



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO - CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DANIELLE MUNIZ MACARIO MONTEIRO

**O CURRÍCULO INTEGRADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES(AS) DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPE – CAMPUS
RECIFE**

Olinda-PE

2022

DANIELLE MUNIZ MACARIO MONTEIRO

**O CURRÍCULO INTEGRADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES(AS) DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPE – CAMPUS
RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Maria de Lima

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

Macroprojeto: Práticas Educativas no Currículo Integrado

Olinda-PE

2022

M775c Monteiro, Danielle Muniz Macario.

O currículo integrado nas representações sociais de professores(as) do Ensino Médio Integrado do IFPE – Campus Recife. / Danielle Muniz Macario Monteiro. – Olinda, PE: O autor, 2022.

175 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andreza Maria de Lima.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação - Currículo. 2. Currículo Integrado. 3. Representações Sociais. 3. Formação docente. 4. Ensino Médio Integrado. 5. Educação Profissional e Tecnológica. I. Lima, Andreza Maria de (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

375

CDD (22 Ed.)

DANIELLE MUNIZ MACARIO MONTEIRO

**O CURRÍCULO INTEGRADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES(AS) DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPE – CAMPUS
RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

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

Macroprojeto: Práticas Educativas no Currículo Integrado

Aprovado em 30 de agosto de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Andreza Maria de Lima – Orientadora/Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Profa. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos - Examinadora Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Profa. Dra. Thamyris Mariana Camarote Mandú - Examinadora Externa
Universidade Federal de Pernambuco

DANIELLE MUNIZ MACARIO MONTEIRO

MINICURSO:

CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em: 30/ 08 /2022

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Andreza Maria de Lima – Orientadora/Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Profa. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos - Examinadora Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Profa. Dra. Thamyris Mariana Camarote Mandú - Examinadora Externa
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu infinito amor e pela graça alcançada de ter conseguido realizar esse mestrado. Durante esse processo, percebi o quanto as misericórdias d'Ele se renovam em minha vida.

Ao meu marido, João Paulo, que esteve comigo em todos os momentos, me motivando e auxiliando em tudo que eu precisava.

A minha família pelo apoio incondicional.

À professora Dra. Andreza Maria de Lima, minha orientadora, agradeço por toda paciência, afeto e cuidado durante todo o processo. Deus foi muito bom comigo por ter colocado uma orientadora tão maravilhosa em meu caminho.

Às professoras Edlamar Oliveira e Thamyris Mariana, membros da banca avaliadora desta pesquisa, por seus olhares atentos e todas as contribuições realizadas.

Aos amigos que conquistei ao longo dessa jornada, especialmente os amigos da turma 2019.2, agradeço a parceria e contribuições ao longo desse tempo.

Aos professores da turma 2019.2, obrigada por aulas excelentes e construtivas, sem dúvida estou saindo com um olhar diferente de quando entrei.

Agradeço também, à equipe do IFPE – *Campus* Recife, pelo consentimento em realizar a pesquisa, pela colaboração sempre que necessária.

A todos os docentes que separaram um tempo para participar das etapas desta pesquisa, minha eterna gratidão.

Aos docentes que aceitaram participar da formação desenvolvida durante o Produto Educacional, foi um momento incrível de trocas de experiências e conhecimentos, minha gratidão a todos.

RESUMO

O currículo integrado no Ensino Médio Integrado é uma tentativa de superação de um ensino fragmentado, visando desenvolver a formação humana integral dos estudantes. Neste trabalho, tivemos, como objetivo geral, analisar as representações sociais acerca do currículo integrado de professores(as) do Ensino Médio Integrado do IFPE – *campus* Recife. Construímos três categorias teóricas: “A compreensão de currículo a partir das teorias críticas”, com base em autores como Moreira e Silva (1997), Sacristán (2000, 2013) e Freire (2001, 2005); “Currículo Integrado no Ensino Médio Integrado: das bases conceituais aos eixos estruturantes”, a partir de autores como Ciavatta (2014), Frigotto (2005) e Ramos (2008, 2009); e “Representações sociais: saberes práticos do cotidiano”, com base em autores como Moscovici (1978), Jodelet (2001) e Abric (2000). A pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras e tivemos como participantes 50 docentes, sendo 25 da formação geral e 25 da específica. Na segunda, utilizamos a entrevista semiestruturada com dez professores(as) que participaram da primeira etapa, sendo cinco da formação geral e cinco da específica. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática, conforme Bardin (2011). Nossos resultados mostraram que os(as) docentes participantes representam o currículo integrado como um desafio no Ensino Médio Integrado. As representações sociais dos(as) docentes revelam, ainda, que o currículo integrado no Ensino Médio Integrado é fundamental para uma formação sólida, integral dos estudantes. Essas representações sociais justificam e orientam as comunicações e as práticas dos(as) docentes. Em atendimento às exigências do mestrado profissional, desenvolvemos, como Produto Educacional, o minicurso, de forma remota, “Currículo integrado no Ensino Médio Integrado” para docentes que atuam nesse ensino no IFPE – *campus* Recife. O objetivo foi favorecer reflexões teórico-práticas sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado que contribuam para o desenvolvimento de práticas docentes que favoreçam a formação integral dos estudantes. A aplicação do minicurso, que contou com a participação de três docentes que atuam nas disciplinas específicas, contribuiu para a construção de conhecimentos sobre o currículo integrado e reflexões sobre a prática dos(as) professores(as). Na avaliação da aplicação do minicurso, os(as) cursistas evidenciaram que o minicurso foi relevante e proporcionou um novo olhar para a prática; além disso, ressaltaram que o formato remoto facilitou suas participações. Este trabalho, além de contribuir para a produção do conhecimento sobre a temática e desenvolver um Produto Educacional que colabora para a formação e prática de professores da EPT, especialmente do Ensino Médio Integrado, poderá subsidiar políticas públicas educacionais que fortaleçam a formação de professores da EPT, especificamente daqueles que atuam no Ensino Médio Integrado.

Palavras-Chave: Currículo integrado. Ensino Médio Integrado. Formação de professores. Produto Educacional. Representações sociais.

ABSTRACT

The curriculum integrated in the Integrated High School is an attempt to overcome a fragmented education aiming to develop the integral human formation of the students. In this work, we had, as a general objective, to analyze the social representations of the integrated curriculum of teachers of the Integrated High School of the IFPE - Recife campus. We built three theoretical categories: "Understanding the curriculum based on critical theories", based on authors such as Moreira and Silva (1997), Sacristán (2000, 2013) and Freire (2001, 2005); "Integrated Curriculum in Integrated High School: from conceptual bases to structuring axes" from authors such as Ciavatta (2014), Frigotto (2005) and Ramos (2008, 2009); and "Social representations: practical knowledge of everyday life", based on authors such as Moscovici (1978), Jodelet (2001) and Abric (2000). The research is qualitative in nature and was carried out in two stages. In the first stage, we used the Free Word Association Technique and had 50 teachers as participants, 25 from general training and 25 from specific training. In the second, we used a semi-structured interview with ten teachers who participated in the first stage, five from general training and five from specific. For the analysis, we used the Thematic Categorical Content Analysis Technique, according to Bardin (2011). Our results showed that the participating teachers represent the integrated curriculum as a challenge in Integrated High School. The social representations of the teachers also reveal that the curriculum integrated in the Integrated High School is fundamental for a solid, integral formation of the students. These social representations justify and guide teachers' communications and practices. In order to meet the requirements of the professional master's degree, we developed, as an Educational Product, the mini-course "Integrated Curriculum in Integrated High School" for teachers who work in this teaching at IFPE - Recife campus, remotely. The objective was to favor theoretical-practical reflections on the integrated curriculum in Integrated High School that contribute to the development of teaching practices that favor the integral formation of students. The application of the mini-course, which had a workload of 16 hours and had the participation of three professors who work in specific disciplines, contributed to the construction of knowledge about the integrated curriculum and reflections on the practice of professors. In evaluating the application of the mini-course, the course participants showed that the mini-course was relevant and provided a new look at the practice; in addition, they highlighted that the remote format facilitated their participation. This work, in addition to contributing to the production of knowledge on the subject and developing an Educational Product that collaborates with the training and practice of EPT teachers, especially in Integrated Secondary Education, may support educational public policies that strengthen the training of EPT teachers, specifically those who work in Integrated Secondary Education.

Keywords: Integrated curriculum. Integrated High School. Teacher training. Educational Product. Social representations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
DACT	Departamento dos Cursos Técnicos
DAFG	Departamento de Formação Geral (DAFG).
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia I do Maranhão
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
IMIP	Instituto de medicina integral Professor Fernando Flgueiredo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PL	Projeto de Lei
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RS	Representações sociais
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Implementação do Currículo Integrado	42
Quadro 2 - Compreensão sobre o currículo integrado	48
Quadro 3 - Reflexões teóricas sobre a relevância do currículo integrado	50
Quadro 4 - Síntese da pesquisa	52
Quadro 5 - Palavras mais evocadas pelos(as) docentes a partir da frase indutora “Quando penso em currículo integrado penso em...”	66
Quadro 6 - Categorias temáticas construídas a partir das evocações dos(as) docentes	67
Quadro 7 - Cronograma do Minicurso	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação como docente no IFPE- campus Recife	61
Gráfico 2 - Atuação nos cursos do IFPE - campus Recife.....	62
Gráfico 3 - Cursos de atuação no Ensino Médio Integrado	62
Gráfico 4 - Tempo de Atuação no Ensino Médio Integrado IFPE - Campus Recife..	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 A compreensão de currículo a partir das teorias críticas	20
2.2 Currículo integrado no Ensino Médio Integrado: das bases conceituais aos eixos estruturantes	25
2.3 Representações sociais: saberes práticos do cotidiano.....	33
3 CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O ESTADO DA ARTE (2011-2020)	39
4 METODOLOGIA	52
4.1 Campo empírico	53
4.2 Procedimentos de coleta de informações.....	54
4.2.1 1ª Etapa da Pesquisa: a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)	54
4.2.2 2ª Etapa da Pesquisa: a entrevista semiestruturada	55
4.3 Procedimentos de análise	56
4.4 Trabalho de campo.....	57
4.5 Caracterização dos(as) participantes	60
4.6 Procedimentos Éticos.....	64
5 O CONTEÚDO GERAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CURRÍCULO INTEGRADO DOS(AS) DOCENTES PARTICIPANTES	66
6 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CURRÍCULO INTEGRADO E AS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO DOS(AS) DOCENTES PARTICIPANTES	79
6.1 O currículo integrado no Ensino Médio Integrado favorece uma formação sólida.....	79
6.2 A integração curricular entre as disciplinas gerais e técnicas é um desafio	83
6.3 A integração curricular como diálogo pontual de disciplinas da mesma área	91
7 O PRODUTO EDUCACIONAL	98
7.1 Minicurso: justificativa.....	98
7.2 Minicurso: Do planejamento à avaliação da aplicação	100
7.2.1 Planejamento	100
7.2.2 Divulgação do minicurso e participantes	102

7.2.3 Minicurso: aplicação do Produto Educacional	102
7.2.3.1 Módulo I: Reflexões e desafios do currículo integrado	102
7.2.3.2 Módulo II: Contextualização histórica da EPT	105
7.2.3.3 Módulo III: Princípios da EPT que norteiam as práticas	108
7.2.3.4 Módulo IV: O professor e as práticas de integração: desafios e novas possibilidades de ensino	112
7.3 Minicurso: avaliação da aplicação do Produto pelos(as) cursistas	114
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A – TÉCNICA DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS/ CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES	134
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	137
APÊNDICE C – PALAVRAS EVOCADAS PELOS(AS) DOCENTES A PARTIR DA FRASE INDUTORA: “QUANDO PENSO EM CURRÍCULO INTEGRADO, PENSO EM”	138
APÊNDICE D – PALAVRAS MAIS IMPORTANTES INDICADAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS)	141
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	142
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO REFERENTE AO PRODUTO EDUCACIONAL	145
APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL	146
APÊNDICE H – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA MINICURSO	167
APÊNDICE I – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO MINICURSO "CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO"	169
ANEXO A – ARTIGO PUBLICADO NOS ANAIS DO VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)	170
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	171
ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE	174
ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE	175

1 INTRODUÇÃO

O currículo integrado é uma tentativa de desenvolver uma compreensão global do conhecimento. Parte, desse modo, de uma concepção de formação humana que busca considerar todas as dimensões que fazem parte do ser humano para que ocorra seu desenvolvimento pleno (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012). Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o currículo integrado é constituinte do Ensino Médio Integrado, que “[...] sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

No Brasil, no início da década de 1980, houve uma intensa luta pela democratização da educação, com debates que defendiam a educação integral e igualitária para todos, enfocando as relações existentes entre trabalho e educação em uma perspectiva histórico-crítica. No entanto, na década de 1990, a educação passou a ser influenciada por orientações neoliberais¹.

Em 2003², os debates sobre o Ensino Médio Integrado foram fortemente retomados a partir de dois eventos que ocorreram em Brasília: “Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política”, realizado em maio, e “Seminário Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizado em junho. Esses eventos abordaram o desenvolvimento de eixos estruturantes do Ensino Médio brasileiro - Ciência, Cultura e Trabalho - como centrais no processo de reformulação do Ensino Médio.

No segundo seminário, especificamente, definiram-se ações importantes para tratar da EPT, as quais foram consolidadas no documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2004). Esse documento buscava definir políticas públicas que visassem a consolidação de ações para uma formação geral associada à qualificação profissional de forma integrada, a fim de formar sujeitos conscientes para atuar em suas realidades como agentes de

¹ No ano de 1996, tramitou, no Congresso Nacional, o Projeto de Lei (PL) nº 1.603 (BRASIL, 1996), que representava o pensamento neoliberal ao tratar do Ensino Técnico. Esse PL retoma a ideia de uma educação dual - uma voltada ao ensino para o trabalhador e outra para o ensino da elite - e fortalece a ideia de que o Estado não necessita participar das reformas educacionais. Esse PL foi fortemente rejeitado pelos profissionais acadêmicos, pois defendia a desintegração da formação profissional e da formação geral. Um ano depois, em 1997, o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso impôs a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que fortalecia todas as bases construídas pelo PL nº 1.603/1996.

² No ano de 2003, iniciou-se o Governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva.

transformação. Nesse documento, encontramos a defesa de uma formação que “[...] unifique ciência, tecnologia³ e trabalho, bem como as atividades instrumentais e intelectuais” (BRASIL, 2004, p. 10).

A partir desses movimentos de defesa da formação integrada, professores pesquisadores como Gaudencio Frigotto e Maria Ciavatta, inspirados nas ideias de Marx e Gramsci, lideraram as discussões em favor da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, opondo-se à ideia até então vigente de um ensino não integrado, ou seja, em que os conhecimentos desenvolvidos na Educação Básica não construíssem relações com a Educação Profissional.

Essas discussões foram fundamentais para que, em 2004, fosse estabelecido o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), que regulamenta o inciso 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Sancionado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, esse Decreto garante a possibilidade do Ensino Médio Integrado, isto é, da articulação integrada do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, à Educação Profissional, modalidade de Educação. Para Moura (2007), esse Decreto, além de uma regulamentação formal que rompia com um Ensino Médio puramente propedêutico, estabelecido pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), pretendia desenvolver uma política indutora que gerasse um conhecimento acessível a todas as pessoas.

Esse novo cenário da Educação Profissional, trazido pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), impôs a necessidade de alterar a LDBEN, que se concretiza na elaboração da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008). Essa Lei busca “[...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008) alterou a LDBEN ao inserir a Seção IV-A, “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, na VI Seção “Do Ensino Médio”⁴.

³ Apesar de, nesse documento, encontrarmos a “tecnologia” como eixo estruturante dessa formação, autores de textos produzidos a partir desse período se referiam apenas ao trabalho, à ciência e à cultura como eixos estruturantes. Em 2008, a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), que alterou o artigo 39 da LDBEN, preceitua que a Educação Profissional e Tecnológica se integra às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012) assume o trabalho como princípio educativo integrando a ciência, a cultura e a tecnologia como eixos estruturantes do currículo integrado.

⁴ A Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008) também alterou a LDBEN no Capítulo III, que passa a ser denominado “Educação Profissional e Tecnológica”. No artigo 39, a LDBEN, modificada, preceitua: “A

No Artigo 36-B, a Lei passa a preceituar que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio será desenvolvida nas seguintes formas: “I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio”. A forma articulada pode ser desenvolvida de forma integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, e concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso.

A articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio de forma integrada, isto é, o Ensino Médio Integrado, deve garantir a integração dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história com os objetivos da Educação Profissional (MOURA, 2007). Ramos (2005) afirma que essa integração é um desafio político-pedagógico, pois implica em superar a dualidade histórica da educação brasileira. Para a autora, o Ensino Médio Integrado é uma necessidade para atender aos filhos dos trabalhadores que, desde muito cedo, precisam obter uma profissão para conseguir seu sustento, não podendo esperar chegar ao nível superior de ensino para decidir que profissão seguir.

Na perspectiva de Ramos (2005), essa integração é construída a partir das concepções de formação humana, como uma forma de relacionar o Ensino Médio e a Educação Profissional, nas relações entre os conhecimentos específicos e gerais. Desse modo, “[...] tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309).

Em 2008, o Governo Federal, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criando⁵ os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) através da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). Em seu artigo 2º, essa Lei define-os como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares

Educação Profissional e Tecnológica, [...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

⁵ De acordo com Pacheco (2011, p. 42), o processo de expansão da rede federal colocou a necessidade de discutir formas de organização das instituições. Ainda conforme o autor, como resultado desses debates, a Lei nº 11.892/08 cria um novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica, estruturado a partir do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais.

e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”, embasando os conhecimentos técnicos e tecnológicos que estão vinculados com suas práticas pedagógicas.

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) preceitua, na seção III, artigo 7º, parágrafo I, como um dos objetivos dos Institutos Federais, “ministrar formação técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Já em seu artigo 8º, a Lei garante que, no desenvolvimento de sua ação acadêmica, os Institutos Federais, em cada exercício, deverão garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender ao referido objetivo.

Os Institutos Federais apresentam uma nova proposta político-pedagógica, garantindo um novo modelo de Educação Profissional que, por sua vez, fortalece a ideia de um ensino integrado, pois tem como objetivo a superação da divisão entre ciência/cultura/trabalho/tecnologia e teoria/prática, bem como da fragmentação do conhecimento. Para Pacheco (2011), essa proposta agrega a formação acadêmica com a preparação para trabalho, entendido em seu sentido ontológico, que não se resume às atividades que trazem uma renda financeira para os indivíduos (emprego), mas à toda a produção da vida humana construída historicamente. Nesse sentido, a escola não é compreendida apenas como um espaço que prepara o sujeito para um trabalho, mas para o mundo do trabalho.

No ano de 2009, foi elaborada por um grupo de representantes do MEC e da Secretária de Assuntos Estratégicos, uma proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. No parecer CNE/CP nº 11/2009, “Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio”, o MEC faz recomendações para a elaboração da proposta curricular, em que destaca a interdisciplinaridade a partir dos eixos estruturantes do currículo: trabalho como princípio educativo integrado à ciência, à cultura e à tecnologia (RAMOS, 2011).

Destacamos que, no ano de 2016, foi instituído o Documento Base (BRASIL, 2016) para a promoção da formação integral, o fortalecimento do Ensino Médio Integrado e a implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da RFEPC. Esse documento destina-se às instituições reguladas pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) e busca o fortalecimento do Ensino Médio Integrado e a implementação do currículo integrado.

Ressaltamos que, em 2012, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 06/2012

(BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essas Diretrizes preceituam a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como base da proposta do desenvolvimento curricular. Ainda de acordo com essas Diretrizes, são princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas; trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social; e a indissociabilidade entre educação e prática social.

Cumprido destacar, no entanto, que, em janeiro de 2021, foi aprovada a resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2021), que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica⁶. Essas Diretrizes orientam os cursos de qualificação profissional, de formação técnica de nível médio, além de tratar também dos cursos tecnológicos de graduação e pós-graduação. No âmbito da formação técnica de nível médio, essas Diretrizes dialogam diretamente com a contrarreforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que apresenta um aligeiramento da formação⁷, o que contradiz uma proposta de formação integral (KUENZER, 2020).

Durante a minha graduação no curso de Pedagogia, concluída no ano de 2018, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), a EPT não foi objeto de estudo, pois o perfil do curso era direcionado para a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Ao ingressar no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, compreendi a importância dessa modalidade de ensino e, especialmente, do Ensino Médio Integrado como espaço de construção do sujeito de forma integral para além do espaço de sala de aula, bem como que o currículo integrado é condição para a implementação desse ensino.

Pereira (2011), ao traçar uma retrospectiva das ações referentes à formação de professores para atuar na EPT, evidencia que são ações emergenciais, fragmentárias

⁶ Ainda em janeiro de 2021, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) emitiu uma nota de repúdio a essas Diretrizes.

⁷ A Lei permite, por exemplo, a expedição de certificados intermediários, antes dos estudantes concluírem o ensino médio. Para Souza, Júnior e Souza (2021), o argumento é que, dessa forma, eles poderão se inserir de imediato no mercado de trabalho. Esse aligeiramento da formação reforça a lógica da empregabilidade, se tornando apenas um treinamento para se inserir no mercado de trabalho.

e pouco intensivas. Ao pensar na formação dos docentes da EPT, concordamos com Moura (2014), quando afirma que essa formação deve contribuir para a compreensão de que, no Ensino Médio Integrado, a formação geral e a profissional não estão separadas, mas estão interligadas. Dessa forma, conforme o autor, será possível construir a concepção de formação humana integral que têm, como eixos estruturantes, a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

No estudo da produção acadêmica sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado (2011-2020), realizado no Banco do Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Observatório do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e no site da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, constatamos, a partir dos resultados das pesquisas, que há uma falta de conhecimento por parte de docentes e discentes sobre o currículo integrado, bem como uma falta de formação docente que habilite os professores a desenvolverem a integração curricular.

A apropriação das bases conceituais e eixos estruturantes que norteiam o currículo integrado no Ensino Médio Integrado é, portanto, condição para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Por isso, nesta pesquisa, buscamos responder à seguinte questão: quais as representações sociais do currículo integrado de docentes que atuam no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Recife? Noutras palavras, nesta pesquisa, temos como objetivo geral **analisar as representações sociais sobre currículo integrado de professores(as) do Ensino Médio Integrado do IFPE no referido *campus***. Delimitamos, como objetivos específicos:

- 1) Identificar o conteúdo geral das representações sociais sobre currículo integrado de docentes do referido *campus*.
- 2) Compreender como as representações sociais de currículo integrado orientam as práticas de integração dos(as) docentes;
- 3) Desenvolver, como Produto Educacional, um minicurso sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado para docentes que atuam nesse ensino no IFPE – *campus* Recife.

Sobre o desenvolvimento do Produto Educacional, destacamos que os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Área de Educação e Ensino oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), que são responsáveis pela pesquisa e a formação profissional, oferecem cursos de Doutorado Acadêmico, Doutorado em Ensino, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional em todos os estados brasileiros.

Ao se tratar especificamente do Mestrado Profissional, Moreira (2004) mostra que a formação deve acontecer em concomitância com a prática profissional do mestrando. Além disso, nos mestrados profissionais, o Produto Educacional torna-se uma exigência para a pesquisa. Para Farias (2019), o Produto Educacional é um resultado tangível de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, realizada de forma individual ou em grupo. Ainda para a autora, esses produtos devem ser elaborados com o intuito de resolver um problema que foi encontrado na prática profissional.

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, de acordo com o regulamento do ProfEPT, tem como objetivo proporcionar formação em Educação Profissional e Tecnológica visando a produção de conhecimentos inerentes ao mundo do trabalho e aos conhecimentos sistematizados. Ainda de acordo com o regulamento do ProfEPT, o trabalho de conclusão de curso constitui-se em um Produto Educacional que possua uma aplicabilidade imediata. Esse produto deve ser acompanhado de um relatório de pesquisa que apresente o seu desenvolvimento e sua avaliação.

Para atingir nosso objetivo de pesquisa, utilizaremos, como referencial teórico, a Teoria das Representações Sociais, originada por Serge Moscovici. Essa Teoria, que não foi utilizada por nenhum dos estudos localizados no nosso Estado da Arte, busca compreender como se constitui a produção dos saberes sociais, isto é, os saberes que pertencem ao mundo vivido (REIS; BELLINI, 2011). Por isso, as representações sociais são definidas como formas de conhecimento prático (SPINK, 1995), “As representações sociais são fenômenos observáveis e reconstruídos através de um trabalho científico” (JODELET, 2001, p. 11).

Entendemos que o currículo integrado constitui um objeto legítimo de representações sociais para professores(as) do Ensino Médio Integrado, já que esse currículo é parte dessa proposta integrada de ensino. Analisar essas representações sociais ajudará a compreender que esses saberes, que orientam as comunicações e

as práticas dos(as) docentes, são construções de sujeitos que não podem ser compreendidos apenas dentro de uma condição ocupacional, mas como seres históricos, inseridos em determinada realidade, com suas expectativas e dificuldades, como afirma Franco (2004).

Nesse sentido, consideramos que este estudo é relevante, pois o estudo das representações sociais, segundo Crusoé (2014), aponta possibilidades de conhecimento das realidades educacionais. De acordo com Sousa, Bôas e Novaes (2019), a Teoria das Representações Sociais vem possibilitando o estudo psicossocial da educação. Segundo essas autoras, ela permite compreender, por exemplo, a visão de mundo dos docentes, suas crenças e seus valores. Desse modo, torna-se possível compreender os docentes a partir dos sentidos construídos sobre o seu trabalho e o seu futuro profissional.

Por fim, consideramos que este estudo pode trazer contribuições para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado em um contexto de reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Essa reforma está impactando o Ensino Médio Integrado na medida em que se aproxima das concepções presentes no Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997). Ramos (2017) afirma que essa reforma retoma a dualidade e a fragmentação formativa do ensino que foram vivenciadas anteriormente. Diante disso, concordamos com Motta e Frigotto (2017, p. 357), quando afirmam que “[...] se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos⁸”.

Desse modo, este estudo busca reforçar a necessidade e a importância de compreender o Ensino Médio Integrado como um espaço de luta e resistência que garante uma formação omnilateral aos sujeitos inseridos nessa realidade. Também reforçamos a importância do desenvolvimento de um currículo integrado para que os conhecimentos possam ser organizados de forma a garantir que todos os conceitos sejam compreendidos em sua totalidade.

O presente trabalho está assim organizado: além deste capítulo introdutório, temos sete capítulos, as referências, os apêndices e os anexos.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, isto é, as três categorias teóricas do trabalho: “A compreensão de currículo a partir das

⁸ Conforme indicamos, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica dialogam diretamente com a Reforma do Ensino Médio.

teorias críticas”; “Currículo integrado no Ensino Médio Integrado: das bases conceituais aos eixos estruturantes” e “Representações sociais: saberes práticos do cotidiano”.

No terceiro capítulo, “Currículo integrado no Ensino Médio Integrado: o Estado da Arte (2011-2020)”, apresentamos as pesquisas realizadas sobre o objeto, apontando as contribuições para a nossa pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa: a abordagem da pesquisa, as etapas, os instrumentos de coleta de informações e o instrumento de análise. Além disso, apresentamos o campo empírico e os participantes.

No quinto capítulo, apresentamos o conteúdo geral das representações sociais sobre currículo integrado feitas pelos docentes participantes, objetivo da primeira etapa da pesquisa, que foi desenvolvida a partir da Técnica de Associação Livre de Palavras.

No sexto capítulo, apresentamos as representações sociais do currículo integrado e as práticas de integração dos(as) docentes participantes, objetivo da segunda etapa da pesquisa, que foi desenvolvida a partir da entrevista semiestruturada.

No sétimo capítulo, apresentamos o desenvolvimento – do planejamento à avaliação – do Produto Educacional, isto é, um minicurso de formação continuada para os(as) docentes que atuam no Ensino Médio Integrado do IFPE – *campus* Recife, cujo objetivo geral é favorecer reflexões teórico-práticas sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado.

Por fim, no último, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, abordamos as três categorias teóricas do trabalho: “A compreensão de currículo a partir das teorias críticas”, com base em autores como Moreira e Silva (1997), Sacristán (2000; 2013) e Freire (2001; 2005); “Currículo Integrado no Ensino Médio Integrado: das bases conceituais aos eixos estruturantes” a partir de autores como Ciavatta (2014), Frigotto (2005) e Ramos (2008, 2009); e “Representações sociais: saberes práticos do cotidiano”, com base em autores como Moscovici (1978), Jodelet (2001) e Abric (2000).

2.1 A compreensão de currículo a partir das teorias críticas

A palavra currículo é derivada da palavra latina “currere” - correr, curso, carreira (SACRISTÁN, 2013). O seu significado se refere ao modo, à forma, ao local e ao que ocorre no percurso efetuado. De acordo com Neto e Santos (2022), toda proposta curricular traz consigo uma concepção de educação e uma perspectiva de formação humana a partir dos fatores sociais e econômicos presentes nos mais variados grupos sociais. A concepção de educação que está implícita nas práticas curriculares mostra, dessa forma, a maneira como se concebe a existência humana e, conseqüentemente, o fenômeno educativo (NETO; SANTOS, 2022).

