainda que os professores entrevistados estão abertos a encurtar esse distanciamento existente entre áreas do conhecimento, alguns contextualizam a problemática, trazendo diversas leituras da realidade para dar conta de explicar o fenômeno estudado; outros professores contam com outros recursos didáticos em um movimento interdisciplinar para abordarem conjuntamente o conteúdo trabalhado de forma paralela à temática.

De acordo o Entrevistado nº 1, ao abordar sobre o trabalho integrado, compreende que ele “tende a ser no máximo interdisciplinar”, “Você trabalha ali ao mesmo tempo ou pega um tema e os dois trabalham em comum e aí, em geral, além de local, ele é, ele começa e termina rapidamente”. Evidencia-se que uma das formas de se fazer a integração é a partir da pedagogia de projetos, visto que esta se apresenta como uma das formas mais adequadas de se fazer a integração de conteúdo. Observa-se que, quando se refere à integração, é comum pensar a partir do viés do conteúdo para articular a prática formativa.

A pesquisa revela ainda que nem todos os professores percebem atividades integradoras acontecendo, pelo contrário, o Entrevistado nº 2 considera que a abordagem político-pedagógica dos professores é “desintegradora”, pois parte do crivo do viés ideológico do professor. Contudo, aponta iniciativas de integração do núcleo de ciências humanas para desconstruir o modelo de currículo engessado em uma descrição de disciplinas e suas devidas cargas horárias organizadas em sua matriz curricular. Segundo o entrevistado, isso demonstra que a não existência de uma disciplina não significa a extinção da área do conhecimento escolar equivalente.

Eu não vejo integração nenhuma, né? É [...] aliás, eu vejo desintegração, tem professor defendendo agroecologia, outro professor defendendo implementos agrícolas, agrotóxicos, professor falando que queimada dá certo, professor falando que queimada dá errado. [...]. Então, assim, a gente enfrenta, com certeza absoluta, várias sobreposições e vários vazios e não se conversa sobre isso e não se fala sobre



isso. E ninguém sabe o que o outro está fazendo. [...] Agora, é claro que eu falo pela área propedêutica. Não sei como o pessoal da área técnica lá se ajunta e se tem integração, me parece que não [...] (ENTREVISTADO nº2).

Além disso, ao abordar a importância das disciplinas e suas áreas do conhecimento, o Entrevistado nº 7 faz uma reflexão crítica no que diz respeito à divisão do conhecimento em disciplinas escolares como estratégia didático-pedagógica para trabalhar o conteúdo. Entretanto, na sociedade atual, o ensino integrado serve para compreender a totalidade da realidade e não cabe limitá-la a uma concepção dual do conhecimento que privilegia uma área em detrimento da outra. Embora, como metodologia de ensino, tenha ressaltado a necessidade de as áreas de formação técnica serem subsidiadas pelos insumos dos fundamentos teóricos das disciplinas formativas do núcleo comum para dar-lhes sustentação. Nesse sentido, o Entrevistado nº 7 assevera que

[...] a propedêutica é uma forma de você preparar o aluno, dar a ele instrumentos, dar a ele ferramentas [para] aplicar nas partes, nas áreas técnicas, [...] os professores das propedêuticas, eles são muito importantes no processo de aprendizagem da parte técnica, porque são eles que vão dar os instrumentos, as ferramentas para as técnicas, e aí é [...] às vezes, a gente faz uma divisão não muito correta de dizer que a propedêutica é mais importante, ou dizer que a técnica é mais importante, mas é uma divisão que não contribui muito (ENTREVISTADO nº 7).

É mister observar que, diante dos questionamentos, muitos docentes fizeram referência à prática pedagógica orgânica da ação interdisciplinar e multidisciplinar como mecanismo de integração e articulação do conhecimento entre as disciplinas propedêuticas e a formação profissional com base no movimento e iniciativa interpessoal. O conteúdo curricular é articulado mediante o mecanismo de contextualização para estabelecer conexões didáticas que incorporem o conhecimento escolar para dar conta da representação da totalidade da problemática da realidade.

Dessa maneira, percebe-se que o conhecimento é um todo articulado e interdependente, em que uma disciplina necessita de outra para dar-lhe fundamentação epistemológica. Isso supõe, sobretudo, articular os saberes pertinentes às especificidades das disciplinas. Partindo desse entendimento, observa-se que a interdisciplinaridade é enfatizada especificamente como técnica didática para abordar a socialização do conhecimento ou como prática de atuação dos professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos revelam que o sujeitos-professores compreendem que o termo integração liga a formação dos componentes curriculares do núcleo comum aos componentes curriculares do



núcleo de formação técnico, compondo um processo formativo unitário. Revelam ainda que o termo em voga não se faz apenas de arranjos metodológicos e didáticos no trato com o conhecimento. A integração é compreendida como ação político-pedagógica, engajada no contexto em que está inserida, ou seja, transcende a concepção da organização didática. Neste sentido, os enunciados demonstram que a integração é concebida também pela capacidade de interação da instituição com a comunidade local e regional, contribuindo para a resolução de problemas, por meio de atividades extensionistas e de pesquisa.