No Brasil, as reflexões sobre o currículo tiveram início, segundo Moreira e Silva (1997), a partir das décadas de 1920 e 1930, tendo como base as influências do filósofo John Dewey, que fazia uma crítica ao currículo tradicional de ensino⁹. Segundo os autores, é apenas nas décadas de 1960 e 1970 que começaram a surgir movimentos que defendiam mudanças na estrutura educacional tradicional existente. Nesse cenário, ganham visibilidade os estudos críticos, que faziam reflexões acerca das desigualdades sociais e de como o conhecimento era propagado, buscando compreender qual o objetivo dos conhecimentos curriculares.

As teorias críticas do currículo buscam um olhar para além do espaço escolar. Para Freire e Vieira (2019), há uma crítica sobre os conhecimentos naturalizados no

⁹ Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova trouxe os princípios do movimento reformista da década de 1930. Para Aranha (2006), embora o movimento buscasse romper com o currículo tradicional, as propostas ainda se caracterizavam pelo desenvolvimento de programas enciclopédicos e avaliações rígidas centradas em uma perspectiva quantitativa.

currículo, como os conteúdos, os objetivos e as metodologias, e a defesa de um currículo que seja mais amplo, que compreenda a cultura, as dinâmicas da vida social, as lutas de classes. Isso porque o currículo não surge sem intencionalidade, possui relação direta com o tipo de sociedade que queremos construir. Portanto, as teorias críticas do currículo têm, em sua base, a compreensão das relações ideológicas, políticas e culturais. Por isso, buscam um currículo que promova o desenvolvimento de um sujeito crítico. Para isso, é necessário que se compreenda o modelo de sociedade vigente e as relações de poder e lutas de classe que estão constantemente influenciando a sociedade em que vivemos.

De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. A escola em geral, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza precisamente no currículo. O Sistema educativo serve a certos interesses concretos, e eles se refletem no currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

De acordo com Sacristán (2000), o conceito de currículo está vinculado à categoria da práxis, compreendida como um conjunto de práticas que se constroem na escola e nas suas relações com a sociedade. Para o autor, "[...] no currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc." (SACRISTÁN, 2000, p. 32). Por isso, o currículo é um veículo de ideologia e intencionalidade educacional. De acordo com Sacristán (2000, p. 15-16):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.

O currículo, portanto, não é estático. Conforme Sacristán (2000), o currículo deve ser entendido como um processo e não como um documento estático com diretrizes oficiais sobre o que deve e o que não deve ser ensinado. O currículo refere-se na ação. Desse modo, o currículo passa a ser entendido como um instrumento que norteia as falas, as discussões, as visões sobre determinados fatos, principalmente

no que se refere à educação. Possui diferentes dimensões: sociais, econômicas, culturais e políticas. Portanto, diferentes forças compõem o currículo. Nesse sentido, o currículo pode ser usado para dominar e doutrinar determinado grupo social para atender a uma pequena parcela da sociedade.

Para Apple (2006), o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos que de alguma forma aparece nos textos trabalhados em sala de aula. É resultado da seleção que alguém produz, da visão de algum grupo sobre o que é o conhecimento. É um produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que orientam um povo. Para o autor, os conhecimentos produzidos ao longo do tempo, junto aos interesses sociais construídos a partir do contexto histórico de cada sociedade, vão se transformando em ideias e sendo incorporadas ao currículo. Desse modo, o currículo é compreendido como resultado de conjuntos de práticas sociais que ditam o que será difundido em sala de aula. Segundo Apple (2002, p. 56),

A educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões. E, mesmo assim, é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante. Desta forma, não há esperança de que uma análise isolada consiga interpretar completamente toda esta complexidade.

A partir disso, percebemos a importância da escola como um espaço de construção de conhecimento e valorização do indivíduo. Cabe a ela, enquanto instituição formadora, atentar-se para as diferentes identidades sociais, bem como para os processos de ensino e aprendizagem. É necessário que o currículo promova a valorização do estudante compreendendo o contexto histórico e social em que está inserido.

É preciso também compreender o currículo como um campo pedagógico em que se constroem diversos saberes a partir das relações construídas entre os sujeitos e os objetos. Essas relações se constituem como dinâmicas e dialéticas. Faz-se necessário, portanto, um currículo que seja construído a partir das necessidades apresentadas pelos estudantes, para que se desenvolva de fato uma aprendizagem humanizadora e emancipatória. Desse modo, os professores desenvolvem um papel fundamental, pois atuam diretamente na formação dos estudantes.

Os conteúdos ministrados na escola, de acordo com Saviani (2016), precisam

partir da realidade social e concreta dos sujeitos, de forma a oferecer subsídios para que desenvolvam e construam seus conhecimentos. Para isso, faz-se necessário que exista uma organização curricular que atenda as mais diversas necessidades e os sujeitos inseridos em sociedade, assegurando a compreensão de todos. Em outras palavras, o currículo escolar precisa ser produzido para atender a uma educação que forme para a vida em sociedade, que busque formar sujeitos conscientes de sua prática e que tenham a capacidade de atuar de forma ativa em suas realidades. É necessário, portanto, compreender quais conteúdos vêm sendo ou não trabalhados, e que fatores levam à adesão a determinados conteúdos e a outros não.

Com isso, reforçamos que o currículo não é algo neutro ou sem movimento. Silva (1999) mostra que o currículo não se trata de um objeto estático, é práxis, é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Ainda para o autor, essa função é realizada por meio dos conteúdos. Assim, é necessário estudar os currículos a partir dos diferentes contextos a que se configuram, materializando-se em diversas práticas educativas.

Nessa direção, cumpre destacar que o pensamento de Paulo Freire constituiu um marco importante que fundamenta o paradigma curricular crítico-emancipatório (SAUL, 1998). Freire (1985, p. 125) desenvolveu uma crítica à pedagogia tradicional, que denominou de educação bancária, e buscou a sua superação a partir de uma educação libertadora, que, para ele, desenvolve-se como “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente”. De acordo com Saul (1998), a educação libertadora estabelece uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, o currículo é visto como uma totalidade, com a qual os mais diversos contextos se relacionam. Essa compreensão de currículo crítico-emancipatório leva-o para uma direção de projeto social que contribui para a emancipação dos sujeitos. Para Freire (1980, p. 39),

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Para Menezes e Santiago (2014), a educação bancária, que tem por referência as teorias tradicionais do currículo, compreende os estudantes como depósitos vazios que serão preenchidos por conteúdos e transmitidos apenas pelo professor, que tem

o domínio do saber. Nessa perspectiva, o estudante é visto como alguém que não traz conhecimentos, tornando-se passível de adaptação e ajuste de acordo com as necessidades que a sociedade impõe. Essa perspectiva entende o estudante, portanto, como um depósito de informações, buscando manter um ciclo de reprodução de uma consciência acrítica e passiva diante da sociedade e da sua própria realidade social.

A educação libertadora, na perspectiva de Freire (2008), por sua vez, tem como objetivo desenvolver nos educandos uma consciência crítica, para que estes sejam capazes de compreender sua realidade social, buscando transformá-la. Para Freire (2001), o que possibilita uma ação livre e criadora é o desenvolvimento da consciência, capaz de apreender criticamente a realidade. Desse modo, Freire (2001) critica o modelo de educação bancária que não permite a formação de uma consciência crítica, em que os estudantes são estimulados a decorar conteúdo e não a conhecê-lo e se apropriar de fato daquele conhecimento. Nessa crítica à educação bancária e, conseqüentemente, ao currículo, Freire (2008, p. 97) mostra que:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.

Para Menezes e Santiago (2014), o pensamento de Paulo Freire supera a educação bancária quando formula as bases para uma educação libertadora, uma educação como prática da liberdade, fundamentada em uma ação dialógica que substitui o autoritarismo presente nas escolas tradicionais pelo diálogo democrático nos mais diversos espaços escolares. Esse modelo de educação defendido por Freire exige que os indivíduos estejam engajados na luta para alcançar a libertação, em um processo constante de integração com o outro, levando, assim, a uma conscientização que os faça compreender sua vocação ontológica e histórica do ser mais.

Essa atitude dialógica, para Freire (2001), permite a reflexão crítica dos homens e das mulheres em suas relações com o mundo para sua libertação. “É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2001, p. 67). Diante disso, professor e aluno tornam-se investigadores

críticos e reflexivos: “[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente” (FREIRE, 2008, p. 25).

Dessa forma, o conteúdo programático não se trata de um conjunto de conhecimentos que deve ser depositado nos estudantes e organizado apenas pelo professor como detentor do saber, fortalecendo uma educação bancária. Numa visão libertadora, o “[...] conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (FREIRE, 2001, p. 102-103).

Diante disso, o papel da escola se amplia. Ela não é apenas responsável por ensinar conteúdos, mas por contribuir para a formação dos alunos de forma crítica e consciente. Contudo, esse papel só será efetivado a partir de um currículo que valorize as práticas cotidianas.

Percebemos, portanto, que, a partir da construção e elaboração das propostas curriculares, é possível que se defina que sociedade e cidadão buscam construir e perceber o que a escola, enquanto espaço de desenvolvimento de conhecimento, produz para que alcance esses objetivos. É a partir das definições de propostas do currículo que são selecionados os conteúdos que vão ajudar as pessoas a compreender suas histórias de vida, bem como o mundo que as cercam.

Diante do exposto, percebemos a influência das teorias críticas do currículo na construção do currículo integrado no Ensino Médio Integrado para que exista uma compreensão do papel social que o indivíduo exerce na sociedade. Essa compreensão torna-se fundamental para que haja a construção de estudantes críticos e reflexivos, que compreendam o trabalho como um princípio educativo e que tenham acesso à cultura, à ciência e à tecnologia para a produção de novas vivências e conhecimentos.

2.2 Currículo integrado no Ensino Médio Integrado: das bases conceituais aos eixos estruturantes

O Ensino Médio Integrado constitui a possibilidade de romper com os paradigmas de uma escola dual: um ensino destinado à classe dominante, com conteúdo específico para formar dirigentes; e outro voltado à classe trabalhadora, cujo

objetivo é produzir mão de obra para o mercado de trabalho¹⁰. Essa dualidade estrutural é fruto da sociedade capitalista, em que está posta, de forma bem clara, a “[...] distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades” (MOURA, 2008, p. 8).

O ensino integrado pressupõe a integração de todas as dimensões da vida para a formação do ser humano integral, isto é, do indivíduo em sua totalidade. Ramos (2004) afirma que a formação integral não deve ser entendida como uma mera integração dos currículos do Ensino Médio e Técnico, mas como uma construção de conceitos éticos e políticos, garantindo que essa formação ocorra sob uma base unitária de formação geral. Em outro estudo, a autora afirma: “A forma integrada do ensino médio com a Educação Profissional, caso não esteja sustentada por uma concepção de formação omnilateral, é extremamente frágil e não lograria mais do que suas finalidades formais” (RAMOS, 2005, p. 13).

A formação omnilateral constitui uma das categorias que situa o trabalho como uma relação direta com o desenvolvimento humano. Para Ribeiro, Sobral e Jataí (2016), essa formação apresenta-se como básica ao tratarmos da formação humana para a sua futura emancipação. Para esses autores, a omnilateralidade pode ser entendida como desenvolvimento total, completo, das necessidades e das capacidades dos sujeitos. Para Araújo e Silva (2017), essa noção de totalidade é desafiante e só será alcançada quando houver um modelo de formação que gere nos indivíduos um apreço pelo pensamento filosófico, pela criticidade, audácia e ação política.

As bases do Ensino Médio Integrado estão na obra do filósofo Antônio Gramsci (1891/1937), que defendia uma escola unitária e politécnica. Gramsci (2001), em seu Caderno 12, defendia a criação de uma escola unitária, que conseguisse se organizar de forma a possibilitar aos filhos da classe trabalhadora a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. “Na escola unitária se daria a possibilidade da formação omnilateral, do ser humano integralmente desenvolvido, integrando as dimensões do fazer e do saber, do técnico e do político, especialista e dirigente,

¹⁰ Com o advento da revolução industrial, e a necessidade de o indivíduo desenvolver uma profissão, foi necessária uma reformulação das concepções de escola, que agora precisava estabelecer relações com esse novo modo de produção, pois as máquinas estavam no centro do processo formativo. “Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 159).

profissional e cidadão” (ZEN; MELO, 2016, p. 48). De acordo com Gramsci (2001, p. 108),

A escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Desse modo, a escola unitária buscava desenvolver nos estudantes a autodisciplina intelectual e moral para a construção de uma formação humana integrada, superando o caráter expositivo e autoritário de disciplinas mecânicas, como se costuma observar nas escolas tradicionais. Gramsci (2001) definia a escola unitária como um espaço que destaca o trabalho como princípio educativo em suas diversas áreas. Para ele, a escola unitária guarda a solução para a crise do sistema escolar, desenvolvendo a elevação cultural necessária à classe operária.

Conforme destacam Zen e Melo (2016, p. 48), Gramsci faz uma crítica à divisão da escola em clássica e profissional, já que “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais”. De acordo com Gramsci (2001, p. 106),

A escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, deve buscar o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Para Gramsci (2001), a escola unitária deveria promover a maturidade nos sujeitos. Para isso, os conhecimentos precisariam ser conhecidos em sua totalidade, rompendo com a visão superficial e fragmentada desses conhecimentos. A partir desse movimento, seria possível que o ser humano despertasse para a realidade em que vive, tornando-se crítico de seu papel na sociedade.

Buscando romper com a escola dual, Gramsci, com base em Marx e Engels, propõe a politecnia - a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Saviani (2003) conceitua a educação politécnica como uma apropriação dos conhecimentos científicos e das técnicas que estão inseridas no processo de trabalho. Afirma:

A educação politécnica está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica (SAVIANI, 2003, p. 140).

Para Moura (2015), o ensino politécnico é um mecanismo de transformação. De acordo com o autor, a politecnicidade supõe uma nova forma de integração entre os conhecimentos, quebrando os bloqueios que transformam as disciplinas em compartimentos. Para Moura (2015), essa concepção faz compreender que conhecer a totalidade não significa dominar todos os fatos, mas as relações construídas entre eles no movimento constante da história. Em outro texto, afirma:

É necessário que se consiga avançar para a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética, competente, técnica para a superação da dualidade da cultura geral e da cultura técnica (MOURA, 2007, p. 12).

Assim, a proposta fundante do Ensino Médio Integrado é construir um ensino em que todos os alunos poderão dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos que envolvem os processos de trabalho que existem na sociedade, caracterizando-se, dessa forma, um fazer politécnico (MOURA, 2007). Reiteramos que a educação politécnica é “[...] equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual, trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

Desse modo, a noção de politecnicidade está para além do aperfeiçoamento em diferentes técnicas, como se pode pensar ao observar a palavra. Busca um desenvolvimento multilateral que agrega todos os ângulos da prática produtiva, articulando o trabalho manual e o intelectual. Essa ação possibilita aos estudantes a assimilação de conhecimentos teóricos e práticos.

Para atender a esse ensino politécnico, torna-se necessário um currículo integrado, que supere a fragmentação dos conhecimentos. A proposta de um currículo integrado, para Ramos (2009), tem como perspectivas desenvolver uma formação politécnica e omnilateral, em que as aprendizagens possibilitem à classe trabalhadora a compreensão da realidade ao seu redor, a fim de ajudá-los a transformá-la, em benefício das suas necessidades de classe. Diante disso, de acordo com Ramos (2009), o currículo integrado pode ser compreendido como uma forma de

reestabelecer relações entre os conhecimentos, articulando o trabalho e o ensino e, conseqüentemente, a teoria e a prática.

Ramos (2008) aponta três sentidos para a integração curricular: *formação omnilateral* – diz respeito à integração das dimensões da vida que estruturam a prática social, isto é, trabalho, ciência e cultura¹¹ como eixos norteadores para o desenvolvimento do indivíduo; *indissociabilidade entre o ensino profissional e o ensino básico* – necessidade de existir uma integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional para possibilitar uma formação integral que prepare todos os jovens também para os cargos de dirigentes, antes voltados apenas a uma parcela de indivíduos; *integração de conhecimentos gerais e específicos* – apropriação de conhecimentos construídos ao longo do tempo, utilizando esses saberes no cotidiano.

É necessário, portanto, que ocorra uma integração dos conhecimentos com a finalidade de desenvolver o conhecimento em totalidade. Para Ciavatta (2014), esse processo só será efetivado quando conseguir alcançar no aluno a compreensão do trabalho como um princípio educativo, buscando garantir uma ação humanizadora por meio das potencialidades do ser humano. O trabalho, nesse sentido, é produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais quanto nos aspectos culturais.

A formação integrada deve considerar as diferentes dimensões do saber e da realidade humana, vinculando o “saber fazer” e o “saber pensar”. Nesse sentido, apresenta, como eixos estruturantes, o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, de forma indissociável. Portanto, o currículo integrado vem a garantir a indissociabilidade das bases constituintes do Ensino Médio Integrado, trazendo o trabalho como um princípio educativo, integrando-o com os eixos estruturantes do currículo integrado: ciência, cultura e tecnologia. Para Ramos (2008), o princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana.

Um dos princípios básicos do currículo integrado no Ensino Médio Integrado é, portanto, compreender o trabalho como princípio educativo. Para Saviani (2007), o trabalho diferencia os seres humanos dos animais, a partir do momento em que desenvolve a capacidade de agir sobre a natureza e transformá-la. Para ele, a existência humana não é garantida pela natureza, ou seja, há a necessidade de

¹¹ Nesse texto de Ramos (2008), intitulado “Concepções sobre o Ensino Médio Integrado”, a autora aborda, no primeiro sentido da integração, os seguintes eixos de integração do currículo: trabalho, ciência e cultura. Não menciona o eixo da tecnologia como estruturante do currículo integrado.

aprender a utilizá-la para determinados fins, tornando-se um produto do trabalho. Nesse sentido, o homem forma-se homem à medida que precisa aprender a produzir sua própria existência. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesse contexto, precisamos compreender o trabalho em dois sentidos: histórico e ontológico. Para Ramos (2008), o trabalho no sentido histórico é entendido como categoria econômica, isto é, o trabalho assalariado torna-se uma forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo. “O trabalho, no sentido ontológico, é processo inseparável da formação humana, é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade” (RAMOS, 2005, p. 6). Nesse sentido, trabalho não pode ser entendido como um emprego, nem como uma ação econômica específica. Afirma:

O trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive (RAMOS, 2008, p. 09).

Desse modo, um eixo estruturante do currículo integrado no Ensino Médio Integrado é a concepção de ciência. Para Ramos (2008), a ciência é entendida como os conhecimentos produzidos ao longo do tempo pela humanidade que possibilitarão o avanço produtivo. Para a autora, o trabalho e a ciência formam uma unidade. Ao interagir com a natureza, é possível produzir e se apropriar de novos conhecimentos.

O ser humano, durante toda a sua existência, torna-se produtor de conhecimentos, que são mediados constantemente pelo trabalho. A ciência vem para ajudá-lo na compreensão da realidade, que ocorre à medida que o indivíduo enfrenta a realidade com seus problemas, buscando superar as necessidades existentes. Para Ramos (2008), a ciência torna os conhecimentos aplicáveis, permitindo a transmissão para outras gerações. Contudo, esses conhecimentos não podem ser entendidos como imutáveis, pois vivemos em um constante movimento de produção de novos conhecimentos e intensas transformações.

No Ensino Médio Integrado, a ciência pode ser entendida como a técnica dos processos formativos. Entendemos, portanto, que o conhecimento científico ganha “[...] o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir

da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 14).

No Ensino Médio Integrado, a cultura é um outro eixo estruturante do currículo integrado. É através dela que nos apropriamos das construções desenvolvidas ao longo do tempo. Ramos (2008) mostra que a concepção de cultura embasa a síntese entre formação geral e formação específica, compreendendo as diferentes formas de criação da sociedade e como determinado conhecimento foi necessário a determinado tipo de sociedade.

A cultura deve ser compreendida como “[...] as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras” (RAMOS, 2008, p. 9). Trata-se de produções éticas e estéticas que nos conduzem e nos fazem construir conhecimentos. Os conhecimentos produzidos em um tempo histórico específico trazem marcas e características próprias de seu contexto. Com isso, “[...] os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 14).

De acordo com Ramos (2008), a cultura, por fazer parte da vida do sujeito, deve ser integrada aos processos formativos. Essa cultura pode ser transformada de acordo com o local em que o sujeito está inserido, ampliando assim a formação cultural do indivíduo. Diante disso, os grupos sociais compartilham valores éticos, morais e simbólicos que organizarão a sua ação e a produção estética, artística.

Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade. Assim se pode compreender que os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade (RAMOS, 2008, p.17).

Para Goodson (1995) e Pacheco (2005), o currículo integrado mostra-se dinâmico, construindo-se e reconstruindo-se a partir da necessidade imposta pela sociedade. O autor ainda, apresenta a importância da tomada de decisão em conjunto, os conteúdos passam a ter um real significado para o ser humano, desenvolvendo, assim, uma humanização do conhecimento, tornando-o significativo aos alunos.

A tecnologia é o outro eixo estruturante do currículo integrado, compreendendo que ciência e tecnologia estão integralmente relacionadas. Para Azevedo, Silva e

Medeiros (2015), a ciência pode ser entendida como um tratamento teórico de determinado problema, enquanto a tecnologia parte para o saber prático, a aplicação concreta dessa teoria. Diante disso, os autores afirmam que a tecnologia visa a satisfação pessoal de necessidades humanas, constituindo-se como uma extensão das capacidades de cada indivíduo. Com o desenvolvimento da ciência moderna, a tecnologia pode ser definida como a mediação entre o conhecimento científico aprendido e compartilhado historicamente e a produção, ou seja, as intervenções realizadas pelos indivíduos ao longo da história.

Para Moura (2012), a concepção de tecnologia surgiu a partir do movimento construído pela revolução industrial e dos novos modelos de produção que surgiram a partir dela, como o fordismo e o taylorismo. Ainda para o autor, é necessário compreender a tecnologia como uma construção social integrada às relações sociais de produção, cada vez mais inseparável das práticas cotidianas. Para ele, a tecnologia passou a ter um lugar central em quase todas as práticas sociais, especialmente quando tratamos dos processos educativos e de pesquisa.

Para Ramos (2011), a integração entre o trabalho, ciência, cultura e tecnologia, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por finalidade proporcionar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, devendo orientar toda a proposta curricular, suas disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços. De acordo com Moura (2012), a formação integrada precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos pela humanidade. É preciso promover o pensamento crítico e reflexivo sobre a sociedade e, a partir disso, construir novos padrões de produção do conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Em seus estudos sobre o currículo integrado, Ramos (2005, p. 122-123) construiu um caminho denominado “Desenho do currículo integrado”, dividido em três momentos. No primeiro momento, é necessário problematizar fenômenos para compreender o mundo em que vivemos, em suas múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc. No segundo, explicitar teorias e conceitos para entender as diversas problematizações e, assim, construir relações com os outros campos do conhecimento. No terceiro momento, é necessário organizar os componentes curriculares de modo que ajudem na construção da totalidade dos conhecimentos.

Reiteramos, assim, que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é

tanto possível quanto necessário em uma realidade em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio. Ele pode potencializar mudanças para superar a conjuntura dual existente, pode constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Na próxima seção, apresentamos a terceira categoria teórica, intitulada “Representações sociais: saberes práticos do cotidiano”.

2.3 Representações sociais: saberes práticos do cotidiano

A Teoria das Representações Sociais foi originada na França, na década de 60, pelo sociólogo com doutorado em Psicologia Social, Serge Moscovici. Na obra *La Psychanalyse, son Image et son public*, Moscovici busca entender como um conhecimento científico se modifica ao passar para o domínio comum. No livro, há uma busca por compreender como a Psicanálise se inseriu na sociedade francesa. Moscovici (1978, p. 7) afirma que a Psicanálise “[...] se converte de uma disciplina científica e técnica de domínio dos especialistas para o domínio comum”.

Para a elaboração da Teoria das Representações Sociais, Moscovici considerou os estudos de Durkheim sobre as representações coletivas. Segundo Moscovici (1978), as representações coletivas, para Durkheim, constituíam uma classe genérica de fenômenos psíquicos e sociais, abrangendo o que hoje é entendido por ciência, ideologia e mito. Para Moscovici (1978), no entanto, essa abordagem não explica a diversidade de modos de organização do pensamento.

As representações sociais permitem identificar e compreender os conhecimentos elaborados por determinado grupo, sua visão de mundo, suas crenças e valores (SOUZA; BÔAS; NOVAES, 2011). “As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso cotidiano” (MOSCOVICI, 1978, p. 41). As representações sociais produzem comportamentos, além de dar sentido a eles. De acordo com Moscovici (1978), a representação social é uma modalidade de conhecimento que orienta os comportamentos e as comunicações entre os sujeitos.

Na Teoria das Representações sociais, sujeito e objeto são indissociáveis. O objeto está presente em um contexto ativo e dinâmico de interação de um grupo de indivíduos. Para Jodelet (2001), essa indissociabilidade entre sujeito e objeto pode ocorrer de forma pacífica ou conflituosa, e tem o intuito de compreender, administrar

ou enfrentar determinado fato. Segundo a autora,

As representações sociais são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social. Em sua riqueza fenomênica assinalam-se elementos diversos, os quais são às vezes estudados de maneira isolada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Mas esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade. E é esta totalidade significativa que, relacionada à ação, encontra-se no centro da investigação científica (JODELET, 2001, p. 23).

Moscovici (1978) reconhece que o sujeito e a sociedade são construídos por meio de uma relação dialética, em que um influencia diretamente na constituição do outro. Por isso, segundo Guareschi e Jovchelovitch (2009), as representações se voltam para as construções das realidades sociais, e não para o sujeito individual. Trata-se de analisar o social em sua totalidade, não se restringindo apenas a um grupo específico de indivíduos. Os autores afirmam:

Com a Teoria das Representações sociais, temos uma história diferente, que questiona ao invés de adaptar-se, e busca o novo, lá mesmo onde o peso hegemônico do tradicional impõe as suas contradições (...), e a Teoria das Representações sociais vai buscar, tanto dentro da Psicologia como fora dela, as possibilidades de reconstrução teórica, epistemológica e metodológica a que se propõe. É o caráter dessa busca que lhe faz ser tanto uma teoria específica da Psicologia social como um empreendimento interdisciplinar (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2009, p. 17).

Em sua obra, Moscovici (1978) afirma que as representações podem fazer com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser, e mostra que, a todo instante, uma coisa ausente – uma nova informação ou conhecimento – é adicionada, e alguma coisa presente se modifica. Se algo de novo nos impressiona, significa que é algo que estava fora do nosso conhecimento, o que fará com que haja todo um esforço para se apropriar dessa nova informação. Dessa forma, há um movimento em que algo ausente está sendo agregado, e de que algo presente está sendo modificado, tornando, assim, familiar o conhecimento que antes não o era.

Segundo Moscovici (1978), cada representação social possui três dimensões: *atitude*, *informação* e *campo de representação* ou *imagem*. A *atitude* é uma orientação global em relação ao objeto; são as tomadas diretas de posição. A *informação* é a organização do conhecimento de um grupo específico sobre determinado objeto. O *campo de representação* ou *imagem* refere-se a um modelo social que aborda o conteúdo de forma concreta e limitada, baseando-se em apenas um aspecto do

objeto.

De acordo com Moscovici (1978, p. 62), “[...] as representações sociais reúnem e fazem circular experiências, vocabulários, conceitos e condutas que provêm de origens muito diversas”. Para o autor, essas representações têm a função de elaborar e reconhecer comportamentos, bem como gerar a comunicação entre os indivíduos. Entendemos que a comunicação explica a construção dos fenômenos a partir das interações sociais vivenciadas pelos indivíduos, influenciando-os constantemente em seu dia a dia. Jodelet (2001, p. 35) afirma:

De todas as atividades humanas, a fabricação de fatos é a mais intensamente social, tal é a evidência que permitiu recentemente a sociologia das ciências alçar seu voo. O destino de um enunciado está, literalmente, nas mãos de uma multidão; cada um pode deixá-lo cair, contradi-lo, traduzi-lo, modificá-lo, transformá-lo em artefato, torná-lo irracional, introduzi-lo em outro contexto a título de premissa, ou em alguns casos, verificá-lo, certificá-lo e passá-lo tal e qual a alguém. A expressão ‘é um fato’ não define a essência de certos enunciados, mas certos percursos numa multidão.

A comunicação é capaz de influenciar o processo de interação social de forma que todos os envolvidos possam se reconhecer, perceber suas realidades e partilhar com o outro. Segundo Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Jodelet (2001) afirma, ainda, que as representações sociais podem ser entendidas como teorias socialmente elaboradas, que fazem parte do contexto social dos indivíduos e contribuem para a construção de uma realidade comum, possibilitando, assim, a integração entre os sujeitos. Essa construção de conhecimentos a partir de determinados grupos pode ser entendida como o conhecimento do senso comum.

Morera *et al.* (2015) afirmam que a representação apresenta dois fatores que são essenciais em sua construção. O primeiro deles se refere ao contexto do sujeito e destaca as interações que são realizadas, bem como os estímulos sociais em que estão expostos diariamente para uma construção coletiva de determinado conceito. O segundo diz respeito ao sujeito social, que elabora ideias, constrói valores, observa e, por vezes, reproduz os modelos de comportamento que são padrões do grupo em que está inserido. Esse caráter social utiliza interpretações próprias, com valores próprios e específicos de cada grupo social. Ainda para Morera *et al.* (2015), esses fatores

acontecem porque as cognições e os discursos se tornam vulneráveis aos vínculos que são socialmente construídos. Afirmam:

A noção das representações sociais está na relação proporcional do psicológico e do social. Concerne em primeira instância à forma como os sujeitos sociais aprendem e compreendem os acontecimentos e informações que o ambiente físico e social do quotidiano oferecem, ou seja, do conhecimento espontâneo do senso comum e do saber popular/pré-teórico. Este conhecimento constitui-se a partir das experiências individuais dos sujeitos, mas também dos saberes, práticas e modelos de pensamento que são recebidos por diferentes aparelhos sociais, tais como os costumes, a tradição, a educação e a comunicação (MORERA *et al.*, 2015, p. 4).

O fator social intervém de várias formas: pelo contexto em que as pessoas e os grupos estão situados; pela comunicação que estabelecem entre os indivíduos; pela sua bagagem cultural e os conhecimentos que são levados por cada pessoa; pelos valores e códigos ligados à condição social de cada um. Sobre isso, Morera *et al.* (2015, p. 5) esclarecem:

O componente social é o gerador das regras que podem ser muito distintas das lógicas cognitivas. Essa coexistência permite compreender por que a representação integra/une os elementos racional e irracional, ao tempo que pode integrar/unir contradições, porque os raciocínios podem parecer, em alguns momentos, como ilógicos ou incoerentes.

Moscovici (1978), nos seus estudos sobre a Psicanálise, evidenciou dois processos formadores das representações sociais: *objetivação* e *ancoragem*. Esses processos mantêm uma relação dialética que resulta em um conhecimento social que favorece o desenvolvimento das situações e relações da vida cotidiana.

A objetivação é a operação que torna concreto o que até então era abstrato, construindo a partir do que já é conhecido pelo sujeito. Moscovici (1978, p. 111) afirma que “[...] objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível da observação o que era apenas inferência ou símbolo”. De acordo com Morera *et al.* (2015), objetivar é ter acesso a diversos significados, tornando-os, assim, concretos para o indivíduo. A objetivação é organizada em três fases: *seleção* e *descontextualização*; *formação de um “núcleo figurativo”*; e, por fim, *naturalização*. De acordo com Morera *et al.* (2015, p. 5):

Na primeira fase, as informações que circulam no ambiente em função dos

critérios culturais e normativos sofrerão transformações e releituras baseadas em informações prévias, na experiência e de acordo com valores. Na segunda, uma vez realizadas as primeiras releituras e transformações, estas serão reconstruídas e tecidas em um esquema que se tornará em um núcleo figurativo da representação. A fase final permitirá concretizar cada um dos elementos que fazem parte da realidade. Procedendo assim, faz com que o objeto, até então desconhecido, seja devidamente desmembrado, transformado, relido, recomposto e, a partir de então, torna-se efetivamente em algo objetivo, palpável e natural.

A ancoragem, para Moscovici (1978, p. 61), é “[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo são ameaçadoras”. Para o autor, a ancoragem é concebida como o processo de transformar algo estranho e perturbador em algo comum, familiar.

De acordo com Morera *et al.* (2015), a ancoragem atua como um processo de significação, de utilidade e de integração cognitiva que tem um caráter de funcionalidade. Implica, portanto, em uma integração do objeto apresentado dentro do pensamento já existente e das transformações que aconteceram a partir desse movimento. Para os autores, a ancoragem também permite que os sujeitos possam se comunicar nos grupos, com critérios comuns e construindo uma mesma linguagem.

Moscovici (1978) afirma que o importante não é conhecer as representações de um passado remoto, mas as do tempo presente, pois o conhecimento se modifica com o tempo, tornando-se relativo a quem fala e de onde fala.

As representações são construções dos sujeitos, sendo estes constituídos socialmente. Conforme Spink (1993), o indivíduo não se constitui como produto de determinações sociais, nem se mostra um produtor independente, pois as representações são sempre contextualizadas. Em todas as interações, existem elementos ideológicos, emocionais, cognitivos e institucionais. Trata-se de considerar as condições sociológicas e psicológicas dos indivíduos de forma dinâmica. As representações sociais, segundo Jodelet (2001), implicam uma atividade criativa e interpretativa dos sujeitos.

Segundo Abric (2000), a representação pode ser compreendida como uma visão funcional de mundo, permitindo, assim, que o indivíduo possa dar sentido às suas condutas, compreendendo a sua realidade a partir das próprias referências. Abric (2000), ao tratar das representações sociais, afirma que elas não são reflexo da realidade, são conhecimentos construídos a partir do contexto social, da história do indivíduo e dos grupos aos quais pertence, bem como do sistema de valores que cerca

esses sujeitos.

Abric (2000) sintetiza as funções das representações sociais: *saber, identitária, orientação e justificadora*. A *função do saber* permite compreender e explicar a realidade. A *função identitária* permite preservar as especificidades de cada grupo; é responsável por situar esses indivíduos e grupos dentro do campo social existente. A *função orientadora* diz respeito a elaboração de condutas, comportamentos e práticas, “[...] define o que é lícito, tolerável, ou inaceitável em um determinado contexto social” (ABRIC, 2000, p. 30). A *função justificadora*, por sua vez, permite justificar as posturas e os comportamentos gerais, “[...] ela pode estereotipar as relações entre grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância entre elas” (ABRIC, 2000, p. 30).

Diante do exposto, podemos dizer que as representações sociais funcionam como um sistema de interpretação da realidade, dirigindo as relações construídas entre os sujeitos, orientando comportamentos. Não são estáticas e nem um simples reflexo da sociedade ao seu redor; elas estão em constante construção e estão diretamente vinculadas aos diferentes grupos sociais, refletindo, assim, nas mais variadas práticas sociais. Torna-se, portanto, necessário existir um conhecimento ampliado do sujeito, que o entenda como um ser historicamente construído.

Nesse sentido, reiteramos a relevância da Teoria das Representações sociais neste estudo. Sousa, Bôas e Novaes (2019) afirmam que o estudo das representações sociais possibilita a compreensão dos processos educacionais, e essa compreensão permite construir novos saberes que contribuem para mudanças em nossas práticas.

No próximo capítulo, apresentamos o Estado da Arte sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado.

3 CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O ESTADO DA ARTE (2011-2020)¹²

Neste capítulo, apresentamos o Estado da Arte sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado, no período de 2011 a 2020.

Estudos desse tipo, também chamados de estado do conhecimento, são importantes por permitirem-nos apropriar de pesquisas já realizadas. Além disso, de acordo com Vermelho e Areu (2005), um Estado da Arte é um mapa que nos permite continuar caminhando. Trata-se de uma possibilidade de perceber os discursos realizados ao longo do tempo. Nesse tipo de estudo, está presente, portanto, a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática de diversas áreas de conhecimento.

Com a finalidade de identificar produções sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado, realizamos a busca de trabalhos em três bancos de dados: banco de teses e dissertações da CAPES; Observatório do ProfEPT¹³; e site da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica – um periódico, exclusivamente eletrônico, de acesso aberto, que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)¹⁴.

Em relação ao banco de teses e dissertações da CAPES, destacamos que Lopes e Lima (2020) desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi mapear e analisar a produção científica da Pós-Graduação brasileira sobre o Ensino Médio Integrado no período 2011 a 2017. Nesse estudo, para a localização das teses e dissertações, foi consultado, inicialmente, o banco de teses e dissertações da CAPES. Porém, como as autoras não conseguiram localizar os trabalhos referentes aos anos de 2011 e 2012, devido a uma atualização na própria plataforma, foi necessário recorrer a outra plataforma, no caso, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No estudo de Lopes e Lima (2020), os trabalhos foram selecionados a partir de três campos: título, palavra-chave e resumo. As autoras utilizaram como expressão de busca “Ensino Médio Integrado”. Para a análise, utilizaram a Técnica de Análise de

¹² Um recorte deste trabalho foi publicado nos anais do VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), evento realizado em 2020 de forma on-line (ANEXO A).

¹³ O observatório foi idealizado no ano de 2018, e, em maio de 2019, foi disponibilizada a primeira versão.

¹⁴ A revista iniciou suas publicações no ano de 2008. Está vinculada ao MEC. A partir de 2013, passou a ser editada pelo PPGEP do IFRN.

Conteúdo Categorical Temática. A análise foi realizada a partir dos resumos de todos os trabalhos. No estudo, privilegiaram as pesquisas que tratavam especificamente do currículo integrado.

Buscando atualizar a pesquisa realizada por Lopes e Lima (2020), realizamos a busca de trabalhos no banco da CAPES, considerando os anos de 2018 a 2020. Utilizamos, como campos de busca, os mesmos descritos pelas autoras (título, palavra-chave e resumo), a partir da expressão “Ensino Médio Integrado”. Na sequência, selecionamos os trabalhos que tratavam sobre o “currículo Integrado”.

Após esse momento de busca na Plataforma CAPES, realizamos a busca na plataforma do observatório ProfEPT. Utilizamos o termo “currículo Integrado” como expressão de busca. Vale ressaltar que alguns trabalhos encontrados no Observatório já haviam sido encontrados na plataforma CAPES, o que nos levou a eliminá-los. Por fim, realizamos a busca de trabalhos no site da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Para refinar nossa busca, optamos por pesquisar artigos voltados apenas ao currículo integrado no Ensino Médio Integrado, considerando o período de 2011 a 2020.

Destacamos que, no caso dos trabalhos (teses e/ou dissertações) localizados no banco da CAPES e no Observatório do ProfEPT, como Lopes e Lima (2000), analisamos os resumos. Sobre estes, Lopes e Lima (2000), com base em Ferreira (2000), afirmam que cumprem a finalidade à qual se propõe: Informar o leitor de maneira rápida, sucinta e objetiva. No caso dos trabalhos localizados no site da Revista, consideramos os artigos completos.

Para a análise dos trabalhos localizados, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática. Destacamos que realizamos o mapeamento dos trabalhos, considerando: objetivo, referencial teórico, metodologia, principais resultados¹⁵ e Produto Educacional¹⁶.

No estudo desenvolvido por Lopes e Lima (2020), as autoras encontraram 156 trabalhos que abordavam sobre o Ensino Médio Integrado. Desses, 23 estudos abordaram o currículo integrado: 13 desenvolvidos no Mestrado e 10 no Doutorado.

¹⁵ Destacamos, porém, que nem todos os resumos de trabalhos apresentavam todas as informações.

¹⁶ No caso dos trabalhos produzidos em Mestrados e/ou Doutorados Profissionais.

As autoras destacaram que 18 foram realizados na modalidade regular e cinco na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁷.

Ao analisar os trabalhos da categoria currículo integrado através dos resumos, as autoras construíram três subcategorias: *Componentes Curriculares no Currículo Integrado* – que agregou seis trabalhos que analisaram o currículo integrado em componentes curriculares específicos; *Implantação e Implementação do Currículo Integrado* – que agregou 14 trabalhos que analisaram o currículo integrado através de sua implementação nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; e *Concepção de Currículo Integrado/Integração Curricular e Práticas Integradoras Pedagógicas e Escolares* – que agregou três trabalhos que buscaram estudar a concepção de currículo integrado e compreender a concepção de integração curricular que fundamenta a proposta dos cursos de Ensino Médio Integrado.

De modo geral, os resultados das pesquisas localizadas no estudo de Lopes e Lima (2020) mostraram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que ocorra uma efetivação do currículo integrado. De acordo com as pesquisas, existe uma falta de conhecimento sobre o currículo integrado por parte dos discentes e docentes. Contudo, as pesquisas mostraram também que existem pontos positivos ao tratar da implementação do currículo integrado, como, por exemplo, aspectos físicos e materiais, metodologias integradoras e propostas pedagógicas que são amparadas em referenciais teóricos críticos, os quais embasam e norteiam as concepções de educação e currículo.

No nosso levantamento na plataforma CAPES, no ano de 2018, localizamos um trabalho com foco no currículo Integrado: Almeida (2018). Encontramos seis trabalhos produzidos em 2019, os quais foram desenvolvidos por Pinto (2019), Kruger (2019), Burmester (2019), Marques (2019), Santos (2019) e Castro (2019). Referentes ao ano de 2020, não encontramos trabalhos sobre a temática. Em nosso levantamento no Observatório ProfEPT, localizamos, no ano de 2019, dois trabalhos, que foram os desenvolvidos por Feitosa (2019) e Silva (2019). Referentes ao ano de 2020, localizamos três trabalhos: Silva (2020), Caetano (2020) e Lopes (2020).

Na Revista, do ano de 2011 até 2019, não localizamos produções sobre a temática. No ano de 2020, encontramos seis produções: Bessa *et al.* (2020); Santana, Nogueira e Brito (2020); Pedroni e Fernandes (2020); Cardoso *et. al.* (2020); Carneiro

¹⁷ A quantidade de trabalhos localizadas em cada ano foram: 2011 (1); 2012 (2); 2013 (6); 2014 (4); 2015 (3); 2016 (4); 2017 (3). Reitera-se que os trabalhos de 2011 e 2012 foram localizados na BDTD.

(2020) e Costa (2020).

Os trabalhos localizados em todos os bancos de dados, um total de 18, foram organizados em três categorias: *Implementação do Currículo Integrado* – referente a trabalhos que apresentam como se constitui o Currículo Integrado em diferentes cursos dos Institutos Federais; *Compreensão sobre o Currículo Integrado* - referente a trabalhos que buscam analisar quais os conhecimentos que docentes, discentes e grupo gestor apresentam sobre o currículo integrado; *Reflexões Teóricas sobre a Relevância do Currículo Integrado* – referente a trabalhos que mostram a importância e possibilidades do currículo integrado na construção integral do sujeito.

Como podemos constatar no Quadro 1, a categoria *Implementação do Currículo Integrado* agrega 12 trabalhos, sendo nove dissertações desenvolvidas em Mestrado Profissional e três artigos acadêmicos.

Quadro 1 - Implementação do Currículo Integrado (continua)

Autores	Trabalhos	Plataforma	Produção
Leonizia de Jesus Sena de Almeida	Currículo Integrado do curso de agroecologia no IF baiano campus Valença-BA: entre o oficial e a prática cotidiana	Plataforma CAPES	Dissertação- Mestrado Profissional (2018)
Angeline Santos Castro	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente	Plataforma CAPES	Dissertação - Mestrado Profissional (2019)
Natalia Borba De Moraes Marques	A organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio: a busca por um currículo integrado	Plataforma CAPES	Dissertação - Mestrado Profissional (2019)
Cintia Beatriz Diehl Guntzel Dos Santos	O Ensino Médio Integrado e as propostas pedagógicas dos cursos técnicos nos institutos federais da Região Sul: caminhos para a concretização do currículo integrado	Plataforma CAPES	Dissertação -Mestrado Profissional (2019)
Robson de Sousa Feitosa	O projeto integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado	Observatório ProfEPT	Dissertação -Mestrado Profissional (2019)

Quadro 1 - Implementação do Currículo Integrado (conclusão)

Autores	Trabalhos	Plataforma	Produção
Elielson Souza Da Silva	Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na Educação Profissional e tecnológica: concepções e práticas educativas no IFPA/campus industrial de marabá	Observatório ProfEPT	Dissertação -Mestrado Profissional (2019)
Dione Mari Caetano	Desafios na construção do currículo integrado na Educação Profissional e tecnológica em um campus do instituto federal do Paraná - IFPR	Observatório ProfEPT	Dissertação -Mestrado Profissional (2020)
Hewerton Aparecido Lopes	O currículo integrado na EPT/EJA: os desafios da implantação de um curso no âmbito do IFPR – campus Umuarama	Observatório ProfEPT	Dissertação -Mestrado Profissional (2020)
Celma Rocha Silva	Práticas interdisciplinares e currículo integrado: limites e possibilidades no campus rural de marabá/IFPA	Observatório ProfEPT	Dissertação -Mestrado Profissional (2020)
Italan Carneiro	Currículo técnico integrado ao ensino médio: implantação e desenvolvimento de práticas no contexto brasileiro	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	Artigo Acadêmico (2020)
Sonia Pedroni e Natal Lânia Roque Fernandes	A integração curricular no curso técnico em eletrônica do instituto federal do Maranhão, campus Alcântara	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	Artigo Acadêmico (2020)
Ticiano Cougo Cardoso, Itamar Luís Hammes, Joseline Tatiana Both	A construção do Ensino Médio Integrado: contribuições a partir de uma proposta de formação continuada no IFSUL - campus pelotas	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	Artigo Acadêmico (2020)

Fonte: a autora (2022).

Almeida (2018) pesquisou a construção e implementação do currículo integrado do curso Técnico em Agroecologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) - *campus* Valença. Utilizou, como base teórica, Goodson (1996), Sacristan (2000), Silva (2015), Arroyo (1985) e Santos (1996). A pesquisa é qualitativa. Para a coleta, utilizou uma revisão bibliográfica de documentos oficiais do IF Baiano, um questionário semiestruturado e uma entrevista

semiestruturada. Participaram docentes, coordenador de curso, coordenador de ensino e equipe Técnico-Pedagógica. No resumo, não há referência ao instrumento de análise nem ao Produto Educacional. Como resultado, a pesquisa aponta que a implementação do currículo integrado continua sendo uma prática desafiadora, contudo são realizadas algumas iniciativas de práticas para a integração de saberes.

Castro (2019) teve como objetivo geral analisar as práticas curriculares do Curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) - *campus* Santana do Ipanema -, a fim de levantar subsídios que contribuíssem para o fortalecimento de práticas pedagógicas orientadas ao Ensino Médio Integrado. O autor utilizou como fundamentos teóricos o método dialético, que compreende a realidade em sua totalidade e fez uso de uma abordagem qualitativa. Para a coleta, utilizou a pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas e de grupo focal. Participaram da pesquisa docentes (licenciados e bacharéis) do Curso Técnico em Agropecuária do IFAL. Para a análise, o trabalho usou a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática. Os resultados mostraram que a prática pedagógica e integradora do Ensino Médio Integrado ainda está no horizonte, sendo necessário superar a dualidade entre a formação geral e específica. Como Produto Educacional, a autora elaborou uma proposta metodológica para o fortalecimento de práticas integradoras.

Marques (2019) teve como objetivo geral compreender os conceitos relacionados à construção curricular e às práticas educacionais integradoras. Para isso, analisou a organização curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *campus* Paraíso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). A pesquisa é quanti-qualitativa e utilizou o estudo de caso. Para a coleta, utilizou a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, por meio de questionários. Participaram da pesquisa os docentes que atuam no instituto no referido *campus*. O estudo identificou que é necessário melhorar a forma de integração entre os componentes curriculares, entre os conteúdos e entre as dimensões da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia. O Produto Educacional foi um seminário sobre currículo integrado com os docentes, técnicos administrativos, discentes, pesquisadores e comunidade externa do *campus* Paraíso do IFTO.

Santos (2019) analisou Projetos Pedagógicos de Curso e de suas propostas para o currículo integrado em seis Institutos Federais, buscando identificar a concretização do currículo integrado. Não apontou em seu resumo seus referenciais

teóricos. A pesquisa é de caráter qualitativo. Para a análise, utilizou a metodologia de Análise Textual Discursiva. Os resultados mostraram uma excessiva ênfase dada à formação profissional, com vistas a atender aos interesses do mercado, e uma confusão de concepções incompatível com a formação integral, deixando claro que não há um real interesse em efetivar o currículo integrado. O Produto Educacional foi um “Guia para elaboração de Projetos Pedagógicos para o Ensino Médio Integrado”, para subsidiar docentes e assessores do ensino na apropriação dos conceitos e concepções que fundamentam essa modalidade.

Feitosa (2019) teve como objetivo analisar se os Projetos Integradores contribuem para a construção do currículo integrado nos cursos de ensino médio, na forma integrada à formação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *campus* Bragança, investigando, de forma específica, o curso técnico integrado de Eventos. Em seu resumo, não apontou o referencial teórico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou a pesquisa-ação do tipo crítica e as pesquisas documental e bibliográfica. Utilizou as entrevistas, a observação participante, o diário de itinerância e as oficinas pedagógicas como instrumentos de coleta de dados. Para a análise, utilizou a Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram que o Projeto Integrador surge como uma política institucional do IFPA para a integração curricular. Como Produto Educacional, elaborou uma oficina pedagógica para os docentes do instituto.

Silva (2019) pesquisou se as práticas avaliativas da aprendizagem propostas aos estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática e Controle Ambiental do IFPA - *campus* Industrial de Marabá - traduzem a concepção de currículo integrado e contribuem para a melhoria do processo de construção do conhecimento. Não apresentou, no resumo, o referencial teórico. Realizou uma pesquisa quali-quantitativa, porém não apresentou os instrumentos de coleta e análise de dados. O estudo demonstrou que o currículo integrado é concebido como mera integração entre a formação propedêutica e a profissional, e que o planejamento das ações educativas se dá de forma isolada. Elaborou, como Produto Educacional, um Plano de Curso de Extensão Universitária¹⁸, com carga horária de 40h/a, destinado aos servidores e à comunidade externa.

Caetano (2020) teve como objetivo central investigar a construção e

¹⁸ Título: “Avaliação da Aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos teóricos e metodológicos”

implementação de um currículo inovador para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Não consta, no resumo, o referencial teórico. A pesquisa é qualitativa, sob uma perspectiva construtivista, apoiada em um estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram os servidores públicos técnicos e docentes.

Utilizou o levantamento bibliográfico e documental, e a realização de um grupo focal para debater os temas propostos em um roteiro. Foi realizada a transcrição e análise interpretativa dos dados. Como resultado dos debates, foi possível verificar que a maioria dos sujeitos entrevistados considerou que o currículo inovador proporciona a integração curricular. Como Produto Educacional, elaborou um Guia Educacional¹⁹ como sugestão para orientar os profissionais da educação que demonstrarem interesse na temática.

Lopes (2020) teve por objetivo analisar as dificuldades e possibilidades que transpassam a implantação de um curso de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio integrado à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EPT/EJA), no contexto do IFPR – *campus* Umuarama. Para a pesquisa, adotou o método dialético, além de uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, a qual caracterizou como exploratória e descritiva. Não apresentou o referencial teórico. A coleta baseou-se em revisão bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Para a pesquisa de campo, foram aplicados questionários aos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado e realizadas entrevistas com os representantes que oferecem cursos na modalidade EJA. Para a análise, fez uso da Análise de Conteúdo. Os resultados indicaram que há carência de formação inicial e continuada para trabalhar com o público em questão. O Produto Educacional foi um “Caderno de Subsídios para a Abertura de Cursos EPT/EJA no âmbito do IFPR – Campus Umuarama”.

Silva (2020) discute as práticas interdisciplinares no IFPA - *campus* Rural de Marabá, no sentido de levantar suas implicações no processo de desenvolvimento do currículo integrado. Não consta, no resumo, o referencial teórico. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Realizou-se pesquisa bibliográfica, documental e de campo, a partir de um estudo de caso. Foi utilizada a proposta curricular interdisciplinar como metodologia de aplicação do Produto-Processo. O resultado aponta lacunas na compreensão epistemológica dos sujeitos da pesquisa tanto sobre

¹⁹ Título: “Guia para implementação de uma proposta de estrutura curricular para o Ensino Médio Integrado”.

o currículo integrado quanto sobre as práticas interdisciplinares. No resumo, não consta o Produto Educacional.

Carneiro (2020), utilizando como base a pesquisa bibliográfica, discute a implantação e o desenvolvimento das concepções e práticas integradoras relacionadas à Educação Profissional de Nível Técnico realizada na forma Integrada com o Ensino Médio no contexto brasileiro. Por tratar-se de uma proposta relativamente recente, cujo atual formato foi instituído em 2004, e de complexos objetivos (dentre os quais destacamos a extinção da histórica dualidade estrutural da educação brasileira), o autor evidenciou a necessidade de garantir políticas voltadas ao desenvolvimento da Proposta Integrada, que considera uma necessidade que precisa adquirir caráter político-institucional, não podendo estar restrita a iniciativas individuais do corpo docente.

Pedroni e Fernandes (2020) tiveram como objetivo refletir sobre a integração curricular nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *campus* Alcântara, com base na perspectiva da formação integral. Não apresentou, no resumo, o referencial teórico. Utilizou a análise documental, tendo, como fontes, documentos legais que orientam a oferta de cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Proposta Curricular do Curso Técnico em Eletrônica. Constataram que a proposta curricular explicita a opção pelo currículo integrado e tem uma organização disciplinar que integra os componentes curriculares de formação geral e específica; consideraram a proposta como importante “travessia” para a formação integral dos trabalhadores.

Cardoso, Hammes e Bolt (2020) tiveram, como objetivo, promover a discussão sobre a construção curricular do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFSul) – *campus* Pelotas. Realizaram a revisão de literatura sobre o tema e o aprofundamento teórico a respeito dos conceitos abordados e fizeram uso de entrevistas. Não consta, no resumo, como foi realizada a análise. As análises realizadas apontaram para a necessidade da compreensão crítica do mundo do trabalho pelo professor da Educação Profissional, bem como a necessidade de romper com a fragmentação de conteúdos e buscar formas de articulação dos conhecimentos de modo a gerar aprendizagens significativas. Por fim, percebeu-se a importância da formação e da integração dos professores para a consolidação do currículo integrado, através de espaços coletivos

de estudo, debate, troca de experiências e avaliação da prática pedagógica.

No Quadro 2, apresentamos a categoria *Compreensão sobre o currículo integrado*, que agrega quatro trabalhos, sendo três dissertações e um artigo acadêmico. Conforme já indicamos, essa categoria contempla trabalhos que buscam analisar conhecimentos sobre o currículo integrado de professores, gestores e/ou estudantes.

Quadro 2 - Compreensão sobre o currículo integrado

Autores	Trabalhos	Plataforma	Produção
Rejane Schwartz Kruger	Ensino Médio Integrado: desafios e possibilidades para o avanço na perspectiva da concepção de integração	Plataforma CAPES	Dissertação - Mestrado Profissional (2019)
Raquel Aparecida Roque de Barros Pinto	Integração curricular e formação de professores: limites e possibilidades	Plataforma CAPES	Dissertação - Mestrado Profissional (2019)
Ana Claudia Burmester	Tempos e espaços para (re)pensar o currículo com estudantes do Ensino Médio Integrado	Plataforma CAPES	Dissertação -- Mestrado Profissional (2019)
Maria Adélia Costa	O currículo da Educação Profissional técnica de nível médio: desafios para integração	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	Artigo Acadêmico (2020)

Fonte: a autora (2022).

Kruger (2019) teve como objetivo conhecer as concepções pedagógicas que os coordenadores dos cursos técnicos de nível médio, na forma integrada, ofertados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFSul), possuem acerca do Ensino Médio Integrado e do currículo integrado. Constituíram-se referenciais teóricos principais: Frigotto (2007), Ciavatta (2008) e Ramos (2007). Utilizou-se a abordagem qualitativa, combinando investigações bibliográficas, documentais e um questionário on-line. No que se refere à análise, foi utilizada a Análise de Conteúdo. As análises realizadas permitiram inferir que ainda há certo desconhecimento sobre a proposta do Ensino Médio Integrado, e que, apesar de existirem práticas que apontam para a sua concretização, evidencia-se a falta de integração entre os professores da formação geral e da formação técnica. O resumo não indicou o Produto Educacional.

Pinto (2019) pesquisou como os conhecimentos construídos pelos professores do Ensino Médio Integrado podem contribuir com a construção de projetos e práticas

de integração curricular norteadas pelo princípio educativo do trabalho. Não consta, no resumo, o referencial teórico. Recorreu-se à abordagem qualitativa de pesquisa, sendo orientado pelo materialismo histórico-dialético. As informações foram coletadas por meio de observações, formulários, questionários e entrevistas semiestruturadas. Participaram docentes que atuam no Ensino Médio Integrado, bem como docentes que atuam em outras áreas de ensino e que se identificaram com a proposta. Os resultados apontaram para a validade de experiências formativas que incorporem a práxis como elemento central na formação de professores. Como Produto Educacional, elaborou-se um “encontro de integração curricular”, organizado sob a lógica da Pedagogia Histórico-Crítica, com os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado.

Burmester (2019) desenvolveu, com os estudantes do Ensino Médio Integrado, propostas de tempos e espaços coletivos de participação para (re)pensar os currículos de seus cursos. Privilegiou as discussões apresentadas por Frigotto (2005), Machado (2010) e Ramos (2008) no que se refere ao currículo integrado. Construiu-se uma pesquisa participante aplicada, de abordagem qualitativa, inspirada em Le Boterf (1987), que teve como *lócus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e como público 39 jovens estudantes. O levantamento de informações foi realizado por meio de questionário on-line. Os resultados apontaram a pluralidade das identidades dos jovens inseridos no Ensino Médio Integrado, bem como dos sentidos que eles desenvolvem acerca dessa formação. Como Produto Educacional, elaborou-se uma oficina formativa sobre currículo integrado, juventudes e participação, da qual produziu-se um roteiro que foi complementado com as contribuições dos jovens que participaram da oficina.