A partir desse prisma, evidencia-se que o vocábulo integração não apresenta um significado apenas, ele varia conforme as práticas político-pedagógicas desenvolvidas. Nesse sentido, observa-se que ele é polissêmico e suas práticas formativas são abrangentes. Além disso, alguns sujeitos-professores pontuaram que, na instituição pesquisada, existe iniciativa de integração curricular, por meio do desenho de cursos nos quais as disciplinas são organizadas por áreas do conhecimento, organizadas em núcleo integrador, composto pelo núcleo de formação científico comum, profissional e politécnico. Entretanto, observa-se que é recorrente o discurso que reforça a tese de que a experiência de integração acontece predominantemente por meio de projetos integradores.

Com base nos discursos enunciados, verifica-se que a maioria dos alunos busca a formação do ensino médio e não a formação profissional integrada ao ensino médio, visando à formação dos componentes curriculares do núcleo comum para, em seguida, alcançar o ensino superior, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Isso acontece em detrimento da formação do núcleo profissional. Nesse contexto, percebe-se que os interesses mediados de formação do núcleo comum, com vistas à formação superior predominam apesar da oferta de uma formação imediata, destinada ao mundo do trabalho.

Observa-se que as práticas da integração são mais comuns entre as disciplinas que compõem o currículo da área de formação do núcleo comum, não necessariamente entre todas as disciplinas, mas predominam as ações pertencentes às áreas de disciplinas do conhecimento de áreas afins. Evidentemente, é importante considerar que as práticas integradas perpassam a contextualização do tema explorado, evocando alguns conhecimentos prévios que se inter-relacionam com o assunto abordado na aula.

Observa-se ainda que a interação entre as disciplinas é mais comum entre as do núcleo comum, ou então, do núcleo técnico articulado com o núcleo comum, tendo as disciplinas que compõem o núcleo comum como cerne formativo desse mosaico de possibilidades de organização do currículo. As narrativas dos entrevistados demonstram que os professores compreendem que as



disciplinas técnicas buscam os fundamentos teóricos das disciplinas do núcleo comum para entender os princípios que regem a construção do conhecimento.

Nesse sentido, evidenciam que a integração pode partir de uma abordagem de um professor que integra o conhecimento a partir do olhar de outras áreas dos saberes e parte também de um movimento conjunto entre os professores para, de forma multidisciplinar e interdisciplinar, abordar as questões sob vários vieses. Evidencia-se ainda que uma das formas de se fazer a integração é a partir da pedagogia de projetos, visto que esta se apresenta como uma das formas mais adequadas de fazer a integração de conteúdo, por meio de temas ou tópicos. Na perspectiva desses sujeitos-professores, no cotidiano escolar, a integração acontece de forma natural, a partir da contextualização do conteúdo lecionado, no qual o professor mobiliza os artefatos e códigos linguísticos de outras áreas do saber para estabelecer conexões que comprovam que o conhecimento é a compreensão da totalidade, embora, concebam que esse movimento de integração ainda é uma abordagem superficial da temática. Além desse instrumento de organização pedagógica, existem projetos integradores que são temáticos, como, por exemplo, Amostra de Linguagem, Amostra de Ciências, *Club* de Robótica e o IFMundo. São projetos desse tipo que integram as disciplinas do núcleo técnico com as disciplinas do núcleo comum. Dessa maneira, o currículo do ensino médio integrado e suas práticas de ensino apresenta-se como um desafio de superação da lógica de organização do currículo escolar elaborado a partir das disciplinas escolares.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª. Ed. - São Paulo, SP: moderna, 2006.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>. Acesso em 28 de janeiro de 2018.

DÁLIA, J. M. T.; FRAZÃO, G. A. Para além do ensino integrado: Experiências, possibilidades e desafios da articulação entre ensino, pesquisa e extensão no currículo. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Ensino médio integrado à educação profissional. Ministério da Educação. **Programa Salto para o Futuro**. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006a.



MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In: Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades.* Jaqueline Moll e colaboradores. Porto Alegre: Artmed, 2010b. 312p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** Da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. – 13.ed. - São Paulo:Cortez,2010.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Ano 23, Vol.2. 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 08 de março de 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Análise de Discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. **Cad.Est.Ling.** Campinas (42):21-40, jan./jun.2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637139/4861>. Acesso: 12 de agosto de 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, ano XXI, nº70, Abril. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneide. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf> . Acesso: 06 de maio de 2020.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In: Jaqueline Moll et.al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed, 2010. 312 p.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em 2 de fevereiro de 2018.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. A Organização Relevante dos Conteúdos nos Currículos. *In: Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.* Trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artes Médicas,1998a.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As Origens da Modalidade de Currículo Integrado. *In: Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.* Trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artes Médicas,1998b.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. O Planejamento de um Currículo Integrado. *In: Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.* Trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artes Médicas,1998c.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. Os Motivos do Currículo Integrado. *In: Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.* Trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artes Médicas,1998d.



SOBRE OS AUTORES:**Ronivaldo Ferreira Mendes**

Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – *Campus* Uberaba. Pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG – *Campus* Almenara. Vinculado ao Grupo de Pesquisa em Discurso e Educação (GPDE/IFTM/CNPq); Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas para Qualificação de Servidores – PBQS - IFNMG.

E-mail: ronivaldoferreiramendes@gmail.com e ronivaldo.mendes@ifnmg.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3227-7461>

Welisson Marques

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Professor e Coordenador no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – *Campus* Uberaba e, professor no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal (ProfEPT) na mesma instituição; Líder do Grupo de Pesquisa em Discurso e Educação (GPDE/IFTM/CNPq).

E-mail: welissonmarques@iftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6766-4651>

Recebido em: 07/05/2020

Aprovado em: 14/12/2020

Publicado em: 22/01/2021