Costa (2020) apresenta percepções sobre o desenvolvimento do currículo integrado no Curso Técnico de uma instituição pública de Educação Profissional. Foram referenciais teóricos: Ramos (2008) e Ciavatta (2007). Alunos, professores e o coordenador do curso participaram da pesquisa, cujos dados foram acessados por meio de entrevista semiestruturada e notas de campo da pesquisadora. Não mencionou o procedimento de análise. Concluiu que o currículo integrado ainda é um desafio, uma vez que há limites no diálogo entre as áreas de conhecimento afins e, sobretudo, entre a formação geral e a formação específica.

No Quadro 3, apresentamos a categoria *Reflexões teóricas sobre a relevância do currículo integrado*, que agrega dois trabalhos, sendo ambos artigos acadêmicos.

Conforme indicamos, são trabalhos teóricos que tratam da importância do currículo integrado na construção integral do sujeito.

Quadro 3 - Reflexões teóricas sobre a relevância do currículo integrado

Autores	Trabalhos	Plataforma	Produção
Chera Rosane Leles de Bessa, Rivadavia Porto Cavalcante, Jair José Maldaner e Khellen Cristina Pires Correia.	Interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado: considerações para uma formação omnilateral	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	Artigo Acadêmico (2020)
Wallace Pereira Santana, Sara Maria Souza Nogueira e Wanderley Azevedo de Brito	Reflexões sobre o currículo integrado na Educação Profissional e tecnológica: desafios e possibilidades	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	Artigo Acadêmico (2020)

Fonte: a autora (2022).

Bessa et al. (2020) tiveram como objetivo colocar em discussão a relevância de um currículo integrado para uma formação humana mais completa. O trabalho buscou fundamentação teórico-conceitual nos estudiosos vinculados ao pensamento crítico que contribuem para a Educação Profissional e Tecnológica. Utilizou o método qualitativo de levantamento de referenciais bibliográficos da área estudada e de documentos oficiais reguladores e orientadores do currículo integrado. O estudo revela que a interdisciplinaridade ainda é um desafio, mas também uma possibilidade na construção de um currículo integrado.

Santana, Nogueira e Brito (2020) fizeram um exercício de reflexão científica sobre a importância do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica. A partir de uma revisão de literatura, dialogaram acerca de uma concepção de ensino que supere a dualidade existente na educação brasileira, decorrente de aspectos históricos e culturais. É possível evidenciar desafios e possibilidades para a consolidação de práticas educativas mais críticas e coerentes, e uma reflexão sobre o currículo integrado enquanto elemento norteador da formação omnilateral e politécnica.

De modo geral, as pesquisas mostraram que é necessário que os sujeitos tenham consciência do seu processo de formação, para, assim, tornarem-se críticos e reflexivos de sua prática. Para que as práticas integradoras se concretizem, é necessário que docentes e discentes tomem consciência de sua importância nesse

processo. Os resultados das pesquisas reiteraram que há uma preocupação em compreender o currículo integrado nos cursos de Ensino Médio Integrado, porém muitos docentes ainda se veem limitados pela falta de conhecimento sobre a temática.

Como pudemos constatar, os Produtos Educacionais desenvolvidos nos Mestrados Profissionais buscam ampliar os conhecimentos dos discentes e dos profissionais que atuam na Educação Profissional e Tecnológica sobre a temática do currículo integrado. Desses Produtos, destacamos o elaborado por Pinto (2019), que construiu uma formação de professores para os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado e para os docentes que buscavam outros conhecimentos, mesmo que não estivessem inseridos nos ambientes dos Institutos.

Vale ressaltar, por fim, que todas as pesquisas empíricas encontradas foram desenvolvidas em Institutos Federais, porém nenhuma no IFPE. Além disso, não encontramos pesquisas que abordassem as representações sociais sobre o currículo integrado, construídas por docentes que atuam no Ensino Médio Integrado. Diante disso, reiteramos a relevância desta pesquisa.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, cujo objetivo é **analisar as representações sociais de professores(as) do Ensino Médio Integrado do IFPE - campus Recife sobre currículo integrado.**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa busca estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa de mundo. Isso significa dizer que os pesquisadores buscam desenvolver estudos em seus cenários naturais. A abordagem qualitativa parte da relação dinâmica indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. “O sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2005, p. 79).

Conforme mostra o Quadro 4, a pesquisa foi realizada em duas etapas. Da primeira etapa, participaram 50 docentes, e da segunda, dez docentes que haviam participado da primeira etapa.

Quadro 4 - Síntese da pesquisa

Pesquisa		1ª Etapa	2ª Etapa
Participantes		50 docentes	10 docentes
Procedimento	Coleta	Técnica Associação Livre de palavras (TALP)	Entrevista semiestruturada
	Análise	Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática	Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática
Objetivos		Identificar o conteúdo geral das representações sociais do currículo integrado dos(as) docentes	Aprofundar o conteúdo geral das representações sociais do currículo integrado dos(as) docentes; Compreender como as representações sociais de currículo integrado orientam as práticas de integração dos(as) docentes.

Fonte: a autora (2022).

Destacamos que o quantitativo de docentes definido em cada etapa tem relação com a natureza dos procedimentos de coleta e análise utilizados. Optamos, inicialmente, por 50 docentes para nossa primeira etapa, pois a TALP exige a necessidade de um maior repertório de respostas para que se desenvolvam as análises. Na segunda etapa, participaram dez professores(as), pois a entrevista semiestruturada demanda um maior tempo tanto para a coleta quanto para a realização das análises.

Ressaltamos que a segunda etapa da pesquisa foi realizada apenas após as análises preliminares da primeira etapa.

4.1 Campo empírico

O campo empírico da pesquisa foi o IFPE - *campus* Recife. Escolhemos esse *campus* devido a maior quantidade de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio – são nove cursos técnicos integrados²⁰. Segundo Gonsalves (2001, p. 67), pode-se compreender a pesquisa de campo como aquela “[...] que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. [...]. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações [...]”.

O IFPE - *campus* Recife oferta a EPT visando a formação de cidadãos e de indivíduos qualificados para ingressar no mundo do trabalho. A instituição conta com 18 cursos, distribuídos nas modalidades de Integrado (Ensino Médio Integrado ao Técnico), Técnico Subsequente, Técnico Proeja, Superior Tecnológico (Tecnólogo), Bacharelado, Licenciatura e Pós-Graduação (Mestrado).

O *campus* possui laboratórios, salas de aula e de idiomas, biblioteca, quadra poliesportiva, piscina e instalações afins, consultório odontológico e médico para atendimento ambulatorial, bem como setores administrativos de atendimento ao aluno, a fim de viabilizar as atividades acadêmicas de aproximadamente 6 mil estudantes²¹.

Desse modo, destacamos que participaram da pesquisa professores(as) que

²⁰ Os cursos são os seguintes: Edificações; Eletrônica; Eletrotécnica; Mecânica; Química; Refrigeração e Climatização; Saneamento; Segurança do Trabalho; e Telecomunicações.

²¹ Informações disponíveis no site do IFPE - *campus* Recife.

atuam em cursos do Ensino Médio Integrado do referido *campus*²².

4.2 Procedimentos de coleta de informações

Como já mencionamos, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, utilizamos a TALP. Na segunda, a entrevista semiestruturada.

4.2.1 1ª Etapa da Pesquisa: a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)

Na primeira etapa, cujo objetivo foi identificar o conteúdo geral das representações sociais do currículo integrado de docentes do IFPE – *campus* Recife, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Para Lima (2003), essa Técnica permite o acesso ao conteúdo de forma rápida, objetiva e de uma maneira mais descontraída, podendo revelar até conteúdos implícitos.

Para Coutinho (2003), a TALP atua sobre a estrutura psicológica do indivíduo por meio de estímulos indutores, que podem ser verbais (frases, palavras, expressões) ou não verbais (figura, imagens fixas ou em movimento), que respondem às induções, evidenciando aspectos de sua personalidade ou suas representações acerca do objeto indutor. Diante disso, a TALP torna-se relevante, pois: “perguntas e respostas não são diretas, [ou seja] entram necessariamente, no campo metafórico. A metáfora, ao invés de tudo dizer, revela o que esconde. O sujeito sabe o que diz, mas não do que diz” (COUTINHO; NÓBREGA; CATÃO, 2003, p. 51).

Nesta pesquisa, disponibilizamos o instrumento de coleta de informações através do Google *Forms*²³, que gera formulários que podem ser compartilhados com outras pessoas. Antes da realização da TALP propriamente dita, solicitamos dados para caracterizar os(as) participantes da pesquisa como, por exemplo, sexo, idade e tempo de serviço. Na sequência, solicitamos a realização da Técnica da seguinte forma: solicitamos que o(a) participante registrasse, livre e rapidamente, cinco palavras que lhes viesse à lembrança após a apresentação da frase: “*Quando penso em currículo integrado no Ensino Médio Integrado, penso em...*”. Após a evocação das

²² Atualmente, o IFPE - *campus* Recife conta com 233 docentes que atuam no Ensino Médio Integrado - informação disponível no site do Instituto.

²³ *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas. Pode ser usado para pesquisar e coletar informações e para a criação de questionários e formulários de registro.

palavras, solicitamos que os(as) participantes indicassem a palavra mais importante e, em seguida, justificassem essa escolha (APÊNDICE A).

4.2.2 2ª Etapa da Pesquisa: a entrevista semiestruturada

Na segunda etapa da pesquisa, em que buscamos aprofundar o conteúdo geral das representações sociais de currículo integrado dos(as) docentes participantes e compreender como essas representações orientam suas práticas de integração, utilizamos a entrevista semiestruturada.

Creswell (2007) explica que a entrevista pode ser feita face a face, por telefone (ou outro meio de telecomunicação), ou em “grupos focais”. Vergara (2009, p. 5) ressalta a utilidade das entrevistas nos casos de se querer conhecer “[...] experiências vividas ou tendências futuras”, quando se pretende perceber o “[...] dito e o não dito, os significados, os sentimentos, a realidade experimentada pelo entrevistado, as reações, os gestos, o tom e o ritmo da voz [...], enfim, a subjetividade inerente a todo ser humano”.

Conforme Ludke e André (1986), a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente. Lima e Machado (2018), a partir de Trivínõs (2006), consideram que esse tipo de entrevista parte de questões básicas apoiadas em teorias e hipóteses da pesquisa, mas que favorece novas interrogativas, frutos de hipóteses que surgem a partir das respostas dos participantes. Na entrevista semiestruturada, o roteiro orienta o pesquisador, pois é resultado de teoria e de todas as informações já obtidas. O roteiro na entrevista semiestruturada é o instrumento que orienta e aprofunda o fenômeno social.

Nesse sentido, nesta pesquisa, elaboramos o roteiro da entrevista semiestruturada, considerando os objetivos desta segunda etapa, bem como os resultados iniciais da primeira etapa. Foram elaboradas perguntas relativas às experiências e práticas docentes relacionadas ao currículo integrado, tais como: planejamento e sua materialização na aula; estratégias de ensino em sala de aula; compreensão e práticas de avaliação; relação estabelecida entre a teoria e a prática (APÊNDICE B).

4.3 Procedimentos de análise

Para realizarmos as análises, optamos pela Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática. Godoy (1995) afirma que essa Técnica, segundo a perspectiva de Bardin, possibilita compreender as características ou os modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagem, deixando-os claros para o leitor, construindo relações entre eles.

Para Bardin (2011), a Técnica designa um conjunto de técnicas de comunicação que busca obter indicadores que permitam inferências de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessa mensagem. Segundo a autora, a Técnica permite a classificação do conteúdo em espécies de gavetas. Ainda para a autora, uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, possibilita uma descrição objetiva, sistemática do conteúdo coletado das comunicações com suas respectivas interpretações.

A Técnica pode ser dividida em três etapas: *pré-análise*; *exploração do material*; e *inferência e interpretação dos resultados*. Na fase de *pré-análise*, foi realizada uma leitura do material coletado. Na fase de *exploração do material*, realizamos a codificação e categorização do material. Por último, temos a fase do tratamento dos resultados obtidos a partir da inferência e interpretação. Para Bardin (2011, p. 133), a inferência poderá “[...] apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Na primeira etapa da pesquisa, em que utilizamos a TALP, inicialmente, realizamos a pré-análise de todo o material coletado. Realizamos uma leitura inicial das respostas dos(as) docentes e, após esse momento, construímos uma lista com todas as palavras evocadas pelos(as) participantes (APÊNDICE C). Em seguida, realizamos a codificação do material coletado. Nesse momento, condensamos as palavras que apresentavam um significado aproximado. Além disso, no tratamento das palavras, realizamos ajustes – por exemplo, as palavras no plural foram colocadas no singular para padronizar as respostas.

Posteriormente, organizamos um quadro com as palavras que foram mais evocadas pelos(as) professores(as), de acordo com a frequência (APÊNDICE D). Para a construção do quadro, consideramos as evocações com frequência igual ou superior a cinco. Após esse momento, organizamos as palavras que apresentaram

significados aproximados para a construção das categorias. As justificativas trazidas pelos(as) docentes(as) para destacar a palavra que eles consideravam mais importante foi fundamental para a construção das categorias. Através daquelas, realizamos as inferências e as interpretações que ajudaram a compor a construção destas.

Para análise dos depoimentos coletados a partir das entrevistas, na fase de pré-análise, realizamos a leitura de todas as entrevistas. “Ao ler as transcrições, são lembrados aspectos da entrevista que vão além das palavras e o pesquisador quase que revive a entrevista. Esta é uma parte essencial do processo.” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 85). Foram realizadas diversas leituras do material coletado, como sugere Bardin (2011). As leituras tiveram como objetivo construir uma maior familiarização com o seu próprio conteúdo, tratando-se, assim, de uma leitura rigorosa e exaustiva para o máximo de apropriação do que foi escrito.

Após a leitura de todo o material coletado, iniciamos o processo de preparação do material, organizando-o em quadros com as falas do(as) docentes e as unidades de registro e de contexto identificadas. A partir desse momento, começamos a observar, nas falas dos(as) docentes, os temas que se repetiam com mais frequência. Para Bardin (2011, p. 100), esses temas são recortados “[...] do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados”. Para a definição das categorias, buscamos seguir a sugestão de Mendes (2007, p.46), que propõe que “[...] o nome e a definição devem ser sempre criados com base nos conteúdos verbalizados e com um certo refinamento gramatical de forma”.

Após a construção das categorias, iniciamos a terceira fase da análise de conteúdo referente à construção de inferência e interpretação de dados. De acordo com Câmara (2013), as interpretações a que levam as inferências são sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que quer dizer em profundidade, para além do discurso enunciado.

4.4 Trabalho de campo

Destacamos, inicialmente, que a coleta de informações foi realizada de forma remota, devido à pandemia da Covid-19, doença causada por um novo coronavírus. Dessa forma, em decorrência da pandemia, as instituições de ensino funcionaram

remotamente. Por isso, previmos que a coleta de informações ocorreria através dos ambientes virtuais. Ressaltamos, ainda, que a coleta apenas foi iniciada após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética, que ocorreu em junho de 2021 (ANEXO B).

A coleta de informações, na primeira etapa da pesquisa, ocorreu entre os meses de julho e agosto de 2021.

Inicialmente, entramos em contato com a gestão do IFPE - *campus* Recife por e-mail. Nesse e-mail, apresentamos a pesquisa e solicitamos o contato dos(as) docentes que atuavam no Ensino Médio Integrado no *campus*. A direção de ensino mostrou-se solícita e disponibilizou o e-mail institucional, através do qual todas as mensagens são direcionadas para todos(as) os(as) docentes do *campus*. Além disso, a direção disponibilizou o e-mail do Departamento dos Cursos Técnicos (DACT) e do Departamento de Formação Geral (DAFG).

Na sequência, entramos em contanto com os(as) docentes via e-mail institucional, disponibilizado pela Diretoria do IFPE. No corpo do e-mail, fizemos uma breve apresentação da pesquisadora, bem como dos objetivos do trabalho. Em seguida, no mesmo e-mail, foi anexado o *link* do formulário elaborado através do *Google Forms*, com o instrumento de coleta da primeira etapa da pesquisa. Conforme já indicamos, o formulário apresentava, inicialmente, perguntas referentes à caracterização dos(as) participantes (faixa etária, tempo de atuação, grau de formação etc.) e, na sequência, a TALP propriamente dita. Destacamos que, nesse formulário, constava um *link* que direcionava o(a) docente para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE E). Após a leitura do Termo, os(as) participantes deveriam assinar e encaminhar via e-mail para a pesquisadora.

Os(as) docentes mostraram facilidade para utilizar a plataforma, pois não entraram em contato para tirar dúvidas sobre o seu uso. O contato com os(as) professores(as) ocorreu de forma tranquila, e não houve resistência para a participação na pesquisa. Os(as) participantes mostraram-se abertos a responder as perguntas do formulário e as dúvidas que apareceram durante o processo sobre a TALP foram sanadas.

Apesar da disponibilidade dos(as) docentes em participar da pesquisa, algumas dificuldades foram encontradas. Uma delas foi que, por iniciarmos a coleta no mês de julho, mês de recesso dos(as) professores(as) do *campus*, muitas respostas só começaram a chegar na segunda semana de agosto. Durante o processo de coleta,

a questão do tempo foi um desafio a ser superado.

Após a realização das análises preliminares das informações coletadas a partir da TALP, iniciamos a segunda etapa da pesquisa de campo, que diz respeito à entrevista semiestruturada. Essa etapa aconteceu nos meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022. As entrevistas tiveram uma duração média de quarenta minutos a uma hora de gravação.

Para a definição dos(as) participantes da entrevista semiestruturada, optamos pelo sorteio, por entendermos que é uma forma democrática para realizar a seleção. Para a realização do sorteio, consideramos o quantitativo de professores(as) participantes da primeira etapa que atuavam na formação geral e na formação específica. Na primeira etapa da pesquisa, conforme indicamos, participaram 50 docentes. Desses, 25 atuavam na formação geral e 25 de formação específica²⁴. Ressaltamos que esse quantitativo de professores(as) em cada ramo de atuação não foi uma delimitação prévia da pesquisa.

O sorteio para a definição dos(as) participantes ocorreu da seguinte forma: inicialmente, separamos os(as) professores(as) que atuavam nas disciplinas gerais e nas disciplinas específicas; após essa separação, numeramos os(as) participantes com os números de 1 a 25 para professores(as) da formação geral, e 1 a 25 para professores(as) da formação específica; na sequência, realizamos o sorteio de 5 docentes que atuavam na formação geral e 5 que atuavam na formação específica.

O sorteio foi realizado no site sorteador²⁵, que, de forma aleatória, sorteou os números dos(as) participantes. Após o sorteio dos números, entramos em contato com os(as) docentes através do e-mail pessoal disponibilizado no formulário, convidando-os para participar da segunda etapa da pesquisa.

O sorteio precisou ser realizado três vezes, pois alguns(mas) docentes, por motivos pessoais, não conseguiram tempo para participar da entrevista. Após o primeiro contato com os(as) docentes, pedimos para que escolhessem um dia e horário para que pudéssemos realizar a entrevista. Algumas entrevistas ocorreram no período da manhã, e outras no período da noite, respeitando a disponibilidade de cada professor(a).

Destacamos que as entrevistas foram realizadas e gravadas utilizando o

²⁴ Detalharemos a caracterização dos (as) participantes na próxima seção.

²⁵ O sorteador trata-se de um site (sorteador.com.br) criado para gerar sorteios on-line. Nele, pode-se colocar diversos números para que possa sortear de forma aleatória.

*Google Meet*²⁶. Em seguida, realizamos a transcrição de todas as entrevistas dos(as) professores(as), um exercício cansativo, que demandou tempo, paciência e dedicação, pois procuramos respeitar todos os detalhes, como pausas e repetições, para ser o mais fiel possível à realidade.

4.5 Caracterização dos(as) participantes

Conforme indicamos, participaram da primeira etapa deste estudo 50 professores(as) que atuavam no Ensino Médio Integrado do IFPE - *campus* Recife. O critério para a seleção dos(as) participantes foi: ser professor(a) do Ensino Médio Integrado do referido *campus*. O quantitativo de docentes definido tem relação direta com a natureza do procedimento de coleta utilizado, conforme já indicado. Reiteramos que, dos(as) professores(as) que participaram da primeira etapa da pesquisa, constatamos que 50% (25) atuavam nas disciplinas de formação geral do Ensino Médio Integrado, e 50% (25) atuavam nas disciplinas técnicas.

Dos(as) participantes que responderam à primeira etapa da pesquisa, 66% (33) são do sexo masculino, e 34% (17) do sexo feminino. Os(as) participantes estão em uma faixa etária que varia dos 31 aos mais de 50 anos.

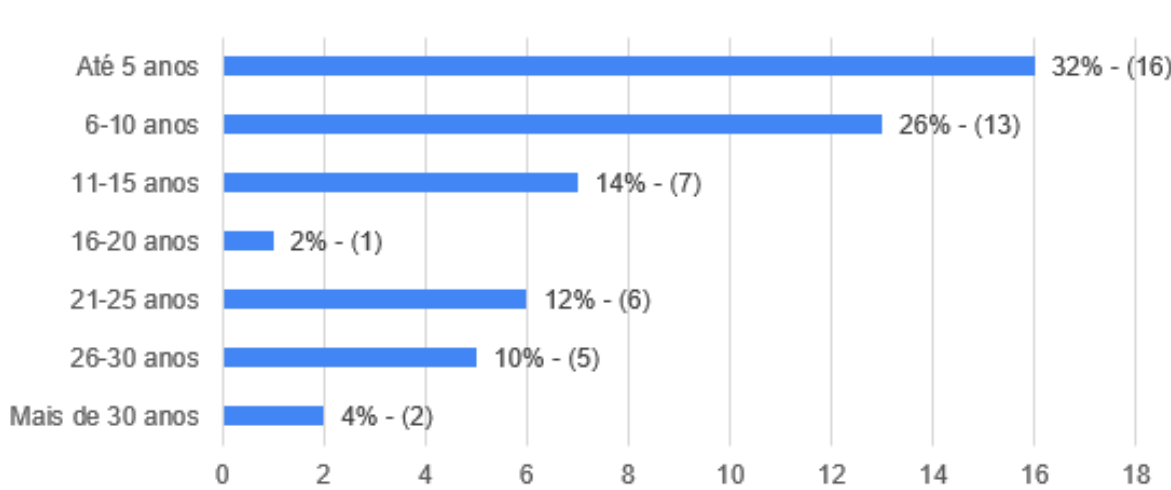
Com relação ao tempo de atuação como professor(a), a maioria - 24% (12) - apresenta de 11 a 15 anos de atuação docente. 20% (10) apresentam mais de 30 anos de atuação; 18% (9) entre 26 e 30 anos; 12% (6) entre 6 e 10 anos de atuação; e 8% (4) entre 21 e 25 anos de atuação. Apenas 2% (1) tem até 5 anos de atuação. Ao tratar especificamente do tempo de atuação como professor(a) da Rede Federal de ensino, percebemos que a maioria dos(as) participantes - 32% (16) - tem entre 11 e 15 anos. Observamos também que 26% (13) têm entre 6 e 10 anos, 18% (9) têm entre 26 e 30 anos, 8% (4) têm entre 21 e 25, 6% (3) entre 16 e 20 anos e 4% (2) até 5 anos de Rede Federal.

O tempo de atuação do(a) professor(a) no IFPE- *campus* Recife, campo empírico de nossa pesquisa, é apresentado no Gráfico 1. A maioria dos(as) docentes tem pouco tempo de atuação no *campus*. 32% (16) têm até 5 anos, seguido de 26% (13) que têm entre 6 e 10 anos e 14% (7) entre 11 e 15 anos de atuação no referido *campus*. Assim, apesar de os(as) participantes apresentarem um vasto tempo de

²⁶ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*.

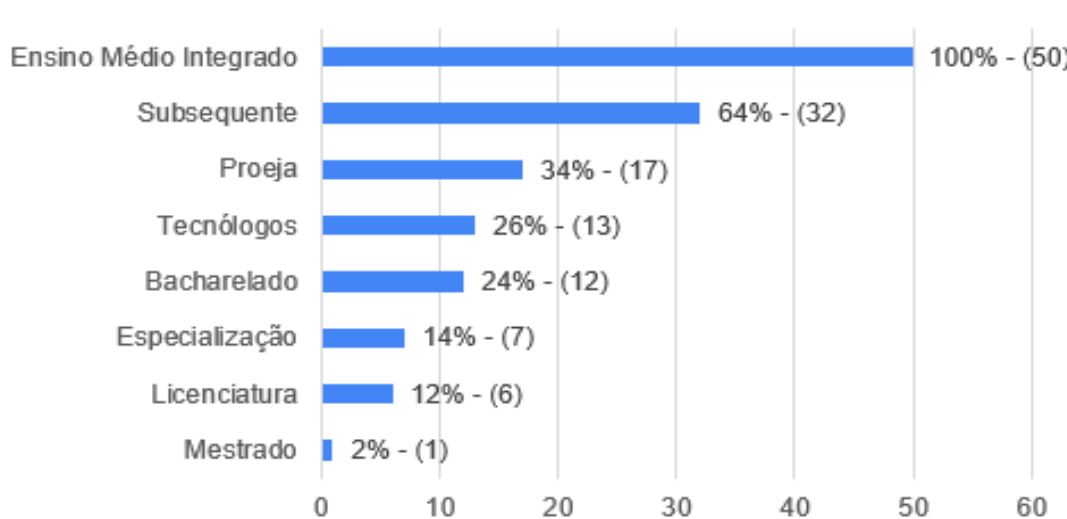
atuação no IFPE, muitos estão há pouco tempo no *campus* Recife. Entendemos que vários fatores podem contribuir para que isso aconteça; entre eles, a necessidade de transferência de um *campus* para o outro, dependendo muitas vezes da necessidade do(da) professor(a) e do Instituto.

Gráfico 1 - Tempo de atuação como docente no IFPE- *campus* Recife



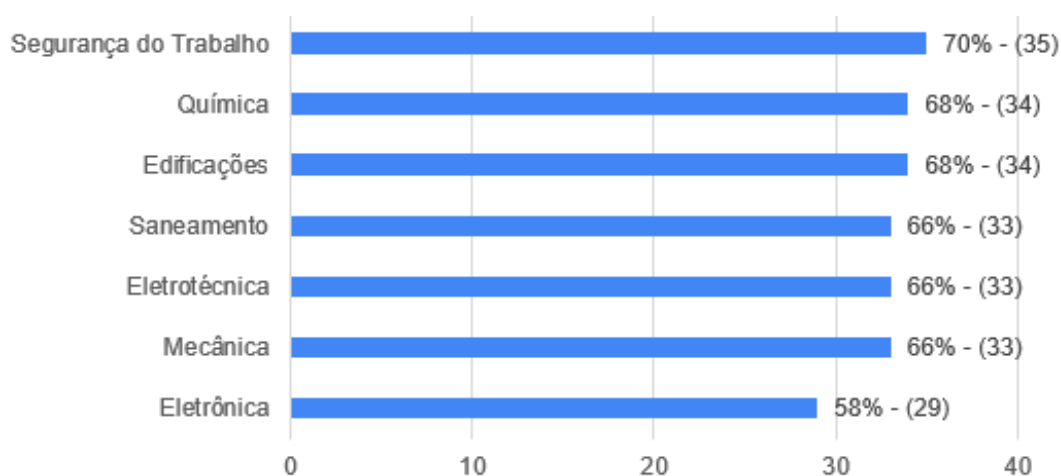
Fonte: a autora (2022).

Identificamos, também, a atuação dos(as) participantes nos cursos do IFPE-*campus* Recife, conforme mostra o Gráfico 2. Os(As) professores(as), além de atuarem no EMI, atuam em outros cursos, como: subsequente - 64% (32); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) - 34% (17); especializações 2% (1); entre outros. É importante mencionar que, dos(as) 50 participantes da pesquisa, 44 atuavam em mais de uma modalidade no IFPE, enquanto apenas 6 atuavam apenas no Ensino Médio Integrado.

Gráfico 2 - Atuação nos cursos do IFPE - *campus* Recife

Fonte: a autora (2022).

Sobre os cursos do Ensino Médio Integrado em que os(as) participantes da pesquisa atuam, percebemos que 70% (35) lecionam no curso de Segurança do trabalho, 68% (34) atuam no curso de Química, 58% (29) no curso de Eletrônica. Vale destacar que, dos(as) 50 participantes da pesquisa, 36 atuam em mais de um curso no Ensino Médio Integrado, enquanto 14 atuam em apenas um curso.

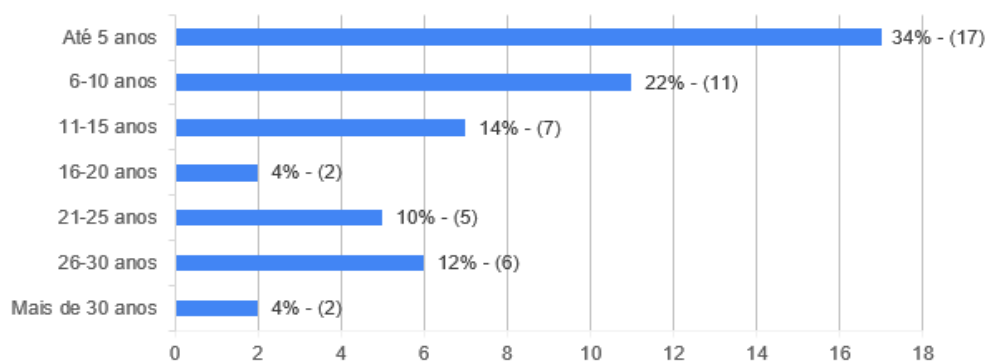
Gráfico 3 - Cursos de atuação no Ensino Médio Integrado

Fonte: a autora (2022).

O gráfico 4 mostra o tempo de atuação dos(as) participantes no Ensino Médio Integrado no IFPE - *campus* Recife. Observamos que a maioria deles(as) - 34% (17)

tem até 5 anos de atuação, e 22% (11) têm de 6 a 10 anos de docência do EMI. Assim, notamos que a maioria tem pouco tempo de atuação no Ensino Médio Integrado, conforme podemos observar no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Tempo de Atuação no Ensino Médio Integrado IFPE - Campus Recife



Fonte: a autora (2022).

Sobre a formação acadêmica dos(as) participantes, percebemos que 70% (35) apresentam formação na área das ciências exatas, enquanto 30% (15) têm formação na área das ciências humanas. Os cursos são diversos: Pedagogia, Música, Química, Administração, entre outros. Percebemos também que 84% (42) concluíram a graduação em instituições públicas (UFPE, UPE, UECE, UFRN, entre outras), enquanto 16% (8) concluíram em instituições privadas (FAFIRE, FASETE, entre outras).

Ao tratar das formações continuadas ofertadas pelo Instituto para os(as) professores(as), notamos que 66% (34) afirmam participar das formações, enquanto 32% (16) afirmam não participar de formação continuada. Ao especificarmos as formações que tratam do Ensino Médio Integrado, a maioria dos(as) participantes 56% (28) afirmou não participar de formações sobre a temática, enquanto 44% (22) afirmaram participar de formações sobre o Ensino Médio Integrado.

Sobre as formações que tratam da temática do currículo integrado, percebemos que 72% (36) não participam de formações sobre a temática, enquanto 28% (14) participam dessas formações. Apesar de existir um número maior de participantes que diz participar das formações continuadas, quando falamos especificamente do currículo integrado, há uma falta de participação por parte dos(as) docentes nas formações voltadas para essa temática.

Reiteramos que participaram da segunda etapa da pesquisa 10 docentes participantes da primeira etapa: 5 professores(as) das disciplinas de formação geral e 5 de formação técnica.

Nesta pesquisa, os(as) professores(as) participantes da primeira etapa foram identificados por um código: a letra P para fazer referência a primeira letra da palavra professor(a), seguida de uma numeração para indicar a ordem em que recebemos as respostas dos(as) docentes. Na sequência, colocamos a sigla DFG para referenciar as respostas dos(as) professores(as) das disciplinas de formação geral e a sigla DFE referente às respostas dos(as) professores(as) das disciplinas de formação específica. No caso dos(as) participantes da segunda etapa, mantivemos a sigla P da palavra professor(a), seguida de uma numeração para indicar a ordem da retirada dos nomes no sorteio e mantivemos as siglas mencionadas anteriormente para diferenciar os(as) professores(as) das disciplinas gerais e técnicas.

4.6 Procedimentos Éticos

Conforme indicamos, a pesquisa apenas foi iniciada no campo empírico após a aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética, considerando a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e a resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 - que dispõe especificamente sobre as normas aplicáveis às pesquisas em ciências humanas e sociais.

O Projeto de Pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira - IMIP/PE, pelo parecer 4.736.801 (ANEXO B). Para a submissão e aprovação do Projeto de Pesquisa, enviamos, via Plataforma Brasil, a anuência do reitor do IFPE para a realização da pesquisa (ANEXO C), do Diretor do *campus* Recife, além de documentos como o TCLE (APÊNDICE E).

O TCLE apresentava o passo a passo da pesquisa para que os(as) participantes ficassem cientes de todo o processo. Após a leitura do Termo, os(as) participantes deveriam assiná-lo e encaminhá-lo, via e-mail, para a pesquisadora, conforme já indicamos. Os termos foram guardados em um documento no *Google Drive*, respeitando o termo de compromisso e confidencialidade (ANEXO D).

Vale ressaltar que, seguindo as orientações das resoluções e do compromisso estabelecido no TCLE, em nenhum momento, a identidade dos(as) participantes foi

revelada. Ressaltamos que, durante todo o processo, a postura ética foi necessária para evitar possíveis distorções de dados que pudessem comprometer as interpretações.

Para a aplicação e coleta de dados do nosso Produto Educacional, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F) para que pudéssemos utilizar as informações construídas durante a formação em nossa pesquisa. Os(as) docentes que participaram da formação assinaram o Termo e enviaram para a pesquisadora. Assim como nas outras etapas da pesquisa, os termos foram guardados em um documento no *Google Drive*.

Ressaltamos que, na aplicação e avaliação do Produto Educacional, as identidades dos(as) participantes foram mantidas em sigilo a partir da atribuição de nomes fictícios.

5 O CONTEÚDO GERAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CURRÍCULO INTEGRADO DOS(AS) DOCENTES PARTICIPANTES

Conforme indicamos, a partir das evocações dos(as) professores(as), elaboramos um quadro com as palavras com frequência igual ou superior a cinco. Dessa forma, para análise das evocações, permaneceram 12 palavras, conforme mostra o Quadro 5.

Quadro 5 - Palavras mais evocadas pelos(as) docentes a partir da frase indutora “*Quando penso em currículo integrado penso em...*”

PALAVRAS	FREQUÊNCIA
Formação técnica	18
Integração	15
Interdisciplinaridade	12
Formação Integral	10
Conhecimento	9
Formação	6
Ensino	6
Oportunidade	6
Trabalho	6
Visão de Mundo	6
Aprendizado	5
Fazer	5
TOTAL	104

Fonte: a autora (2022).

Após esse levantamento, organizamos as palavras por proximidade semântica, ou seja, as palavras foram organizadas a partir de suas aproximações de significados para a construção das categorias temáticas. As justificativas dadas pelos(as) docentes serviram como suporte para a construção dessas categorias. As categorias construídas estão expostas no Quadro 6.

Quadro 6 – Categorias temáticas construídas a partir das evocações dos(as) docentes

CATEGORIAS TEMÁTICAS	PALAVRAS
1. O currículo integrado como desafio de uma nova perspectiva de ensino	Integração, interdisciplinaridade, visão de mundo, conhecimento, aprendizagem, ensino
2. O currículo integrado no Ensino Médio Integrado possibilita uma formação integral	Formação, ensino, formação integral, formação técnica
3. O currículo integrado no Ensino Médio Integrado possibilita uma educação para o trabalho	Trabalho, oportunidade, fazer

Fonte: a autora (2022).

A categoria 1, “O currículo integrado como desafio de nova perspectiva de ensino”, composta pelas palavras **Integração, interdisciplinaridade, visão de mundo, conhecimento, aprendizagem e ensino**, evidencia a compreensão do currículo integrado como superação das barreiras criadas entre as disciplinas, uma nova perspectiva de ensino.

A palavra **integração** é uma das mais evocadas entre os(as) participantes. Percebemos que há um conhecimento por parte dos(as) docentes sobre o que é a integração. Os(as) professores(as) percebem a necessidade de uma maior integração de conhecimentos para o desenvolvimento pleno dos estudantes, de forma crítica e reflexiva, formando-os para a vida em sociedade dentro dos eixos que norteiam o currículo integrado. Vejamos justificativas para o elemento **integração**.

Possibilitam o estudante perceber a articulação da teoria com o mundo real viabilizando o futuro fazer profissional do estudante²⁷. (P15DFG)

A partir das competências e habilidades "REAIS" adquiridas numa proposta integrada, o estudante poderá usar de forma crítica esses conhecimentos na sua vida, e não mais vivenciar o paradigma tradicional de decorar conhecimentos para notas. (P20DFG)

Representa a unidade entre as dimensões indissociáveis do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. (P28DFT)

Integração não é apenas junção de áreas do conhecimento, mas um processo de aprendizagem que envolve diferentes capacidades que

²⁷ A escrita das justificativas foi conservada de acordo com o modo como os(as) professores(as) escreveram.

contribuem para apreensão e leitura da realidade. Contribuindo para que os jovens/alunos possam superar a dualidade histórica da separação ideológica entre formação geral para elite e formação profissional para os jovens filhos da classe trabalhadora. Portanto, entendo a integração como a articulação do processo de aprendizagem entre a cultura, trabalho e a ciência vinculados às diferentes dimensões da vida. (P45DFG)

Ciavatta *et al.* (2012), ao tratar da integração, mostram que a ideia de uma educação integrada, tendo como base o trabalho como princípio educativo, não serve apenas para a profissionalização, mas se trata de compreender, de uma forma crítica, como funciona a sociedade e, conseqüentemente, como são construídas as suas relações de poder. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) afirmam:

A integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Dessa forma, a integração existente no Ensino Médio Integrado busca desenvolver uma amplitude na formação do estudante para ingressar no mundo do trabalho, entendendo, assim, o trabalho como um princípio educativo que perpassa as áreas de nossa vida, e não apenas como algo somente relacionado à parte financeira.

A palavra **interdisciplinaridade** também foi uma evocação recorrente entre os(as) participantes. Esse elemento traz a ideia de que é necessário que as disciplinas conversem entre si, e que uma seja integrada a outra para a apropriação de conhecimentos por parte dos estudantes. Um(a) docente justificou:

Interdisciplinaridade porque sem ela não se pode promover o diálogo entre os diferentes componentes curriculares, dentro de uma temática. (P06DFG).

Contudo, esse é um desafio enfrentado por alguns(mas) docentes e visto de forma complexa. Para esses(as) docentes, há apenas a justaposição entre as disciplinas, pois estas não dialogam entre si, e, conseqüentemente, a interdisciplinaridade não é desenvolvida, como podemos observar na seguinte justificativa:

Não porque exista, mas porque, se existisse, poderia ser uma das estratégias mais efetivas para haver, de fato, a construção de saberes integrados, o que não ocorre, tornando-se mera justaposição sem integração. (P12DFG).

De acordo com Santomé (1998), as práticas interdisciplinares exigem do professor uma postura diferenciada, em que é necessário planejar, realizar um acompanhamento contínuo com uma postura reflexiva, e com uma bagagem cultural e pedagógica que permita o desenvolvimento de um ambiente e de um clima de aprendizagens coerentes com os objetivos propostos.

Porém, é necessário entender que muitos docentes ainda encontram dificuldades para desenvolver um ensino interdisciplinar. Para Kleiman e Moraes (1999), isso ocorre porque muitos professores foram formados dentro de uma visão positivista e fragmentada do conhecimento. Para as autoras, o professor sente-se inseguro para dar conta da nova tarefa. “Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 24).

Essa dificuldade do professor, construída durante seu próprio processo de formação, faz com que sua prática seja afetada. A necessidade de integrar as disciplinas, bem como contextualizar os conteúdos torna-se importante para os docentes em prol do pleno desenvolvimento de seus alunos. A integração está cada vez mais presente nos discursos dos profissionais de educação. Porém algumas dificuldades presentes nas escolas aparecem no processo, desenvolvendo, assim, uma limitação da prática docente.

A expressão **visão de mundo**, também evocada pelos(as) docentes, quando associada ao currículo integrado, deixa entrever a importância de despertar, no estudante, uma compreensão de mundo de forma crítica, construindo sua autonomia. Vejamos justificativas:

Precisamos fomentar nos nossos jovens a preparação para sua condição humana de autonomia pessoal e profissional. (P11DFT).

[...] temos que saber como começamos e onde queremos chegar, integrando todo o currículo que permita o desenvolvimento passo a passo dos alunos(as). (P50DFT).

Diante da fala dos(as) docentes, concordamos com Ramos (2008), quando afirma que as escolas e os profissionais que atuam diretamente nos sistemas de

ensino precisam ter uma visão crítica sobre que tipo de indivíduo pretende-se formar. A partir dessa compreensão, é necessário construir um espaço formativo em que seja possível ter acesso aos conhecimentos para, a partir disso, questionar a lógica de mercado existente. O currículo integrado tem um papel importante nesse processo, pois a partir da compreensão de seus eixos estruturantes será possível construir uma sólida formação geral e profissional.

A palavra **conhecimento**, que também integra a categoria 1, diz respeito aos conhecimentos construídos pela humanidade, contribuindo, assim, para a formação integral do indivíduo. Vejamos justificativas:

A modalidade integrada nos permite desenvolver conhecimentos e colocar o aluno em contato com pesquisas institucionais. (P41DGF).

O conhecimento tem o poder de transformar as pessoas e dar melhores condições de vida. (P04DGF).

Abrange diversas áreas e usamos nas diferentes fases da vida profissional, impulsiona a busca sempre mais nos levando sempre ao futuro e a realização de sonhos e conquistas (P09DFG).

Diante das justificativas dos(as) docentes, também concordamos com Ramos (2008), quando afirma que uma educação de qualidade não se restringe apenas a uma educação que só se preocupa em preparar para o trabalho manual ou para a apropriação dos conhecimentos propedêuticos. É necessária uma educação unitária, em que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para se reconhecerem enquanto sujeitos relevantes em sociedade.

Para Ramos (2008), é necessária uma educação politécnica, que propicie aos sujeitos o acesso aos conhecimentos, independentemente de sua condição social. O homem é produtor de conhecimento, e esses conhecimentos estão em constante transformação para atender às mais variadas necessidades.

Atrelado ao conhecimento, temos também a palavra **aprendizagem**. Essa palavra amplia a ideia trazida quando tratamos dos conhecimentos, diz respeito a aprendizagens para além da sala de aula, preparando o estudante para ser atuante em sociedade, ativo em suas escolhas. Seguem justificativas:

Quando você aprende o fazer se torna fácil, prazeroso e de qualidade. (P26DFT).

O estudante pode aprender e também poderá usar de forma crítica esses conhecimentos na sua vida, e não mais vivenciar o paradigma tradicional de decorar conhecimentos para notas. (P32DFG).

Podemos perceber, a partir das justificativas dos(as) professores(as), que a aprendizagem construída na sala de aula desenvolve, nos estudantes, uma formação para a vida, que ultrapassa as paredes da sala de aula. O(a) professor(a) é fundamental nesse processo de mediação das aprendizagens.

Diante disso, ao observar as representações sociais construídas pelos(as) docentes, concordamos com Alves-Mazzotti (2000, p. 59), quando afirma que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito:

Em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.

Nesse sentido, ao destacar a aprendizagem, busca-se apresentar a importância do ensino enquanto processo de apropriação e produção de cultura, fortalecendo a ideia de um desenvolvimento integral em que os conhecimentos perpassam os muros da escola.

Gramsci (2001) mostra que o espaço escolar não deve apenas criar condições materiais para desenvolver as aprendizagens, mas, sim, condições que favoreçam uma leitura crítica e uma tomada de consciência de sua realidade. Nesse processo, a relação entre professor e alunos torna-se fundamental, pois será a mediadora do processo educativo e da apropriação da cultura historicamente elaborada.

Nas representações sociais dos(as) professores(as), o elemento **ensino** tem um significado que não se confunde com a ideia de transmissão de conteúdo. Através do ensino, busca-se formar sujeitos completos que consigam viver e compreender o mundo ao seu redor. Vejamos justificativas:

O Ensino Integrado promova a completude na formação do aluno. (P31DFG).

O ensino como uma forma de construção de identidades. (P33DFG).

Através do ensino podemos contribuir para a criticidade dos alunos. (P24DFT).

As justificativas dos(as) professores(as) nos permite compreender que há uma ampliação do conceito de ensino, a partir de suas práticas pessoais vivenciadas em sala de aula. Para Jodelet (2009), as representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva, pois permitem que as compreendam os significados que os sujeitos individuais ou coletivos constroem em suas relações, além de examinar como os significados são articulados aos seus interesses, suas emoções e seus desejos.

Nesse sentido, os(as) docentes, enquanto mediadores(as), auxiliam seus estudantes a tornarem-se sujeitos de suas histórias, desenvolver-se intelectualmente, profissionalizar-se para exercer sua profissão de forma ética, bem como potencializar seus saberes para que se desenvolvam de forma integral. Simões (2007, p. 84) afirma que:

O ensino técnico articulado com o Ensino Médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido.

Dessa forma, concordamos com Ramos (2008), quando afirma que o estudante precisa estar respaldado por conhecimentos da Educação Básica e por fundamentos para o exercício profissional para que, assim, sua inserção na vida produtiva seja garantida de forma digna. Se isso não ocorrer, a Educação Profissional seria vista apenas como um espaço de treinamento, em que os estudantes sairiam preparados para realizar determinada tarefa sem questionar ou refletir sobre suas práticas.

A categoria 2, “O currículo integrado no Ensino Médio Integrado possibilita uma formação integral”, é constituída pelas palavras **formação integral, formação técnica e formação**.

A expressão **formação integral** teve um número considerável de evocações. Há, por parte dos(as) participantes, uma ideia ampliada de formação integral, em que o indivíduo passa a se reconhecer enquanto sujeito, formando-se de maneira contínua para a vida, não se restringindo apenas para a formação de mão de obra para se inserir em determinado espaço.

De acordo com Ramos (2008), a formação integral é necessária para que o ser humano desenvolva suas potencialidades. Para a autora, a formação integral é ao mesmo tempo produtiva e criativa, fazendo com que esse estudante produza diversos

conhecimentos, tendo o trabalho como o princípio educativo integrador de todas as dimensões. Observemos as justificativas abaixo:

Considerando que todo processo de aprendizagens acontece nessa troca de relações sociais e de saberes cognitivos, técnicos, vivências sociais, culturais e políticas que atravessam as disciplinas, a comunidade familiar, social e também o mundo do trabalho. (P46DFG).

Possibilita uma postura cidadã, crítica, solidária e sensível do ser no mundo. (P16DFG).

A formação do Ensino Médio Integrado permite uma formação integral, pois contempla os aspectos humanos juntamente com o profissional. Nesse sentido, nossos estudantes se destacam não apenas por sua mão de obra qualificada, mas por suas capacidades de interagir com as pessoas e solucionar problemas. (P22DFG).

Pois é por meio da formação que o estudante sairá com suas competências e habilidades desenvolvidas para ingressarem no mundo do trabalho de forma crítica. (P21DFG).

O(A) docente P21DFG faz referência aos termos “competências” e “habilidades”, que se relacionam com as políticas educacionais dos anos de 1990, retomadas nos últimos anos no Bra3sil, mas que não representam o projeto dos Institutos Federais. Entendemos que que “[...] essas trocas verbais não são informações transmitidas, mas cada um adquire uma competência enciclopédica sobre o que é objeto da discussão” (MOSCOVICI, 2003, p. 49).

Percebemos também que, apesar da compreensão, por parte dos(as) docentes, sobre o significado da formação integral, ainda podemos observar visões limitantes dessa formação. Ao tratar de habilidades e competências, entendemos que há um enfoque maior na preparação do indivíduo para se inserir no mercado de trabalho, devendo ele ser preparado para executar uma tarefa de uma determinada profissão.

Esse entendimento contraria a concepção do Ensino Médio Integrado, que busca formar os sujeitos dentro de uma concepção integral, compreendendo-se enquanto sujeito ativo da sociedade.

Para Pacheco (2010), o conceito de competências se fortaleceu a partir do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), adquirindo um sentido reduzido do conceito de competências para ingressar no mercado de trabalho, o que enfatiza, assim, a fragmentação do conhecimento. Conforme o autor, o que era entendido como o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o exercício de atividades

físicas e intelectuais nos mais diferentes campos da vida humana, tornou-se uma visão limitante constituída pela ideologia mercantil. O autor ainda afirma que, ao colocar-se o currículo baseado em competências, a única formação possível é a do treinamento, supondo a seleção de conhecimentos para a preparação de uma profissão. Perde-se, então, a referência das características da escola e da formação do indivíduo baseada na produção de cultura, de ciências e de trabalho como princípio educativo.

A partir disso, concordamos com Ramos (2008), quando afirma que é preciso não cair na armadilha de uma concepção que “resolve” o problema de configuração de mercado e da oferta de emprego para os jovens. Trata-se de um discurso que reforça a culpa da escola e dos jovens pelo número de desempregos. Fortalecer essa ideia implica dizer que os indivíduos são empregáveis dependendo de sua carteira de competências e qualificações. Esse é um discurso limitante de um problema que é intrínseco à dinâmica do capitalismo (RAMOS, 2008).

Ainda tratando da categoria 2, a expressão **formação técnica** foi a mais evocada entre os(as) participantes. Isso destaca a dualidade existente historicamente de uma formação voltada para a preparação de mão de obra para o mercado, como podemos observar através das seguintes justificativas dos(as) docentes:

Torna os estudantes formados dessa maneira profissionais diferenciados no mercado de trabalho. (P30DFG).

Eles têm que se preparar pra arrumar um emprego [...] o mercado é muito difícil se não tiver uma preparação...eles vêm cheio de vontade de aprender uma profissão. (P05DFG).

Entendemos que o Ensino Médio Integrado tem, em seus objetivos, a formação do aluno como um todo, em todas as áreas de conhecimento. Ramos (2008) afirma que uma educação dessa natureza precisa ser politécnica, ou seja, que propicie aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, que lhes permita realizar escolhas construindo caminhos para a produção da vida. Essa educação politécnica só poderá ser desenvolvida a partir da compreensão do trabalho, em seu sentido mais amplo, como realização e produção humana e como práxis econômica.

Ao tratar especificamente da palavra evocada, **formação**, que também compõe a categoria 2, percebemos que se trata de uma formação mais específica, voltada

aos(às) docentes para que possam desenvolver um currículo integrado que possibilite a formação integral dos estudantes. Notamos que ainda é um desafio para os(às) professores(as) compreenderem o currículo integrado no Ensino Médio Integrado, e que, para alguns(mas), seria fundamental a existência de formação para a apropriação desse conceito e sua execução na prática, como podemos observar nas seguintes justificativas:

Formação dos educadores para que eles entendam a necessidade da integração curricular no Ensino Médio Integrado. (P17DFG).

A formação é muito importante, ela deve guiar a prática..., mas isso quase não ocorre...a gente tem que se virar com o que tem... (P03DFT).

Através das justificativas dos(as) professores(as), percebemos que, cada vez mais, os(as) docentes veem a necessidade de se prepararem e aprimorarem seus conhecimentos, pois entendem que sua prática se modifica diariamente. A partir disso, percebemos que, além da compreensão da importância das formações, há também uma busca dos(as) docentes para aprimorar sua prática enquanto educador(a). Existe, portanto, uma defesa da existência de formações para a transformação da prática pedagógica docente.

É importante mencionar que a formação dos(as) docentes é fundamental para a prática em sala de aula. Quando especificamos essas formações para os(as) docentes que atuam na EPT, Moura (2008, 2014) mostra que aquelas que se direcionam para os professores que já estão atuando devem fazer parte de uma política educacional, e não ser apenas uma forma secundária e emergencial.

Ainda para Moura (2014, p. 88-89), o docente que atua no Ensino Médio Integrado precisa de:

Uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da Educação Profissional no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso é fundamental, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio.

Ainda para o autor, um dos objetivos do Ensino Médio e da EPT é que exista o rompimento da dualidade estrutural, o que implica compreender o trabalho como um princípio educativo, que prepare os sujeitos para atuarem como cidadãos e dirigentes,

educando tanto para o trabalho quanto para a vida. Faz-se necessária uma formação que consiga ir além da preparação técnica e da prática, desenvolvendo uma visão crítica que possibilite ao aluno pensar e agir. Desse modo, é importante uma formação cada vez mais afastada da mera transmissão de conteúdos e técnicas.

A categoria 3, denominada “O currículo integrado no Ensino Médio Integrado possibilita uma educação para o trabalho”, é representada pelas evocações **trabalho, oportunidade e fazer**.

As justificativas dos(as) docentes para a palavra **trabalho** reduzem-no a uma preparação para se inserir em uma empresa, tornando-se uma mão de obra qualificada para atender às necessidades de mercado. Vejamos as justificativas:

O aluno que termina o curso tem que estar preparado para assumir sua função em uma empresa (P10DFG)

Quem faz um curso médio integrado deve querer trabalhar na área de formação (P05DFG).

É importante compreender que a dualidade construída historicamente, em que uns são formados para serem mão de obra (trabalho manual), e outros para se tornarem dirigentes (trabalho intelectual), ainda existe atualmente. A partir das justificativas dos(as) docentes, percebemos um olhar voltado à preparação para o mercado de trabalho, para assumir uma função dentro de uma empresa. Diante disso, podemos dizer que essa ideia ainda é muito forte.

Porém, ao pensar em Ensino Médio Integrado, é preciso compreender o trabalho como princípio educativo, de modo que o sujeito esteja constantemente refletindo sobre sua prática. O trabalho como princípio educativo vincula-se à própria forma de ser dos seres humanos. Para Frigotto (2009), é pelo trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida, o trabalho torna-se um produtor de valores de uso para manter e reproduzir a vida, tornando-se crucial e educativo.

Com isso, concordamos com Ramos (2008), quando afirma que a educação tecnológica deve estar vinculada a um projeto de desenvolvimento estratégico, mas que não pode se reduzir a ser simplesmente formadora de mão de obra rápida e barata para atender às necessidades de mercado. Ela deverá estar comprometida com a redução das desigualdades sociais, com o desenvolvimento socioeconômico, com uma escola de qualidade que busque desenvolver a formação integral de seus estudantes.

A palavra **oportunidade** também compõe a terceira categoria. Muitos(as) participantes veem o Ensino Médio Integrado como uma oportunidade de se desenvolver tanto para uma profissão, como desenvolverem uma boa base geral. Vejamos as justificativas:

O ensino integrado vem somatizar a uma base pré-existente. (P35DFT).

Trata-se da chave para o sucesso profissional. (P48DFT).

A partir das justificativas dos(as) docentes, concordamos com Moura (2007), quando afirma que é necessária uma formação que supere a dualidade estrutural entre a cultura geral e a técnica, possibilitando a formação do cidadão, para que ele seja capaz de compreender sua realidade social, econômica, política, cultural e, assim, possa se inserir de forma ética e competente na sociedade.

Nesse sentido, o **fazer**, evocação que compõe também a terceira categoria, vincula-se diretamente à oportunidade, a partir do momento em que o sujeito consegue assimilar os conhecimentos e aplicá-los na prática. Vejamos as justificativas:

O aluno do ensino médio necessita aprender a fazer, quer seja pelas aulas teóricas e práticas, quer seja por aprofundar seu conhecimento através de estágios. (P42DFT)

Nossos estudantes tem que se preparar pro mercado, quando a gente coloca a prática pra eles fica muito melhor de entender o conteúdo...eles que são técnicos precisam ter esses momentos...pra aprender. (P10DFG)

Nosso diferencial é esse...fazer com que o aluno aprenda a fazer...se preparando pra trabalhar...ter uma profissão...muitos querem o IF por causa disso...é nosso diferencial. (P46DFG).

A partir das justificativas dos(as) docentes, compreendemos que estes percebem a importância da teoria aliada à prática na rotina escolar, apresentando-a como fundamental para a construção de um ensino de qualidade. Contudo, mostra a dificuldade que enfrentam ao buscar desenvolver a integração, seja pela falta de formação ou pela falta de contato com os(as) outros(as) docentes. Esses fatores contribuem para que, em suas práticas diárias, não se construam práticas curriculares integradoras. Dessa forma, concordamos com Jodelet (2001), quando afirma que é a partir das representações que são compartilhadas pelos membros de um mesmo grupo que se possibilita a construção de uma visão consensual da realidade.

Com isso, percebemos também que os(as) docentes defendem a necessidade de uma formação continuada no Ensino Médio Integrado para aprimorar seus conhecimentos. Porém fica evidente que essas formações não ocorrem com a frequência necessária, fazendo, muitas vezes, com que deixem de compreender os objetivos do Ensino Médio Integrado e, conseqüentemente, do currículo integrado nesse ensino.

A falta de formação, por sua vez, limita o olhar do(a) professor(a), que poderá tratar o trabalho como uma mera preparação de mão de obra, reforçando, muitas vezes, que o Ensino Médio deve preparar o estudante para ingressar no mercado de trabalho, o que fortalece, assim, um olhar tecnicista para o Ensino Médio Integrado.

A partir disso, concordamos com Jodelet (2001, p.04), quando afirma que as representações sociais “[...] são ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, bem como à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva do indivíduo”.

6 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CURRÍCULO INTEGRADO E AS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO DOS(AS) DOCENTES PARTICIPANTES

A partir dos depoimentos dos(as) docentes, emergiram três categorias: **“O currículo integrado no Ensino Médio Integrado favorece uma formação sólida”**; **“A integração curricular entre as disciplinas gerais e técnicas é um desafio”**; **“A integração curricular como diálogo pontual de disciplinas da mesma área”**.

6.1 O currículo integrado no Ensino Médio Integrado favorece uma formação sólida

Os (As) professores deixaram entrever o entendimento de que o currículo integrado torna o Ensino Médio Integrado diferenciado. Segundo os(as) docentes, essa proposta de ensino busca favorecer uma formação sólida, voltada para uma Educação Básica e uma Educação Profissional de forma indissociável. Segundo os(as) docentes, a partir dessa qualificação, é possível que os estudantes se formem tanto para se inserir em uma profissão quanto para serem críticos de seu lugar na sociedade.

Para os(as) docentes, o currículo integrado torna-se fundamental para o jovem compreender o trabalho como formação humana, a partir das relações construídas. Vejamos trechos de depoimentos:

A gente está ali para mostrar a eles o conhecimento de maneira geral, ela permeia todo o campo do conhecimento... e aí eu acho que o grande desafio é fazer com que os cidadãos entendam que este conhecimento ele será útil em qualquer parte de sua vida, na continuidade acadêmica, ou seja na sua vida é profissional e ainda na sua vida cidadã, na sua vida como cidadão. (P08DFG).

[...] hoje o ensino integrado ele está sendo muito mais uma forma do aluno entrar... ter a escola pública e poucos tem a opção... ou poucos vão optar em buscar aquele lado profissional eu falo porque quando lá atrás quando eu pensei em fazer... não o ensino... acho na verdade, na época era escola técnica federal, o que a gente discutia entre nós, os colegas e estudantes, é o seguinte, era... era... possibilidade de tem uma profissão... discutir lá atrás não, a gente vai fazer porque já vai ter uma profissão hoje... a discussão é diferente, a discussão é não a gente vai porque a gente vai ter um ensino público e com a possibilidade de mais a frente buscar a faculdade eu... eu...percebo que tá tendo um caminho diferente a minha percepção é essa. (P07DFT).

Fornecer aos alunos quer dizer... fornecer... também não é a palavra... o verbo não é ideal...fazer... é fazer com que os alunos desenvolvam as

habilidades pronto competências né... nessas áreas aonde há um... a um ao ensino médio da na modalidade integrada ... então esse é o pensamento básico. (P02DFG)

Ramos (2008) mostra que a Educação Básica e a Profissional devem ser indissociáveis, caso contrário, a Educação Profissional será apenas um curso de treinamento para determinada função. O estudante do integrado precisa ter, em sua formação, conhecimentos referentes à educação de uma base geral e construir conhecimentos voltados para o exercício profissional.

O currículo integrado no Ensino Médio Integrado é fruto de muita luta e resistência de intelectuais que defendem sua importância para a formação dos estudantes. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem que a educação geral precisa ser inseparável da Educação Profissional, tanto em seus processos produtivos quanto educativos. Os autores ainda reforçam que a educação integrada deve possibilitar aos estudantes atuar como cidadãos. Sobre isso, Simões (2007, p. 84) afirma:

O ensino técnico articulado com o Ensino Médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido.

Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender e trabalhar com a concepção de trabalho como um princípio educativo, percebendo as dinâmicas sociais, desenvolvendo a compreensão do mundo do trabalho de forma crítica, reflexiva e ativa. Vejamos o depoimento de um(a) docente:

Muitos alunos do IF buscavam... desejavam trabalhar numa empresa como a Petrobrás, digamos... não é... e agora muitos desejam sair do Brasil... não é? então essa... essa formação ela... ela é técnica/cidadão para preparar para a vida e para o mundo na parte geral de formação e na parte profissional. [...] Ele precisa que... ele precisa é... ao sair não é ao sair com o começo Ensino Médio Integrado ele ter maturidade pra é... tem iniciativa de vida, tem autonomia para resolver suas coisas pessoais em todos os aspectos (P03DFG).

Para Antonello *et al.* (2018), as práticas educacionais dos cursos integrados devem ser pautadas na filosofia da integração, buscando desenvolver uma interdisciplinaridade entre os conhecimentos, os valores e as perspectivas, com o

objetivo de formar o indivíduo e o profissional através de uma formação integrada com as necessidades presentes no mundo do trabalho. Vejamos um depoimento docente:

O aluno pode... é vislumbrar a partir da sua formação, partir do seu curso... é uma perspectiva de... de... futuro... tanto na carreira profissional, quanto na sua vida, se caso ele siga a área profissional do curso... que nem sempre ou na verdade, na maioria das vezes, e o que ele vai fazer, não é... é mas também tenha, que abra essas portas da... dos... para outras possibilidades de caminho. (P02DFG).

Para os(as) docentes, o currículo integrado abre as portas para que os estudantes tenham acesso a uma preparação profissional e para que se insiram em sociedade, compreendendo seu papel enquanto cidadão. Através do currículo, é possível desenvolver práticas de integração que ofereçam aos estudantes essa formação integral. Esta, por sua vez, leva os estudantes a buscarem adentrar no Ensino Médio Integrado. Um(a) docente afirmou:

O currículo integrado ele... ele vai ter a junção da formação do aluno para o ensino médio, mas também ele vai buscar ter o ensino profissional... colocar é... os cursos que eu... eu... eu... acompanho são pelo menos é... quase 2 anos né... de ensino para você analisar... é... e dentro desses 2 anos o digamos que o terceiro ano é uma mescla né... entre o profissionalizante e ainda ensino médio né, que é onde estão desgaste maior dele né, e dar conta das disciplinas né, mas é o que eu entendo é isso com o currículo integrado entendo dessa forma. (P07DFT).

Os(as) docentes representam o Ensino Médio Integrado como um espaço de melhor aprendizado. Segundo eles(as), os alunos são mais empolgados e disponíveis para aprender. Vejamos trechos de depoimentos:

Minha percepção do MEC de... de... de... como estudar o compromisso... para estudantes do integrado... que os alunos do integrado eles chegam com mais vontade... minha percepção é essa... é mais prazeroso inclusive dá aulas para o integrado. (P07DFT)

Ele sabe da importância, do divisor de águas que o IF pode ser na vida dele, entendeu? Que ele não teria aquela estrutura, aquele nível de ensino, aquele nível de exigência... é um bom aquilo nível sim... então esse é o aluno que a gente normalmente também encontra. (P02DFG).

Percebemos, nas falas dos(as) docentes, que há uma participação dos alunos nas aulas. Por esse motivo, percebem os alunos do médio integrado mais motivados, disponíveis a aprender. Esse fato leva o(a) professor(a) a se motivar, buscando se renovar para melhorar sua prática. Vejamos trechos de depoimentos:

E quando você tem a turma de integrado isso é um facilitador muito grande porque há instrumento integrado... estão mais empenhadas em e... eu acho que esse empenho vem muito da união da turma, sabe? E aí dá um retorno bem positivo pra gente. (P05DFT).

Como diz a história, mas parte dos estudantes é um público muito bom de se trabalhar né... em algumas ocasiões, como o que eu estou vivenciando agora, no final da segunda unidade. (P04DFG).

As representações sociais fornecem elementos de reflexão para tentar explicar os fenômenos produzidos dentro dos contextos escolares. A interação dos estudantes, bem como seu desejo em aprender, faz com que os(as) docentes gostem de lecionar nesse segmento e até prefiram isso. Para alguns(mas), é melhor quando comparado com os outros segmentos em que costumam lecionar. Vejamos depoimentos:

Os alunos quando vem da do... do... do... ensino médio do IF, eles já chegam com uma base muito boa, claro que parte ...eu acho... que eu já trabalho com metade da turma né, porque metade já saiu do IF, normalmente é isso que acontece né, mas aquela metade fica ela vem muito bem formada, a minha percepção é essa... entendeu? (P03DFG).

Eu gosto de dar um ensino médio também, porque é lá no de lá que a gente vai dar a nossa contribuição... para que ele chegue à universidade, então quantos alunos no instituto não terminaram o ensino médio e no próprio instituto foram pro curso superior no próprio instituto, né? Agora né... tá nas engenharias, na própria Geografia e em outros cursos também... então acho que esse é o nosso papel, a gente está lá ... para facilitar isso... (P08DFG).

Nos depoimentos docentes, percebemos que há o entendimento de que a diferença entre os alunos do médio integrado e de outros cursos tem relação com a alta concorrência no processo seletivo para o ingresso desses alunos no IFPE²⁸. Para eles(as), por esses alunos passarem por um processo seletivo de ingresso, compreendem a relevância de estar no Instituto Federal, o que leva a uma maior dedicação ao curso, tornando-os alunos mais preparados para se inserir no mundo do trabalho e no Ensino Superior.

²⁸De acordo com o site do próprio Instituto, o curso mais procurado na modalidade Integrado é o Técnico em Segurança do Trabalho (manhã) do Campus Recife, que registrou 33,65 candidatas por vaga. Na sequência, estão os cursos de Química (manhã) - com 32,65 candidatas por vaga - e Edificações (manhã) com 25,30 candidatas por vaga, também ofertados no Campus Recife. Na modalidade Subsequente, um dos cursos mais procurados foi o de Técnico em Eletrotécnica (noite), do Campus Recife, registrando uma concorrência de 10,45 por vaga e Mecânica (noite) também do Campus Recife, com um total de 9,18 candidatas disputando uma vaga.

A... os alunos têm até um próprio, uma própria concorrência interna... entendeu? É... os alunos do IF são... como tem essa seleção, é eles valorizam muito a infraestrutura... em relação a matéria, as aulas ...cumprimento de horário... (P02DFG).

Muitos alunos optaram, por exemplo, fazer o ensino médio no if não necessariamente pela formação, na verdade a grande maioria é, você para não dizer a totalidade... porque é o lugar entendeu? No caso do integrado desse equipamento eles vão estão por fazer isso no médio no IF por ter esse bom... saber da qualidade, por exemplo, se observar os índices é... de aprovação no... no... no Enem ...O IF está ali nas cabeças entre escolas né, tá... você tem o colégio aplicação federal, e aí, logo em seguida, tem é o colégio militar... e o IF ali... no meio... (P02DFG).

Não tenho dúvida que são os melhores alunos é [...]os alunos quando vem da do... do... do... ensino médio do IF eles já chegam com uma base muito boa, claro que parte ...eu acho... que eu já trabalho com metade da turma né, porque metade já saiu do IF, normalmente é isso que acontece né, mas aquela metade fica, ela vem muito bem formada, a minha percepção é essa... entendeu? (P07DFT).

Para os(as) docentes, o currículo integrado é responsável por desenvolver um diferencial no Ensino Médio Integrado, possibilitando que os estudantes construam aprendizagens significativas e tornem-se sujeitos participativos e ativos em sociedade. Isso faz com que muitos docentes vejam o Ensino Médio Integrado como um dos melhores espaços para se trabalhar. Dessa forma, concordamos com Ramos (2017), quando afirma que o currículo integrado deve existir dentro de uma perspectiva de formação politécnica e omnilateral, em que as aprendizagens desenvolvidas possibilitem aos estudantes uma compreensão total da realidade, e, a partir dessa compreensão, o tornem capazes de desenvolver condições para transformá-la em benefício de sua classe.

Diante disso, percebemos, através das representações sociais dos(as) docentes, que o currículo integrado no Ensino Médio Integrado é um diferencial que possibilita uma formação sólida ao estudante. Nessas representações, há a construção de conhecimentos que evidenciam que tanto os estudantes quanto os(as) docentes se sentem motivados para aprender e ensinar no médio integrado.

6.2 A integração curricular entre as disciplinas gerais e técnicas é um desafio

Os(as) docentes representam a integração das disciplinas gerais e técnicas como um desafio, algo que é realizado apenas na teoria. Um(a) dos(as) docentes afirmou:

[...] problema que é real é que não existe integração... quando você fala de integração do currículo é dar os estudantes a formação integrada de duas formações simultaneamente, mas se você perguntar pra mim se existe uma relação de integração entre os membros... não existe... não existe... nem na formação... (P05DFG).

Apesar da compreensão do que seja um currículo integrado, bem como sua finalidade e importância para a formação integral do indivíduo, podemos perceber que ainda hoje é difícil colocar em prática a integração, seja pela questão do tempo, ou pela falta de conhecimento aprofundado sobre a temática. Vejamos outro depoimento:

Eu penso é...que o currículo integrado é um currículo que deve ou deveria aproximar o que é ministrado nas disciplinas propedêuticas ou da base nacional comum, como queira chamar, para necessidade da... da área profissional, mas isso não acontece no *campus* Recife. (P02DFG).

Diante disso, concordamos com Sacristán (2000), quando afirma que a dificuldade em se executar o currículo se relaciona com os elementos de cada sistema educativo, tanto nos seus níveis quanto nas suas modalidades. Além disso, é necessário compreender os princípios filosóficos, pedagógicos e sociais, que são diversos, contraditórios e se entrelaçam nos fenômenos educativos. Vejamos as justificativas dos(as) docentes:

Integração entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas... muito embora, eu enquanto professor veja essa integração como meramente mecânica, só dentro de um espaço de tempo você coloca as propedêuticas e as mecânicas, mas elas não são integradas, elas...elas...elas não conversam entre si... (P01DFT)

É um desafio... sair das caixinhas dos conteúdos e tentar fazer diferente...eu tenho um monte de conteúdo que preciso dar conta em pouco tempo... sinto que, às vezes, não posso pensar em coisas muito mirabolantes.... porque não tenho tempo (P08DFT).

A dificuldade de integração entre as disciplinas é recorrente nos depoimentos dos(as) docentes. Essa dificuldade de integração traz consigo um outro impasse, que diz respeito ao desenvolvimento de projetos que garantam a efetivação do currículo. Cruz *et al.* (2015) afirmam que esse fato ocorre, pois, a ideia de integração ainda é nova e necessita do engajamento dos profissionais e gestores das instituições educacionais. Um(a) professor(a) afirmou:

Um dos desafios né, assumo o erro também... uma deficiência... de até agora não ter conseguido é... fazer construir essas pontes né, essa ponte entre no

meu caso a Geografia e outras áreas... a gente pontualmente...veja... o ensino integrado pressupõe... acho que é... que essa integração seja sistemática, mas até agora é a minha análise que eu vejo são ações pontuais que fazem... justamente aparecer essa... essa complementação, essa complementaridade é propagada pelo ensino integrado... é aquilo que eu tinha dito antes, né... você tem a proposta, você tem as condições, e também precisa de que quem esteja lá na ponta esteja ciente disso, disponível para isso... então, eu vejo tanto de minha parte como analisar algumas outras situações até que a integração propagada pelo... pelo ensino integrado ela é pontual, para tem sido pontual... ainda predomina muito [...] a questão da compartimentação, isso se deve em parte a essa questão do tempo pedagógico.(P08DFG).

Diante do desafio da integração, concordamos com Silva (2014), quando afirma que o planejamento coletivo é uma ferramenta fundamental para a construção de uma proposta integrada, pois possibilitará a socialização de ideias e visões de educação. É nesse processo que serão definidas estratégias de avaliação, e será desenvolvida uma compreensão da dinâmica escolar e, conseqüentemente, a concretização do currículo integrado. O planejamento, nesse momento, torna-se um elemento fundamental, pois é “[...] por meio do planejamento coletivo, consciente, crítico e intencional que as equipes constroem relações de totalidade e vão se fortalecendo para avançar na efetivação do currículo integrado” (SILVA, 2014, p. 24).

No Ensino Médio Integrado, a integração envolve a articulação entre a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, eixos estruturantes do currículo integrado, o que permitirá aos sujeitos uma compreensão do mundo e do mundo do trabalho. Ciavatta (2005, p. 84) afirma:

Queremos que a educação geral se torne parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá à preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior [...]

Ao trazer a concepção de Ciavatta (2005) sobre uma educação geral que se torne inseparável de uma Educação Profissional como forma de garantir a integração, percebemos que é algo complexo de acontecer na prática. Os(as) professores(as) não conseguem em sua rotina integrar essa educação geral e a profissional. Vejamos trechos de depoimentos:

Eu tô falando da formação geral e aí... se a gente colocar aí... o os membros da atuação profissional porque aí esse também me parece que são dois cursos paralelos... sendo no mesmo lugar, então a integração da formação

por blocos existe, mas a integração entre os membros na formação não existe... pelo menos eu não visualizo. (P05DFG).

Acaba no Ensino Médio Integrado não havendo, vou ser... redundante de propósito a integração necessária é... por exemplo. a gente não, eu não conheço... eu conheço pouquíssimos... que olha que eu tô no *campus* Recife já desde 2010... a gente tá em 2021... eu conheço pouquíssimos os professores da área técnica. (P02DFG).

Ainda há fragmentação, é como se tivesse as caixinhas né... as caixinhas, em separado e há pouco diálogo, pouca integração... é... nesse sentido né... entre as... as áreas que compõem o ensino integrado. (P06DFG).

Essa falta de integração proporciona a fragmentação do conhecimento, o que contribui para o fortalecimento de um modelo de escola tradicional, preocupada apenas com a memorização dos conteúdos, sem um aprofundamento daquele assunto, sem um contexto específico que permita ao aluno refletir a respeito. Esse cenário fica mais claro quando percebemos o relato do(a) professor(a):

Eu vejo essa integração como meramente mecânica, só dentro de um espaço de tempo você coloca as propedêuticas e as mecânicas, mas elas não são integradas, elas...elas...elas não conversam entre si... (P01DFT).

Segundo Silva (2014), para solucionar os desafios apresentados pelo currículo integrado, é necessário que todos os sujeitos inseridos no processo tenham consciência de seu papel e dos objetivos a serem alcançados. Isso só acontecerá, conforme o autor, a partir de estudos e formações para que entendam, de fato, como ocorre e como colocar em prática a integração curricular. Essa formação “[...] precisa ser constantemente atualizada e debatida por todos, impactando no trabalho de todos, servindo como ponto de partida para o trabalho interdisciplinar, como espaço de problematização da realidade vivida por educandos e educadores” (SILVA, 2014, p. 67). Partindo desse ponto de vista, compreender o currículo passa a ser uma necessidade à medida que precisamos dele para nortear nossas práticas pedagógicas docentes. Vejamos trechos dos depoimentos docentes:

O currículo é uma proposta que vem responder e deixar o estudante com maiores e melhores condições para a sua vida, seja ela no campo profissional, seja ela no campo acadêmico, ele tá tendo uma oportunidade que muitos não têm... de ter uma atividade é... é dupla, e aí ele, você, pode ter uma habilidade dupla... (P08DFG).

Ele vai dar eixos que a gente pode seguir, às vezes é difícil a gente sair do norte que já estamos acostumados a ficar, mas com o currículo a gente vai percebendo por onde podemos caminhar. (P07DFT).

O currículo é muito importante... ele é um norteador das práticas...se ele reforça a necessidade de um ensino integrado... é porque naquele momento é o melhor a ser feito. (P08DFT)

A partir das falas dos(as) docentes, concordamos com Ramos (2005), quando afirma que a proposta de integração busca desenvolver uma apropriação histórica da realidade social e material dos indivíduos. Para a autora, a organização da proposta de integração está baseada em dois princípios filosóficos: o homem como produtor de sua existência por meio da intervenção sobre a realidade; e a realidade como fruto de múltiplas relações. Ainda para a autora, no currículo integrado, os conhecimentos de formação geral e específica se integram. Desse modo, um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas busca-se compreendê-lo como construção histórico-cultural.

Nos depoimentos docentes, percebemos que os(as) professores(as) procuram, na medida do possível, desenvolver a integração entre as disciplinas. Afirmam ser fundamental para o desenvolvimento do estudante:

Eu parto do processo que é muito mais a contextualização... criação... é o principal meio que eu trago para que os estudantes entendam como isso seja uma relação de...de mundo real [...] é bem interessante quando a gente faz uma aula... e... “Caramba, professor! Nunca parei pra ver isso sobre isso! Realmente, tem todo o sentido!” O que a gente está fazendo ali é uma decodificação do conhecimento para que ele torne algo palpável para esses estudantes, então eu acho que funciona... (P05DFG).

O currículo busca integrar os conteúdos a um nível de conhecimento com as propedêuticas... e ao mundo profissional...eu acho que é uma iniciativa muito boa... pra essa passagem. (P09DFG).

Diante disso, concordamos com Sacristán (2000), quando afirma que o currículo sob uma perspectiva integradora torna viável o estabelecimento de relações, estimulando e valorizando a diversidade trazida pelos indivíduos. A concepção de uma proposta curricular se constitui sob um ato coletivo, em que é possível definir metodologia e objetivos para a integração. Araújo e Frigotto (2015) afirmam que esse movimento só será possível se ocorrer em um espaço democrático e participativo. Caso não seja assim, é improvável que se materialize.

Percebemos que há uma compreensão das finalidades do currículo integrado por parte dos(as) docentes. Concordamos com Ramos (2017), quando afirma que os

conhecimentos da formação geral e da profissional se integram, isto é, um conceito específico não é abordado apenas por uma visão técnica, mas busca perceber quais as condições históricas e sociais que contribuíram para o desenvolvimento desse conhecimento. Vejamos depoimentos:

O currículo integrado é aquele que oferta a maior... as maior... o máximo de condições possível para a realização plena do estudante... não é... nesse caso... várias dimensões dele e aí eu falei da dimensão desse cidadão, nessa dimensão técnica, a cultural, esportivo... então a...a... educação integrada ela não só a oferta, ela tenta fazer funcionar né... ou somar... é porque é ofertar é uma coisa, agora eu tenho que criar as condições práticas para que ela aconteça, né? É que haja esse... essa... esse... diálogo não é entre essas dimensões. Não é também, não vai colocar as dimensões como fosse caixinhas, em separado... ficou repetindo os erros também da... da... da... questão da disciplina em caixinhas né? Cada um no seu quadrado né? Então, a educação é... o ensino integral ela aponta na direção de um... de uma é interdisciplinaridade né... de uma complementaridade... entre essas dimensões. (P09DFG)

É unindo este... a um só... então é uma de forma o estudante com o conhecimento de mundo que eu mesmo tenho que dar ele... a formação técnica profissional, esta é a proposta do currículo integrado e fazer com que ele tenha duas formações simultaneamente. (P10DFT).

Com isso, notamos que, no currículo integrado, nenhum conhecimento pode ser visto apenas como geral ou específico, eles devem ser articulados com a ciência, a cultura e a tecnologia, que também são eixos que o norteiam, tendo o trabalho como princípio educativo. Vejamos outro depoimento:

No Currículo integrado...então, a gente vai trabalhar por uma formação geral, no meu caso, que eu sou da área de inglês, sou da área da formação geral, e o aluno também vai fazer esse curso que... que é de 4 anos, para ele ganhar mais conhecimento em uma área... em uma área de conhecimento (P03DFG).

Para Lavaqui e Batista (2007), o currículo do Ensino Médio Integrado organizado com base na integração entre a educação geral e a Educação Profissional exige uma maneira diferente de se trabalhar os conteúdos, inserindo, em seu dia a dia, metodologias que se tornem atrativas para o aluno, que busquem desenvolver uma educação básica de qualidade e, ao mesmo tempo, uma formação para o exercício profissional, ou seja, que integra conhecimentos gerais e específicos.

Apesar de existir uma compreensão sobre o currículo integrado e sua importância na formação do estudante, percebemos que a integração, muitas vezes, não é realizada ou é realizada de forma esporádica pelos(as) docentes, devido à falta

de tempo, de interação com os outros docentes, dificultando, assim, as práticas de integração. Diante disso, concordamos com Moscovici (1978), quando afirma que as representações são partilhadas por pessoas, e acabam influenciando-as a agir de determinada forma, dependendo de seu contexto.

Embora os(as) docentes representem a integração curricular como um desafio, percebemos a compreensão de que é essa integração que possibilita a construção de uma formação integral sólida. Vejamos depoimentos de professores(as):

O aluno seria um... ele buscaria ser um técnico, um cidadão... então ele sairia de lá da escola, ao sair da escola ele já está com 18 anos ou mais porque nossos alunos entram lá, mas como o curso é de, é de 4 anos, eles saem já com maior idade né... então... eles têm que saber exercer a cidadania é... um ambiente familiar, na rua em que mora, no bairro, na cidade, no estado, no país... e também fora do Brasil... ele tem que se virar assim... buscar ser cidadão para o mundo... não é ser cidadão do mundo. (P02DFG).
Uma formação integral é uma formação que busque esse cidadão... uma nuvem completa de informação... nós somos seres em formação, se não fosse assim...eu já tinha parado de estudar, você daqui a um pouquinho no mestrado..., mas busque um sujeito primeiro que ele tenha a real noção do seu lugar no mundo. (P01DFT).

Ciavatta (2008) afirma que, através de uma formação humana integral, o que se busca é garantir ao sujeito uma formação completa tanto para a leitura do mundo quanto para a atuação como um cidadão que pertence a uma sociedade e atua ativamente sobre ela.

Esse conceito de formação quebra a ideia construída historicamente de uma formação voltada para as elites dominantes, que seriam preparadas para tornarem-se dirigentes, e uma educação voltada para a classe trabalhadora, preparada para se tornar mão de obra. Para Ramos (2008), a dualidade educacional coincide com a história de luta de classes no capitalismo. Por isso, a educação continua dividida entre aquela destinada aos que produzem a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, que dão orientação e direção à sociedade.

Com isso, os Institutos Federais tornam-se fundamentais na superação da dualidade educacional, pois possibilita que seus estudantes tenham acesso a uma educação integral, compreendendo o trabalho como um princípio educativo, fazendo-o tornar-se um profissional preparado para se inserir no mundo de trabalho e compreender seu papel na sociedade. Nos depoimentos, os(as) professores revelam a importância dessa instituição para os estudantes:

O instituto oferece, ele dá mais condições para que esse aluno... é... mesmo aqueles que tiveram uma educação defasada e são muitos, né? mas eles chegam e querem uma coisa que eu acho massa né... é por exemplo, o instituto oferta o ProFPE que é o um reforço, não é... os professores têm uma carga horária para ajudar os alunos que têm dificuldades... (P06DFG).

Eu vejo quando algum aluno dá o depoimento, como ele... como ele percebe, né? Como ele diz que foi grandioso é o fato de ele ter... ter sido em algum momento da Juventude dele um estudante do IF, como foi... como abriu as portas, como abriu assim para o campo econômico, para o campo social. Ele se projetou para a vida a partir do... do que estudou... do estudo que ele adquiriu... ele eleva um nome do IF. (P02DFG).

Os depoimentos dos(as) docentes nos faz perceber a busca por uma educação de qualidade e como os estudantes do Instituto valorizam a instituição. Para Gilly (2001, p. 323), "[...] a representação não é uma imagem-reflexo da realidade escolar, de suas funções sociais efetivas, mas sim uma construção original que visa a legitimá-las".

Essa busca por qualidade de ensino nos faz lembrar a concepção de uma escola unitária, entendida por Ramos (2008) como uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade, em que todos tenham acesso à cultura e desenvolvam as condições necessárias para trabalhar e produzir sua sobrevivência.

Ramos (2008) ainda afirma que o caminho para o desenvolvimento dessa educação unitária é a compreensão do trabalho em seu sentido mais amplo, enquanto realização e produção humana, e práxis econômica. Vejamos um dos depoimentos docentes:

Uma formação integral é uma formação que busque esse cidadão... que busque formar um sujeito primeiro que ele tenha a real noção do seu lugar no mundo... é uma formação do sujeito que tem a noção real de... de suas limitações..., mas também que possa é vislumbrar a partir da sua formação, partir do seu curso... é uma perspectiva de... de... futuro... tanto na carreira profissional, quanto na sua vida. (P02DFG)

Dessa forma, Ramos (2008) apresenta dois pilares conceituais de uma educação integrada: uma escola que não seja dual, que possa garantir a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, ou seja, que possibilite o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. Para a autora, é necessário entender a politécnica como a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Veja, eu... eu... eu... percebo a formação integral dessa forma tá? Que é você conciliar o ensino médio ao ensino profissionalizante... mas tem outras... tem outras vertentes que você pode entrar, na questão da formação do... do... do... não só a formação do profissional... a formação do cidadão, né? Mas, aí é outro... é outro que acho, eu acho que a formação do profissional do cidadão ela vem com a família, ela vem com a escola, ela vem com os amigos, ela vem no dia a dia dela, nas aulas, né? (P08DFT).

Formação... não é ...não é algo estanque, mas algo que está acontecendo constantemente. Eu, você... continuamos... nos formando... sempre digo aos alunos e a outras pessoas, eu continuo estudado..., mas tu não terminou o doutorado? Sim, agora que eu sei menos... agora eu sei menos... Então é isso, a formação integral aquela que potencializa o máximo das dimensões da realização das dimensões humanas. (P04DFG).

A partir das falas dos(as) docentes, percebemos que há uma compreensão da necessidade de uma formação integral, que deve ser realizada durante toda a vida do estudante, e não apenas no espaço de sala de aula. A partir dessa compreensão, concordamos com Moscovici (2003), quando mostra que as representações dos sujeitos são sempre filtradas através das experiências que vivemos e da coletividade a que pertencemos.

Nessa perspectiva, a escola, enquanto um espaço de construções sociais, precisa ter uma visão crítica sobre o mundo do trabalho para, assim, construir os processos formativos que contribuam para que o sujeito nele se insira e consiga questionar a lógica de mercado presente na sociedade (RAMOS, 2008). Para a autora, é necessário que exista um currículo que possa flexibilizar e fortalecer o compromisso com uma formação geral e profissional.

Diante disso, reiteramos que os(as) professores representam a integração entre as disciplinas gerais e técnicas como um desafio. Essas representações reverberam na rotina do(a) professor(a) em sala de aula, o qual, muitas vezes, acaba por considerar a integração como algo difícil de ser colocado em prática.

6.3 A integração curricular como diálogo pontual de disciplinas da mesma área

Os(as) professores(as) consideram a integração curricular fundamental no Ensino Médio Integrado. Eles(as) evidenciam que tentam, na medida do possível, desenvolver uma integração de forma a favorecer os processos de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes. Contudo, notamos que as tentativas de integração vêm fortemente associadas ao diálogo de temáticas de disciplinas mais próximas, da mesma área, para um possível complemento de aulas.

Dessa forma, podemos perceber a dificuldade encontrada pelos(as) professores(as) para desenvolver a integração. Vejamos a fala de um(a) docente:

[...] então, a gente sentou com um grupo de História e sentou com o grupo Filosofia, o grupo de Sociologia para que a gente definisse uma linha comum para a área das ciências humanas, então a gente conseguiu realmente incluir temáticas que a gente abordava na área da Geografia e que depois o pessoal da História, não a gente trabalha com isso também... então, a gente achou melhor ficar assim como currículo de História... a gente abriu mão dela. (P05DFG).

A integração curricular é necessária para formar estudantes com uma visão global de mundo, que estejam preparados para “[...] articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29). Para Morin (2002), a integração trata-se de uma visão de mundo baseada no todo e nas partes, em que um tema ou conteúdo esteja acima das barreiras disciplinares, com a finalidade de compreender o mundo e as relações que foram construídas historicamente.

Apesar das dificuldades, nas falas dos(as) docentes, percebemos que há uma busca para que a integração se desenvolva mesmo que minimamente, pois os(as) professores(as) compreendem que os estudantes que estão no Ensino Médio Integrado necessitam de uma formação completa, que atenda tanto a sua inserção no mundo do trabalho quanto sua autopercepção como sujeitos ativos na sociedade. Concordamos com Frigotto (2005, p. 77), quando afirma que o Ensino Médio Integrado “[...] ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, também tem como objetivo formar os indivíduos mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica”.

Para Gerhard e Filho (2012), a fragmentação dos conhecimentos que se manifestam na separação das disciplinas escolares tem sido prejudicial para a educação, pois estas são apresentadas ao aluno de forma desvinculada e desconexa de seu cotidiano, não fazendo sentido para o estudante. Um(a) dos(as) professores(as) afirmou:

O grande desafio que eu acho que é aos estudantes... fazer com que ele entenda que o conhecimento de mundo, conhecimento geral, ele é um aporte que ele pode fazer uso em qualquer contexto no universo profissional e no universo acadêmico. (P05DFG).

A partir disso, concordamos com Santomé (1998, p. 25), quando afirma: “Em geral, poucos estudantes são capazes de vislumbrar algo que permita unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes disciplinas.” Entendemos que o modo como os conhecimentos são trabalhados na escola pode aumentar o desinteresse dos estudantes, por possibilitar entenderem que aquilo que está sendo ensinado não será importante para eles em nenhum momento.

Com isso, a fragmentação dos saberes no âmbito escolar torna-se prejudicial tanto para os processos de ensino e aprendizagem quanto para a formação crítica e reflexiva dos estudantes. Sobre isso, Lavaqui e Batista (2007, p. 408) afirmam: “[...] a coerência do planejamento curricular não se mostra perceptível aos alunos e, muitas vezes, nem mesmo aos professores, tornando difícil qualquer forma de integração entre os conteúdos.” Vejamos um dos depoimentos:

[...] a gente tem obrigatoriedade no... nos conteúdos né... em alguns conteúdos, então tem focado nisso... no planejamento é... focado em conseguir cumprir né... e na medida do possível né, no decorrer das aulas tentar acrescentar algo né, para ver alguns pontos. (P05DFG)

É importante que, no processo de planejar a integração, esta seja apresentada de forma clara, para que todos com acesso ao planejamento possam compreender esse processo. Sobre o planejamento, um docente afirmou:

O nosso plano já, ele já é dentro da exigência do MEC né... a gente já faz uma subdivisão por semestres... porque no caso do inglês, tem inglês 1,2,3,4 e 5... então, gradativamente aí tem uma temática, tem uma área para a gente desenvolver, então digamos que... é... nessa temática são sugeridos assuntos que é assim...escolha textos, digamos assim... dentro de um determinado assunto, mas se não fosse esse roteiro para a gente seguir eu ficaria... eu ficaria meio perdida de escolher uma temática, não é... mas a própria... o próprio modelo assim... a gente discute, tem as reuniões pedagógicas é do núcleo semanalmente, tem as de início do semestre, que o IF faz também com uns 2 ou 3 dias e de encontro, e nos dá as temáticas maiores. (P03DFG).

Notamos, na fala do(a) professor(a), que o planejamento é construído a partir das ementas específicas para cada curso, geralmente com um tempo corrido, o que dificulta os processos de integração, visto que o professor deve concluir seu conteúdo no tempo determinado. Com isso, percebemos que o planejamento não é pensado de forma a integrar as disciplinas; quando essa integração ocorre, é algo pontual, que,

muitas vezes, foge do planejamento elaborado. Essa integração vem a atender uma necessidade específica dos estudantes.

O planejamento deve ser compreendido, por toda a comunidade escolar, como um processo contínuo de reflexões e ações, com a finalidade de esta compreender e agir sobre os problemas sociais e obter resultados satisfatórios para todos os sujeitos. Para Araújo (2002), se o planejamento é realizado de forma individualizada, não é possível traçar objetivos em sua integralidade. A partir disso, o professor tem um papel fundamental ao pensar o ato de planejar, entendendo-o como essencial para o bom desenvolvimento de sua prática docente.

Além da necessidade da realização de um planejamento participativo, o espaço escolar também se torna fundamental nesse processo, pois contribuirá de forma positiva na formação dos sujeitos, tendo em vista que é por meio das experiências construídas na escola e fora dela que os estudantes se tornam críticos, autônomos e conscientes de suas ações. Araújo (2002) ressalta que a escola deve propiciar o convívio coletivo, bem como práticas pedagógicas que promovam a participação de todos no que se diz respeito às deliberações do trabalho e aos conteúdos.

Dessa forma, o planejamento deve ser visto como uma ação coletiva, em cujo processo os diversos segmentos devem estar inseridos, discutindo e decidindo ações coletivas para que os objetivos traçados sejam atingidos, construindo um trabalho coletivo e democrático. Dessa forma, os alunos poderão exercer sua autonomia, adquirir conhecimentos interligando a teoria com a prática, o que proporciona um desenvolvimento pleno e significativo para eles. Vejamos a fala de uma(a) docente ao tratar sobre a relação teoria e prática:

Uma prática, ela não vai ser eficaz se não tiver baseado numa boa base teórica, então tem que conciliar os dois... eu tento, na medida do possível, né... fazer essa conciliação da práxis, porque isso é o que vai dar significado, porque é principalmente assim pra gente que é da área das humanas [...] eu não... não concebo essa separação entre teoria e prática... só poderia conceber se, se fosse em algum momento é... pontual né..., mas, na sua dinâmica de professor ou de qualquer outra profissão, acho que elas estão juntas, são indissociados, tá, embora a gente nem sempre tenha consciência disso, mas ela está lá com certeza. (P06DFG).

Percebemos, através da fala do(a) docente, que há uma busca para desenvolver um planejamento que relacione a teoria com prática, com assuntos que fazem parte da vida do estudante, para que este se sinta motivado a construir novos

aprendizados. Embora exista essa busca, não há entre os(as) docentes um momento para que se pense sobre as relações de teoria e prática; o que existe são tentativas isoladas de se construir essa relação dentro de cada disciplina de forma solitária.

Diante disso, compreendemos que o planejamento realizado nas instituições deve ocorrer de forma participativa e integrada, para que os estudantes possam adquirir conhecimentos de qualidade e tornarem-se sujeitos ativos em sociedade. Gandin (1994) afirma que o planejamento participativo contribui para a socialização dos mais diversos saberes, ações e ideias, em que todos têm a oportunidade de crescer, inovar e transformar a realidade em esforços coletivos e democráticos.

Um outro ponto se refere ao conteúdo do currículo. Através das falas dos(as) docentes, percebemos que os conteúdos são predeterminados; se o(a) professor(a) quiser alterar ou inserir um conteúdo que considere mais relevante, levará um tempo, pois esses processos são burocráticos, o que acaba, por vezes, a desmotivar o professor que busca inovar em sua prática docente.

Você quer mudar uma ementa... primeiro, se a emenda tiver tal parte do texto... do PPC... não pode... né... aí a tem que trocar o PPC todo, tem que justificar.... e a justificativa é... às vezes, pra mim, tem um monte de encheção de linguiça, digamos assim, então....desde 2018... 19 que o meu curso tá tentando atualizar as ementas e vai, volta e muda e não sei o que lá...e tá faltando isso... e assim o essencial que é o ementário, aquilo que a gente quer explicar já tá pronto, mas aí tem sei lá... o que tantos requisitos que tem que atender, que você não atendeu o que é proforma... ai tem que tentar o livro na biblioteca e você citou 3, mas você tem que citar 5 e enfim... (P01DFT).

A gente... a gente tem as ementas, ementário... na verdade, ele já norteia qual é o campo que a gente precisa atuar em termos de área de conhecimento a poder prevalecer... e aí a gente faz exatamente uma proposição em cima dessa lógica... de como necessariamente a gente está colocando ali é o acesso a isso, então o meu planejamento literalmente é norteado pelo que é definido pelo ementário. (P05DFG).

A implementação do Ensino Médio Integrado traz impactos para a sociedade por apresentar como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Para Moura (2012), essa forma de ensino implica estabelecer novos rumos da organização curricular para materializar a proposta dessa oferta educacional. Dessa forma, concordamos com o autor, quando afirma que se faz necessária uma organização curricular integrada que busque romper com as falsas polarizações, oposições e fronteiras construídas ao longo do tempo.

Nesse processo, o professor tem papel fundamental, buscando criar relações entre a teoria e a prática. Dessa forma, o professor deve procurar se conscientizar de

suas funções, conhecer seu público-alvo, visando construir um planejamento significativo e com objetivos definidos. É preciso que alunos e professores se conheçam, compreendam seus interesses, suas expectativas e se comprometam de acordo com suas necessidades (FIORENTINI, 2003; D'AMBROSIO, 2016).

Diante das falas dos(as) docentes sobre os desafios do planejamento, concordamos com Jodelet (2001), quando afirma que as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

A partir dos depoimentos docentes, notamos o quanto se torna difícil, diante da rotina escolar, desenvolver um processo de integração, seja por conta do tempo e da dificuldade no contato com os outros professores, seja por conta das grades curriculares, que ainda são vistas como caixas, em que uma disciplina pouco constrói relações com outras disciplinas. Vejamos outros depoimentos:

A integração do currículo, né, aí está o nó, não é... aí está o nó... mas também assim, é por um lado... por outro lado, eu acho muito complicado, por exemplo, é sei lá... em aula de Língua Portuguesa até a gente, até consegue... mais ou menos... ou assim, até certo ponto né, porque mais ou menos... porque tem coisas que você tem que estar em aula de Língua Portuguesa, que não tem como ser necessariamente aplicáveis à um a profissão, é mais assim... (P02DFG).

Eu na minha prática faço o que eu posso...quer dizer...a gente tenta conversar com outras disciplinas...facilitar a vida do aluno... pra ele entender melhor o conteúdo...até porque são assuntos complicados... se você tem dificuldade agora...vai precisar de uma boa base pra continuar. (P10DFT).

Nossa...é muito difícil...eu mesmo quase não conheço os professores do instituto...o que eu faço é trazer uma coisa diferente pra aula...um vídeo...outras atividades...pra eles terem mais acesso ao assunto...e quando aparece alguma coisa diferente...aí...a gente conversa na sala de aula...sempre relacionado a aula (P07DFT)

Pires (2007), ao tratar da integração, afirma que ela deve acontecer no início do planejamento das diversas disciplinas, integrando, completando e ampliando todas elas, sem que percam suas características próprias. Para o autor, é necessário integrar os conteúdos diversos em unidades coerentes, para fortalecer a ideia de uma aprendizagem integrada, de forma a oferecer aos alunos conhecimentos com sentido amplo, e não meros retalhos de saberes justapostos, contribuindo, assim, com a formação técnica profissional necessária à atualidade.

Dessa forma, entendemos que a integração dos conhecimentos depende de vários fatores, sendo o principal deles o professor. Para Pires (2007), cada professor precisa organizar sua prática, não somente como professores da base comum ou técnica, mas também como professores da Educação Profissional, possibilitando ao aluno uma educação completa e politécnica na perspectiva da totalidade.

Cumprido destacar, por fim, que as contradições reveladas nas representações sociais construídas pelos (as) professores(as) é resultado de inúmeras relações. Para Jodelet (1989, p. 35), "[...] as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação". Para Spink (2011), ao observar as representações sociais, é preciso perceber elementos mais estáveis, ou seja, àqueles que permitem uma proximidade entre os sujeitos, e elementos diferentes, diversos e contraditórios no fluxo do discurso social.

Podemos perceber, portanto, que são múltiplos os desafios para a efetivação da integração curricular. Notamos, no entanto, que há uma preocupação dos(as) docentes em tentar desenvolver a integração em sua prática, pois entendem a importância dela para o pleno desenvolvimento de seus estudantes. Diante do exposto, concordamos com Jodelet (2001), quando afirma que as representações sociais nos ajudam a compreender e interpretar a nossa realidade, e, a partir disso, conseguirmos nos posicionar diante dela.

7 O PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresentamos o planejamento, a aplicação e a avaliação do minicurso “Currículo Integrado no Ensino Médio Integrado” (APÊNDICE G), Produto Educacional do nosso trabalho.

7.1 Minicurso: justificativa

O ProfEPT, no seu regulamento geral e da Instituição Associada IFPE, apresenta a obrigatoriedade da elaboração de um Produto Educacional. De acordo com esse regulamento, a formação em Educação Profissional visa tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho. Esse Produto Educacional, segundo o regulamento, deverá ser acompanhado de um relatório de pesquisa que apresente o processo de desenvolvimento e a avaliação desse Produto.

De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES (BRASIL, 2019b), os Produtos Educacionais devem possuir uma aplicabilidade imediata e uma possibilidade de replicabilidade em diferentes grupos ou ambiente sociais. Ainda de acordo com esse relatório, os Produtos podem ser classificados como: material didático, curso de formação profissional, tecnologia social, software/aplicativo, eventos organizados, relatório técnico, acervo, produto de comunicação, manual/protocolo.

Para Ostermann e Rezende (2009), o Produto Educacional deve partir de uma reflexão sobre o problema educacional vivenciado pelo docente em sua realidade escolar, buscando desenvolver atividades curriculares alternativas que atuem diretamente nessas dificuldades. No estudo do estado do conhecimento sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado, como vimos, as pesquisas indicaram que uma dificuldade para o desenvolvimento do currículo integrado é a compreensão dos eixos estruturantes desse currículo por docentes que atuam no Ensino Médio Integrado.

Os resultados da nossa pesquisa reforçaram os resultados do Estado da Arte que realizamos. Para os(as) docentes que participaram da pesquisa, a integração é quase inexistente; o que há são atividades pontuais em que, vez ou outra, se insere um conhecimento trazido por outra disciplina. De acordo com os(as) participantes,

essa falta de integração ocorre porque não há momentos para pensar/planejar estratégias de integração curricular. Com isso, percebemos, nas representações sociais dos(as) professores(as), que a integração curricular é um desafio.

Os(as) docentes indicam, assim, dificuldades para a efetivação da integração curricular, das quais destacamos a oferta de formações voltadas ao tema. Para Machado (2008), colocar em prática o currículo integrado demanda uma formação docente continuada, de modo a assegurar o trabalho coletivo entre os(as) professores(as) das disciplinas gerais e específicas. É necessário pensar e desenvolver os princípios educativos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, construir diálogos entre a teoria e a prática, e buscar criar práticas libertadoras para a construção da emancipação do educando, enquanto sujeitos de direitos e deveres.

Dessa forma, percebemos a necessidade de se investir nas formações continuadas dos(as) docentes, buscando aproximar o currículo da realidade de vida e de sala de aula de cada professor. Esse movimento torna a escola um espaço mais democrático e aberto para todos (FREIRE, 2001). Para Nóvoa (1993), uma formação não se constrói apenas pela acumulação de cursos ou de conhecimentos técnicos, mas através de um trabalho reflexivo e crítico sobre nossas práticas e, conseqüentemente, sobre nossa identidade enquanto profissionais. Por esse motivo, a formação torna-se fundamental para a construção e a ampliação dos conhecimentos.

Nesse sentido, após os resultados da pesquisa, produzimos, como Produto Educacional, um minicurso para a formação de professores que atuam no Ensino Médio Integrado do IFPE – *campus* Recife, cujo objetivo geral é favorecer reflexões teórico-práticas sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado, as quais contribuam para o desenvolvimento de práticas docentes que favoreçam a formação integral dos estudantes.

Kaplún (2003) apresenta alguns eixos centrais que ajudam os indivíduos a avaliar de forma coerente os Produtos. Esses eixos são: *conceitual*, *procedimental*, *atitudinal*, *pedagógico* e *comunicacional*. O eixo *conceitual* constrói-se a partir do momento em que buscamos saber o que os sujeitos da pesquisa sabem, o que querem e o que imaginam, e, a partir dessas informações prévias, identificar a que necessidades o Produto vai atender. O eixo *procedimental* leva em consideração as técnicas, os métodos e as estratégias que foram utilizadas durante as aulas. O eixo

atitudinal contribuirá para que os participantes estejam em constante movimento de ação-reflexão-ação sobre sua prática. O *eixo pedagógico* ajudará a identificar as concepções iniciais que serviram de base para construir novas concepções, ampliando as aprendizagens dos sujeitos. No *eixo comunicacional*, por fim, será possível estabelecer, de forma concreta, uma relação direta com os indivíduos.

É fundamental proporcionar momentos de estudo, reflexão, construção e trocas de experiências, que se tornam fundamentais para desenvolver mudança de atitudes e práticas. A partir disso, concordamos com Nóvoa (1993), quando mostra a necessidade de reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, o que permitirá que os(as) professores(as) se apropriem das formações, construindo sentido para os novos aprendizados.

7.2 Minicurso: Do planejamento à avaliação da aplicação

7.2.1 Planejamento

Conforme indicamos, a partir das representações sociais reveladas no estudo, construímos nosso Produto Educacional: minicurso “*Currículo Integrado no Ensino Médio Integrado*”.

O curso contemplou **quatro** módulos articulados: 1) *Reflexões e desafios do currículo integrado* – para discussão do conceito de currículo integrado; 2) *Contextualização histórica da EPT* – para abordar os marcos históricos da Educação Profissional e Tecnológica; 3) *Princípios da Educação Profissional: conceitos que norteiam as práticas da EPT* – para tratar sobre os eixos norteadores da EPT; e 4) *O professor e as práticas de integração: desafios e possibilidades de ensino* – para abordar os desafios da integração curricular e como os docentes do Ensino Médio Integrado poderiam desenvolver a integração em seu dia a dia.

O minicurso foi desenvolvido no formato remoto. Optamos por esse formato, pois, quando estávamos construindo a proposta do Produto Educacional, o mundo e o Brasil estavam no auge da pandemia causada pela Covid-19, doença causada por um novo coronavírus.

Conforme mostra o Quadro 7, o curso teve uma carga horária de 16 horas,

sendo 8 horas síncronas²⁹, através da plataforma do *Google Meet*, e 8 horas assíncronas³⁰, através de atividades disponibilizadas via e-mail. Optamos por utilizar o e-mail, pois, segundo os(as) docentes, seria mais fácil de acompanhar o envio dos materiais.

Quadro 7 - Cronograma do Minicurso

Módulos	Formato	Carga horária	Período
I- Reflexões e desafios do currículo integrado	Síncrono	2 horas	17/05/2022
II- EPT: contextualização histórica	Síncrono e assíncrono	6 horas, sendo 2 síncronas e 4 assíncronas	19/06/2022 a 30/05/2022
III- Princípios da EPT que norteiam as práticas	Síncrono e assíncrono	6 horas, sendo 2 síncronas e 4 assíncronas	24/05/2022 a 30/05/2022
IV- O professor e as práticas de integração: desafios e possibilidades de ensino	Síncrono	2 horas	31/05/2022
Carga horária total: 16 horas			

Fonte: a autora (2022).

Durante o minicurso, foram desenvolvidas as seguintes atividades: leitura de textos que tratam das temáticas, rodas de conversa, produções escritas, debates, jogos e atividades individuais e coletivas.

A avaliação aconteceu de forma gradual, a partir da participação e do engajamento nas rodas de conversa e nas atividades construídas, de forma a consolidar os novos aprendizados. Entendemos o processo de avaliar como uma forma de obter informações a respeito dos avanços e dificuldades dos(as) cursistas. Trata-se de um processo permanente, pois é através dele que se poderá (re)direcionar os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para que avancem na construção dos conhecimentos.

Ao final, para a avaliação do minicurso, disponibilizamos um formulário elaborado no *Google Forms*, para que os(as) cursistas trouxessem suas contribuições sobre como foi essa experiência. O formulário foi disponibilizado no e-mail de cada participante.

²⁹ São aquelas em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente.

³⁰ São aquelas em que não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas.

7.2.2 Divulgação do minicurso e participantes

Inicialmente, elaboramos e enviamos um e-mail para a Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (DPP) e para a Direção Geral do *campus* Recife (DGCR), no qual apresentamos a pesquisadora, a pesquisa realizada e a proposta do minicurso, nosso Produto Educacional, solicitando a colaboração da Diretoria de ensino para a divulgação do curso.

Posteriormente, disponibilizamos, no e-mail institucional dos(as) professores(as), o convite para a participação no minicurso. No e-mail, enviamos uma breve apresentação da pesquisadora, falamos brevemente sobre a pesquisa realizada e convidamos todos(as) para a participação no curso. Em anexo ao e-mail, disponibilizamos um formulário de inscrição que solicitava informações de contato e do perfil dos(as) participantes (faixa etária, cursos em que atua no Ensino Médio Integrado, disciplinas nas quais atua, tempo de atuação). O formulário foi elaborado no *Google forms* (APÊNDICE H). Por fim, colocamo-nos à disposição para eventuais dúvidas.

Foram 13 inscrições. Dos(as) 13 inscritos(as), três participaram das etapas da pesquisa, porém, efetivamente, não participaram do curso, seja por situações pessoais, ou por estarem dando aula nos dias da formação. Efetivamente, apenas três inscritos participaram da formação, mas nenhum deles participou da pesquisa.

Os(as) três participantes do curso atuam nas disciplinas técnicas do Ensino Médio Integrado. Serão identificados pelos seguintes nomes fictícios: Paulo, Lucas e Maria.

7.2.3 Minicurso: aplicação do Produto Educacional

Conforme indicamos, o minicurso, Produto Educacional deste trabalho, foi aplicado de 17 a 31 de maio de 2022 e envolveu quatro módulos/encontros.

7.2.3.1 Módulo I: Reflexões e desafios do currículo integrado

No primeiro encontro da formação, tivemos como objetivo favorecer a compreensão do conceito de currículo integrado. Esse encontro aconteceu no dia 17/05/2022, uma terça-feira, das 19h às 21h.

Conforme indicamos, participaram deste encontro três docentes que atuam nas disciplinas de formação técnica do Ensino Médio Integrado. Durante o encontro, os(as) professores(as) mostraram-se motivados e reforçaram a importância de momentos com formações para que pudessem trocar vivências, já que, segundo eles(as), esses momentos são quase inexistentes no Instituto e, quando acontecem, geralmente, trata-se de um formato em que quase não é possível comentar ou fazer perguntas sobre a temática.

O curso foi iniciado realizando uma breve apresentação da professora formadora, para que, aos poucos, os(as) participantes fossem ganhando confiança e entendessem todo o processo que nos levou até o presente momento. Após esse momento, foi solicitado que cada professor(a) se apresentasse e falasse um pouco de sua formação e atuação no IFPE. Os(as) professores(as) falaram sobre suas experiências no *campus* e reforçaram novamente que, apesar de trabalharem no mesmo lugar, não se conheciam, e seria importante que pudessem ter contato para trocar experiências.

Após a apresentação dos(as) envolvidos(as) no curso, a professora formadora fez uma breve apresentação da pesquisa de dissertação: apresentamos os objetivos, como a pesquisa foi realizada e alguns resultados encontrados. Ao apresentar a temática da pesquisa, houve uma dúvida sobre o que seriam as representações sociais. Após a explicação do conceito, o(a) docente confirmou que entendeu o que significava e continuamos com a apresentação.

Em seguida, a professora formadora apresentou o cronograma do curso. Nele, havia os módulos, formato dos encontros, carga horária e datas. Além disso, indicamos os textos que seriam estudados. Os(as) cursistas foram informados que todo o material seria enviado com antecedência para seus respectivos e-mails, para que tivessem um tempo apropriado para a leitura. Posteriormente, foi aberto um momento para dúvidas, porém estas não existiram.

Seguindo o planejamento produzido, a professora formadora iniciou a apresentação do texto “Currículo integrado”, produzido por Ramos (2009), em que a autora fez uma explicação sobre o que é o currículo integrado e a importância das práticas de integração. Vale ressaltar que o texto foi enviado com antecedência para os(as) participantes. Os(as) docentes falaram sobre o desafio de realizar a integração e sobre a capacidade de superação, através da troca de conhecimentos e vivências,

e, o mais importante de tudo, a vontade de contribuir com o aprendizado dos estudantes.

Após esse momento, Paulo relatou uma experiência pessoal. Uma das experiências foi de que, um dia, encontrou um professor de Matemática, e, durante um momento de conversa, resolveram construir juntos uma apostila que integrasse os conhecimentos de Matemática com os conhecimentos de Eletrônica, curso em que leciona. Todos(as) os(as) participantes ficaram encantados com a atitude do(a) cursista que estava desenvolvendo esse projeto.

Após os diálogos, a professora formadora solicitou que cada participante expressasse com uma frase o que significava o currículo integrado, de acordo com suas compreensões e o que foi estudado. Inicialmente, houve um pouco de insegurança para falar. Ao perceber, a formadora sugeriu que, quem desejasse, poderia escrever sua resposta e realizar a leitura. Maria foi a primeira a falar. Para ela, o currículo integrado é muito importante, e o professor precisa estudar para entender como melhorar sua prática.

Após a fala de Maria, todos concordaram que as formações são importantes, e, mesmo não tendo muito tempo, é fundamental buscar conhecimento. Na sequência, Paulo disse que o currículo representa a união das disciplinas do Ensino Médio Integrado e guia o professor nas suas aulas. Lucas, por sua vez, disse que o currículo integrado é a união entre as disciplinas do Ensino Médio Integrado. Por fim, concluímos que o currículo integrado é fundamental para a efetivação do Ensino Médio Integrado.

Após esse momento, a professora formadora questionou: “Como tem sido desenvolvido o currículo integrado em nossa prática enquanto docente do Ensino Médio Integrado?”. Após esse questionamento, os(as) cursistas afirmaram não desenvolver práticas do currículo integrado em suas rotinas de sala de aula, porque não tinham conhecimento sobre como fazer. Nesse momento, a professora formadora reforçou a importância dos momentos de formação para a compreensão teórica que favorece o embasamento da prática diária. Para todos os profissionais, é necessário estar constantemente atualizando os conhecimentos para acompanhar as mudanças da sociedade.

Ao final do encontro, os(as) professores(as) se prontificaram a realizar as leituras para os próximos encontros e, assim, enriquecer ainda mais as nossas rodas

de conversa e trocas de experiências. O material do encontro seguinte foi enviado no dia 17/05 para os e-mails dos(as) docentes que estavam presentes no curso.

7.2.3.2 Módulo II: Contextualização histórica da EPT

No segundo encontro, tivemos como objetivo compreender os marcos históricos da EPT. O módulo foi realizado nos formatos síncrono e assíncrono. O momento síncrono ocorreu no dia 19/05/2022, uma quinta-feira, no horário de 19h às 21h.

Nesse encontro, no momento síncrono, tivemos a presença dos(as) três docentes que participaram do primeiro encontro. A professora formadora iniciou o momento, questionando o que representava a EPT para os(as) docentes. Os(as) professores(as) relataram que a EPT fornece oportunidade para os estudantes se prepararem para ter uma profissão. Maria, então, contou que teve a oportunidade de cursar o Ensino Médio Integrado no IFPE. Para ela, essa oportunidade foi um divisor de águas, pois conseguiu se preparar, ter uma profissão e se inserir no mundo de trabalho. Segundo ela, se não tivesse tido essa oportunidade quando era jovem, possivelmente não teria o futuro que tem hoje.

Posteriormente, a professora formadora explicou a atividade a ser realizada. Falou que utilizaria a TALP e explicou a Técnica, já que apenas Maria afirmou que conhecia, pois havia respondido uma pesquisa há algum tempo em que era utilizada essa Técnica. Após o momento da explicação, a professora formadora apresentou a Técnica na ferramenta digital *Jamboard*³¹, realizando a pergunta indutora: “O que a EPT representa para mim?”. Foi solicitado que os(as) docentes pensassem em palavras que vinham a sua cabeça e, em seguida, registrassem suas respostas. Posteriormente, os(as) participantes escolheram uma palavra como a mais importante, justificando a escolha.

Alguns(mas) cursistas apresentaram dificuldades para realizar a Técnica, por estarem no celular. Diante disso, os(as) cursistas evocaram suas palavras e a professora formadora escreveu no *Jamboard*. A Figura 1 apresenta as evocações produzidas pelos(as) docentes.

³¹ O link da lousa digital foi disponibilizado no chat do *Google Meet*. (O *Google Jamboard* é um quadro branco digital colaborativo que pode ser editado e compartilhado com os alunos nas aulas presenciais e a distância)

Figura 1 - Palavras evocadas pelos(as) docentes, a partir da pergunta: “O que a EPT representa para mim?”.



Fonte: a autora (2022).

No momento da escolha da palavra mais importante, os(as) cursistas demonstraram dificuldade para escolhê-la e justificar. Maria havia escrito as palavras “oportunidade”, “integração” e “ensino profissional e técnico”. Dessas palavras, escolheu “**oportunidade**” e justificou que “o IFPE proporciona um caminho pra que o aluno se desenvolva e aprenda uma profissão pra se inserir no mercado”. Em seguida, relatou novamente sua experiência de estudar no IFPE quando jovem. Lucas escreveu as palavras “desafio” e “formação técnica” e escolheu a “**formação técnica**” como a mais importante. Segundo ele, a formação técnica que os alunos recebem é o que faz a diferença no mercado de trabalho, formando profissionais qualificados. Paulo, por sua vez, escreveu as palavras “importante”, “formação” e “relação entre as disciplinas”. Para ele, a palavra mais importante é a “**formação**”. Paulo afirmou que a formação que se oferta no Instituto prepara para viver na sociedade e não apenas serve para conseguir um emprego.

Finalizando esse momento, a formadora fez um levantamento das palavras que os(as) cursistas consideraram a mais importante: **oportunidade, formação técnica, formação**. Percebemos que todas essas palavras mostram relação entre si, pois buscam garantir ao estudante uma formação que atenda suas necessidades, oportunizando e educando os indivíduos para atuar em sociedade e ingressar no mundo do trabalho com uma preparação adequada. Em seguida, Maria concordou com o que havia sido dito e relatou novamente como o IF foi importante na vida dela enquanto estudante. Afirmou que só conseguiu ser o que é hoje graças à formação

que teve no Instituto, uma formação diferenciada que a preparou para o mundo do trabalho.

Após esse momento, a professora formadora fez a exposição dialogada do texto “Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração”, de Moura (2008). Foi desenvolvida uma discussão sobre as ideias do texto. Os (As) professores(as) concordaram que ainda hoje existe uma dualidade quando tratamos dos institutos Federais, mas isso, para eles(as), vai muito da visão de cada professor sobre o que este compreende a respeito da EPT. Perceberam que, apesar de antigamente existir uma visão mais assistencialista, hoje o IF está diferente, conseguindo atender a todos e ofertar uma educação de qualidade.

Após esse momento, a professora formadora apresentou marcos históricos da EPT através das leis e decretos que foram criados. Os (As) professores(as) salientaram que há uma dificuldade ao tratar de formação para atuar na EPT. Segundo eles(as), não há formação adequada ou um tempo remunerado para se investir em formação, o que leva muitos docentes a não buscarem um aperfeiçoamento em suas áreas.

Posteriormente, os(as) cursistas foram convidados a refletir a partir da seguinte questão: “Como você acha que essa dualidade histórica interfere ou interferiu na EPT?”. Para os(as) cursistas, essa dualidade ainda está presente na prática de alguns professores, e isso se reflete em como eles preparam suas aulas, em suas falas. Compreendem que alguns professores ainda veem o Instituto apenas para formar mão de obra para se inserir no mercado. Apesar de existirem alguns professores que pensam dessa forma, os(as) cursistas concordam que o Instituto mudou ao longo do tempo e oferece um ensino diferenciado.

Os (As) professores(as) concordaram que mudanças aconteceram nos Institutos e que hoje há um preparo maior tanto para se inserir no mundo do trabalho quanto para entrar no ensino superior. Para eles(as), isso é fruto de muita luta de outros(as) professores(as) com suas pequenas iniciativas de mudanças.

Ao final do encontro síncrono, novamente se prontificaram a realizar as leituras indicadas e afirmaram que participariam do momento assíncrono do módulo.

O momento assíncrono do módulo envolveu uma atividade que teve como objetivo compreender como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica têm impactado a EPT. A atividade foi

disponibilizada no e-mail de cada participante no dia 19/05/2022. Os(as) cursistas realizaram-na e trouxeram suas contribuições.

A atividade assíncrona tratava-se de assistir a uma palestra on-line, disponível na plataforma do *YouTube*, que contava com a participação do professor Dante Moura, em que abordava os impactos das novas Diretrizes na EPT³². Após assistirem ao vídeo, os(as) docentes foram solicitados a refletirem sobre a seguinte questão: “Quais são os nossos desafios enquanto docentes, tendo em vista esse novo momento na educação?”

Para os(as) participantes, a integração é um desafio, por não existir um conhecimento sobre como realizá-la, e por acharem que não recebem um apoio institucional para realizar as práticas de integração. Seguem os comentários dos(as) docentes:

É um desafio, porque a gente nem se conhece direito. A gente trabalha no mesmo lugar, mas não tem tempo pra conversar, trocar experiência. (Maria).

Falta um pouco de apoio da instituição, com formações...momentos assim pra que os professores possam estudar. (Lucas).

Tá cada vez mais difícil, não tem incentivo. A gente vem pra cá, mas não ganha nada, claro que a gente ganha conhecimento, mas não ganha nada. (Paulo).

A partir das contribuições feitas pelos(as) cursistas, concluímos que o processo de integração é difícil, principalmente se não existe apoio e incentivos financeiros para a compra de materiais para se usar nas aulas, especialmente para as aulas práticas de que são responsáveis. Esses fatores fazem com que, muitas vezes, os objetivos das aulas não sejam alcançados, dificultando, assim, o aprendizado dos estudantes.

7.2.3.3 Módulo III: Princípios da EPT que norteiam as práticas

No terceiro encontro, tivemos como objetivo compreender os conceitos que norteiam a EPT. O encontro ocorreu no dia 24/05/2022 (quinta-feira) e contou com a participação dos três cursistas.

³² Link para palestra: <https://www.youtube.com/watch?v=pxmae2fw4SU>.

A professora formadora iniciou a aula questionando: “O que é uma educação politécnica?”. Para os(as) docentes, o termo **politecnia** faz referência às escolas que apresentam um ensino técnico, que formam o indivíduo para uma profissão.

Após a fala dos(as) cursistas, a professora formadora fez a exposição dialogada do texto “Omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica: uma análise marxista”, de Ribeiro, Sobral e Jataí (2016). Após a exposição e os debates sobre o texto, os(as) cursistas relataram que o ensino politécnico diz respeito a mais do que aprender uma profissão, faz referência às várias técnicas para o indivíduo. Nesse momento, ressaltamos que uma educação politécnica prepara para além da aquisição de uma técnica, possibilita que o estudante compreenda seu papel em sociedade e no mundo do trabalho. Após esse momento, ressaltaram a importância de uma educação que forme o aluno para este se inserir no mundo do trabalho e para continuar os estudos em um ensino superior, se assim desejar.

Posteriormente, a professora formadora apresentou os eixos que norteiam a EPT. Em um primeiro momento, houve uma surpresa, pois os conceitos não eram de conhecimento dos(as) cursistas. Contudo, após as explicações de cada eixo, foi possível estabelecer relações com suas práticas.

Ao abordar o conceito de formação omnilateral, os(as) cursistas relataram a função do professor na formação do indivíduo em sociedade e afirmaram que é necessário que a escola trabalhe para formar cidadãos atuantes, que sejam conscientes de seu papel no mundo do trabalho. Contudo, reforçaram alguns desafios na sua prática. Um dos desafios relatados foi a evasão de estudantes.

Em seguida, a professora formadora apresentou o conceito de escola unitária e o trabalho como um princípio educativo. Os(as) cursistas relacionaram a escola unitária ao papel dos Institutos. Falaram que, com a escola unitária, seria possível um ensino efetivamente integral. Nesse momento, os(as) cursistas falaram, porém, sobre a necessidade de existir uma maior maturidade do estudante para que este compreenda o que realmente quer para sua vida. Para os(as) docentes, é necessário um conhecimento prévio dos cursos. Sugeriram que todos os estudantes tivessem vivências práticas do curso que desejam para que, assim, tenham confiança para escolher a profissão. Sugeriram também uma maior quantidade de estágios supervisionados para os estudantes que estão ingressando no Instituto.

Após os diálogos construídos, foi elaborado um jogo de perguntas e respostas utilizando a plataforma *Kahoot!*³³ para a ampliação dos conhecimentos produzidos ao longo do encontro. O jogo apresentava duas perguntas sobre o que havíamos estudado. A primeira pergunta foi a seguinte: “Uma formação omnilateral está preocupada apenas com a preparação para o mercado de trabalho?”. A primeira alternativa de resposta era: “Não! Está preocupada com o sujeito, mas o mais importante é a preparação para o mercado”. A segunda alternativa era: “Não! Está preocupada com o sujeito de uma forma geral, preparando-o para uma profissão e para se tornar consciente de seu papel em sociedade”. Todos escolheram a segunda opção.

Paulo disse que a formação omnilateral se preocupa com o indivíduo, em como ele está se desenvolvendo. A professora formadora reiterou que realmente é algo bem mais amplo, que faz com que compreendamos o sujeito com todas as suas especificidades. Nesse momento, Maria comentou que se preocupa e percebe suas dificuldades. Relatou que, muitas vezes, chega a voltar determinados conteúdos para atender às necessidades de quem não assimilou aquele assunto. Disse que, apesar de desenvolver essa prática, existem professores que não mostram interesse em perceber como o aluno está assimilando aquele conhecimento, pois o importante é terminar o cronograma. Lucas, por sua vez, disse que a formação omnilateral é ampla e que demanda do professor um olhar de cuidado com os alunos. Afirmou, ainda, que em sua prática não desenvolvia uma formação omnilateral, pois considerava que o importante era ministrar o conteúdo, já que eles precisavam estar prontos para o mercado; mas, depois desse momento, disse que repensaria sua prática. Concluímos que a formação dos professores é fundamental para que possamos rever nossas práticas e nos renovar para melhorar nosso trabalho docente.

A segunda pergunta realizada foi: “O que é o trabalho como um princípio educativo?”. A primeira alternativa de resposta era: “Entender o trabalho como mais que adquirir uma renda, mas entender que faz parte da nossa construção enquanto indivíduo”. A segunda alternativa era: “Entender que ter um trabalho é importante pra sobreviver”. Todos escolheram a primeira opção.

Os (As) três cursistas afirmaram que, até aquele momento, não conheciam o conceito. Na sequência, Maria afirmou que é perceber a importância do indivíduo em

³³ *Kahoot!* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos. Seus jogos de aprendizado, "Kahoots", são testes de múltipla escolha.

suas práticas, desenvolvendo seu trabalho de forma consciente. Paulo disse que, em suas aulas, instiga os alunos a perceberem a importância que eles têm em suas áreas, entendendo a importância do seu trabalho em sociedade. Para Lucas, o trabalho como um princípio educativo faz toda a diferença quando os estudantes estiverem no mercado de trabalho, pois eles não serão enganados ou alienados. Todos concordaram com as falas e reforçaram que é preciso ter consciência do seu papel em sociedade.

Ao final desse momento, a professora formadora fez uma retomada dos princípios estudados, reforçando que é necessário, em nossa rotina diária, refletir sobre esses princípios para desenvolver uma formação integral em nossos alunos.

O momento assíncrono do módulo teve como objetivo compreender os conceitos que norteiam a EPT. A atividade foi disponibilizada no e-mail de cada participante no dia 24/05/2022. Os(as) cursistas realizaram-na e trouxeram suas contribuições.

Os (As) cursistas foram convidados a pensar sobre o questionamento: “De que forma os conceitos da EPT norteiam minha prática?”. Apenas dois participantes conseguiram realizar a atividade proposta. Paulo, por motivos pessoais, não conseguiu realizá-la no prazo estipulado. Contudo, na semana seguinte, conseguiu responder a atividade. Seguem abaixo os comentários dos(as) professores(as):

Há um déficit em conhecimentos básicos, eles não sabem as coisas básicas, aí eu tento voltar, dar uma aula básica, mas eu percebo que tanto matemática, quanto português, essa parte de organizar. O tempo verbal... ele não sabia o que era terceira pessoa... um desafio é a defasagem... a gente tem que ter essa aproximação, que a gente não tem... onde a gente vai necessitar de ajuda...eles precisam saber como faz um relatório... (Maria)

A heterogeneidade é muito grande, seria necessário mais uma estrutura individualizada para cada um, eu busco perceber quais os alunos com níveis bons, pra dar suporte aos que mais precisam, trago eles pra tentar me ajudar, senão eu não consigo, eu tento trazer o conhecimento prévio deles pra resgatar o que eles lembram, eu tento inserir ele nas coisas...tento fazer com que eles entendam. “Porque eu preciso saber disso?” Eu tento buscar isso, pra que eles se estimulem...o interesse deles é extraordinário! (Lucas)

Depois do nosso encontro comecei a pensar sobre a minha prática e percebi que quase não faço nada relacionado com esses princípios. Mas, o que eu tento fazer é deixar que eles se expressem... que tragam seus conhecimentos pra compartilhar em sala de aula...tento fazer com que eles entendam o papel deles dentro daquela profissão que eles escolheram... (Paulo)³⁴

³⁴ Os comentários realizados pelos docentes foram conservados do modo como escreveram.

Percebemos, ao longo dos comentários dos(as) docentes, a dificuldade em desenvolver práticas norteadas pelos princípios da EPT, seja pela falta de conhecimento, seja pela falta de apoio, ou pelo déficit trazido pelos estudantes, ou mesmo pelo cronograma que precisa ser atendido. Porém é necessário perceber que pequenas mudanças de atitude começaram a surgir, como podemos observar no comentário de Paulo. Essas mudanças são fundamentais para a qualidade de ensino na Educação Profissional e Tecnológica.

7.2.3.4 Módulo IV: O professor e as práticas de integração: desafios e novas possibilidades de ensino

No quarto encontro, tivemos como objetivo compreender a importância das práticas integradoras na formação do professor. O encontro foi síncrono e ocorreu no dia 31/05/2022, uma quinta-feira, das 19h às 21h, contando com a participação dos(as) três cursistas.

A professora formadora começou o encontro lembrando os desafios relatados pelos(as) professores(as) quando tratamos da integração. Após esse momento, a formadora iniciou uma roda de conversa para discutir o texto: “Currículo integrado na Educação Profissional: Concepções de alunos e professores sobre projeto integrador”, dos autores Ferreira e Felzke (2021).

Após esse momento, os(as) docentes foram convidados a pensar em ações que poderiam ser realizadas para desenvolver a integração e, assim, desenvolver uma formação integral.

Para a realização da atividade, a professora formadora pediu para que pensássemos juntos, a partir do que construímos nos dias de formação e pensando em nossas práticas docentes. À medida que os(as) cursistas falavam, solicitamos que justificassem a importância da ação indicada. Após esse momento de justificativa, o espaço foi aberto para que os(as) demais docentes realizassem seus comentários sobre a respectiva ação.

No total, os(as) docentes elencaram cinco ações que, para eles(as), ajudariam no processo de integração curricular.

- 1) **Formações sobre a temática** - para os(as) docentes, é necessário que existam mais espaços de formação para que eles se apropriem dos conceitos.

Segundo eles(as), muitas vezes, mesmo estando inserido no Instituto, essa compreensão de integração não é assimilada pelos(as) professores(as);

2) **Infraestrutura adequada para desenvolver as aulas** - para os(as) professores(as), é necessário que, em suas salas de aula, exista uma infraestrutura com laboratórios que atenda às necessidades do curso, da aula e dos alunos. Com esse investimento adequado, segundo eles(as), será possível desenvolver uma prática mais eficaz;

3) **Apoio do corpo gestor dos cursos** - para os(as) docentes, o apoio da coordenação dos cursos é fundamental para que exista a integração. Para eles(as), com esse apoio, será possível desenvolver mais práticas de integração, pois os(as) professores(as) se sentirão mais apoiados para desenvolver suas ideias;

4) **Maiores interações entre os docentes** - para os(as) cursistas, é importante que existam momentos para que os(as) professores(as) possam se encontrar, trocar conhecimentos, conversar sobre suas práticas. Seria um momento em que tanto os(as) professores(as) das disciplinas gerais quanto das disciplinas técnicas poderiam interagir e construir conhecimentos;

5) **Mais conhecimento sobre os cursos do Instituto** – Para os(as) docentes, é necessário maior conhecimento de todos os(as) professores(as) sobre os cursos e as disciplinas ministradas. Após esse conhecimento, seria possível construir uma maior integração entre as mais variadas disciplinas, de forma a abranger o máximo de disciplinas e conhecimentos possíveis para ajudar o estudante.

Após esse momento, a professora formadora afirmou que os pequenos passos são fundamentais para a mudança de perspectiva de ensino, e ressaltou a atividade realizada por Paulo ainda no momento de pandemia, quando conseguiu integrar as disciplinas e atender às necessidades dos estudantes. Os(as) docentes concordaram com a fala, e Maria ressaltou que esses momentos são importantes e que fizeram com que ela refletisse sobre a sua prática.

A professora formadora afirmou, assim, que esse foi o objetivo da formação: favorecer reflexões teórico-práticas sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado que contribuam para o desenvolvimento de práticas docentes que favoreçam a formação integral dos estudantes. Reforçou que mudanças na prática

docente não acontecem de forma rápida, mas é preciso iniciar para impactar os que estão ao nosso redor.

Em seguida, os(as) docentes foram informados que iriam receber, em seus e-mails, as ações que foram construídas em sala.

Após esse momento, a professora formadora apresentou aos(às) cursistas a proposta de avaliação do minicurso. Foi realizada a leitura das perguntas presentes no formulário (APÊNDICE I), bem como do Termo de Consentimento anexado ao formulário. Solicitamos que os(as) participantes trouxessem suas contribuições sobre o curso. Os (As) participantes teriam o prazo de uma semana para realizar a avaliação que foi disponibilizada através do *Google Forms*.

7.3 Minicurso: avaliação da aplicação do Produto pelos(as) cursistas

Para a avaliação do minicurso, conforme indicamos, disponibilizamos, por e-mail, um formulário elaborado no *Google Forms*. Os (As) três participantes do minicurso realizaram a avaliação.

Para análise das respostas dos cursistas, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática. A partir dessa análise, emergiram três categorias: **“O minicurso sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado foi relevante”**; **“O minicurso favoreceu um novo olhar para minha prática docente”**; **“O minicurso no formato remoto foi um facilitador”**.

A primeira categoria, **“O minicurso sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado foi relevante”**, revela que os(as) cursistas consideraram a temática da integração curricular importante para sua atuação enquanto docente. Vejamos as respostas:

Com a formação deu pra perceber como é importante conhecer o currículo no instituto. (Paulo).

Deu para debater o assunto. (Maria).

[...] é um assunto muito importante. (Lucas).

Percebemos, ao longo dos nossos encontros, que os(as) docentes conseguiram compreender a relevância do currículo integrado. Para isso, as trocas de experiências foram fundamentais para a construção dos conhecimentos. Diante disso, percebemos a importância do diálogo na construção da reflexão sobre a

temática nos espaços de formação, ampliando, assim, o olhar destes como necessários para a nossa práxis. Concordamos com Nóvoa (2002), quando afirma que uma formação continuada não deve limitar-se a um ato de treinamento, palestras e cursos. É necessária uma formação que compreenda o sujeito e que perceba suas necessidades para, assim, atendê-las.

É importante pensar em uma formação que busque a construção de mudanças em qualquer espaço que o sujeito esteja inserido. Essa mudança, segundo Feldmann (2009), diz respeito ao aprimoramento da condição humana para atuar em sociedade.

Para os(as) professores(as), o minicurso contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre a temática e a construção de novas aprendizagens. Diante disso, concordamos com Saviani (1986), quando mostra que a educação tem o papel de problematizar a prática social, tornando os sujeitos agentes de transformação. Vejamos:

Trouxe um contexto histórico sobre a educação no Brasil, acrescentando várias informações importantes sobre os motivos para não termos atingido ainda uma educação de excelência nas escolas federais. Todos tiveram a oportunidade de colocar as suas sugestões (Lucas).
O que foi visto acrescentou para um maior aprofundamento nos debates. (Maria)

[...] esclareceu minhas dúvidas. (Paulo).

Como podemos perceber, apesar de considerarem a temática importante, existia um conhecimento pouco aprofundado sobre a temática da integração e sobre a EPT de uma forma geral, mesmo os docentes desenvolvendo em suas práticas algumas atividades integrativas.

É importante mencionar que a construção de conhecimentos ocorre diariamente, através das trocas de experiências com outros profissionais, portanto, entendemos ser necessário o “[...] oferecimento de espaços para debater temas relacionados à produção de conhecimentos” (BARBOSA, 2004, p. 10). Dessa forma, será possível desenvolver uma melhor formação para os docentes.

A segunda categoria, “**O minicurso favoreceu um novo olhar para minha prática docente**”, revela que os(as) cursistas consideram que o minicurso favoreceu novo olhar sobre as práticas de integração curricular para a formação dos estudantes. Os(as) docentes afirmaram:

[...] vejo com mais clareza a necessidade da integração entre os professores de diferentes disciplinas. (Maria)

[...] até então eu nunca ministrei as minhas a partir das necessidades dos meus alunos e sim a partir das ementas das disciplinas e a partir de agora eu terei a oportunidade de modificar a minha prática docente. (Lucas)

[o minicurso] me fez refletir o quanto podemos melhorar nossa prática como docentes. (Paulo)

Percebemos, portanto, que a proposta estimulou a reflexão sobre suas experiências e sobre as formas para desenvolver a integração. Para Ribas e Carvalho (1999), há a necessidade de se pensar em espaços que permitam que os professores dialoguem, exponham suas necessidades, construam novas ideias e novos olhares sobre o ser professor.

Ainda para os autores, o aprimoramento da profissão acontece quando os professores encontram espaços para dialogar, para debater sobre o currículo, sobre seus projetos, sobre as ações que constituem sua prática. Segundo Nóvoa (1992, p. 16), “[...] tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação.”

Para os(as) docentes, o minicurso proporcionou um ambiente de troca de conhecimentos. As trocas possibilitaram ampliar o olhar sobre a temática. Dessa forma, foi possível construir conhecimentos e tirar as dúvidas que surgiam nos encontros síncronos. Os(as) docentes firmaram:

[...] possibilitou e incentivou participação constante do grupo. (Paulo).

[...] além das aulas expositivas terem sido dialogadas foi disponibilizado material para complementar os nossos estudos. (Lucas).

[...] o que foi visto acrescentou para um maior aprofundamento nos debates. (Maria)

Diante disso, entendemos que é necessário pensar em uma formação que busque a construção de mudanças em qualquer espaço que o sujeito esteja inserido. Essa mudança, segundo Feldmann (2009), diz respeito ao aprimoramento da condição humana para atuar em sociedade. A formação deve ser um espaço que instigue o diálogo, as trocas entre os professores e o desenvolvimento de ações para os desafios que poderão surgir. Com isso, percebemos que o conhecimento não ocorre por acumulação de informações, mas a partir de constante reflexão na construção e reconstrução da profissão docente.

A terceira categoria, “**O minicurso no formato remoto foi um facilitador**”, revela que, para os(as) docentes participantes, o formato remoto foi fundamental para a participação deles nesse momento. Vejamos o depoimento:

[...] acredito para o objetivo proposto foi suficiente. (Maria).

[...] Caso fosse presencial com 99% de probabilidade eu não teria participado, portanto para mim foi fundamental. (Lucas).

Entendemos que, atualmente, o uso das tecnologias tem um papel fundamental na educação, facilitando o contato e a troca de informações. De acordo com Lutz (2014), as novas tecnologias, em especial na área da informática, estão cada vez mais presentes na rotina dos alunos, e aqueles que não se adequam a essa nova realidade correm o risco de serem considerados analfabetos tecnológicos. Dessa forma, as novas ferramentas digitais podem potencializar os processos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo novas estratégias para ensinar e aprender.

Para finalizar, os(as) docentes propuseram melhorias para o nosso minicurso. Vejamos as sugestões:

Talvez, fazer uso de textos com estudo de caso/experiência aplicada em determinada escola. (Maria).

Uma sugestão é que se fosse possível fazer um projeto piloto mais ou menos 1 mês com a implantação dessas ideias em alguma turma dos participantes do curso e discutir os resultados dessa aplicação no curso. (Lucas).

Uma avaliação no final de cada encontro com o Quiz. (Paulo).

As sugestões indicaram a necessidade de analisar experiências que realizam a integração para que possamos perceber como é possível a integração curricular acontecer e quais os desafios e benefícios que traz na realidade prática das escolas. Uma das sugestões apontou para o desenvolvimento de um projeto piloto de integração curricular com algum dos professores participantes. Percebemos, novamente, a necessidade de entender como a integração funciona na prática, com todos os docentes participando e compreendendo seu papel para que ela aconteça. Moura (2007) afirma que, para que ocorra a implementação de projetos integradores, é necessário compreender as necessidades locais e regionais, e, assim, desenvolver projetos que atendam a essas necessidades, articulando seus saberes para construir, desconstruir e reconstruir seus conhecimentos.

Diante do exposto, podemos dizer que as sugestões apresentadas pelos(as) cursistas reforçam que a integração curricular precisa ser trabalhada constantemente. Assim, vemos como necessária a implementação de práticas integradoras para a construção de conhecimentos que favoreçam a formação integral dos estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos, como objetivo geral, analisar as representações sociais do currículo integrado de professores(as) do Ensino Médio Integrado do IFPE – *campus* Recife. Nossos resultados mostraram que os(as) docentes participantes representam o currículo integrado como um desafio no Ensino Médio Integrado. Para os(as) docentes, porém, o currículo integrado é fundamental para uma formação sólida e integral dos estudantes. Essas representações sociais justificam e orientam as comunicações e as práticas dos(as) docentes.

As representações sociais dos(as) docentes revelam que é um desafio a integração curricular entre as disciplinas gerais e técnicas, principalmente pela falta de conhecimento sobre o currículo integrado e sobre como colocá-lo em prática. Para os(as) professores(as), não há espaços de diálogo que facilitem a integração com outros professores, dificultando, assim, a construção de projetos que garantam a efetivação do currículo. Muitas vezes, o que existem são momentos esporádicos, criados por um(a) docente para integrar conteúdos que são importantes para sua disciplina. Porém, esse movimento é realizado de forma isolada, dificultando, assim, a integração curricular.

Para os(as) docentes, é necessário espaços formativos que facilitem a construção de conhecimentos sobre o currículo integrado e o Ensino Médio Integrado. Desse modo, podemos dizer que, mesmo diante de uma proposta de um Ensino Médio que favoreça a integração curricular para a formação de seus estudantes, os(as) docentes que atuam neste ensino ainda apresentam pouco conhecimento sobre o currículo integrado e sobre essas práticas de integração. Faz-se necessária, portanto, uma compreensão dos objetivos que norteiam o Ensino Médio Integrado.

Apesar das dificuldades encontradas, os(as) docentes consideram necessário desenvolver práticas curriculares integrativas para contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes. Para os(as) professores(as), o Ensino Médio Integrado favorece uma formação diferenciada para os(as) discentes que serão preparados(as) para atuar em sociedade. Esse fato torna o Instituto um espaço de possibilidades para os estudantes, para que se preparem para desenvolver uma profissão e, ao mesmo tempo, percebam-se enquanto sujeitos atuantes em sociedade, fortalecendo a ideia de uma formação integral.

As representações sociais dos(as) docentes evidenciam, ainda, que a integração curricular ocorre, por vezes, de forma pontual entre disciplinas da mesma área. Há, por parte deles(as), tentativas de desenvolver a integração para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Porém, a integração realizada está relacionada ao diálogo de temáticas de disciplinas mais próximas, da mesma área, para um complemento de aulas.

Desse modo, podemos dizer que não há um planejamento integrado entre as disciplinas, isto é, em que a Educação Básica e a Educação Profissional são entendidas de forma indissociável. Contudo, apesar das dificuldades, há uma busca para que se desenvolva a integração, mesmo que minimamente. Existe uma compreensão dos(as) professores sobre a necessidade de uma formação completa, integral, que atenda o aluno em suas especificidades e que o prepare para o mundo do trabalho e para atuar de forma crítica em sociedade.

As representações sociais dos(as) docentes revelam, portanto, que o currículo integrado é fundamental para orientar sua prática enquanto docente do Ensino Médio Integrado. Reconhecem a necessidade de superar um ensino fragmentado para oportunizar uma formação para além dos espaços escolares.

A partir das representações dos(as) docentes, também percebemos a necessidade de espaços formativos que os auxiliem a compreender o que é e como desenvolver a integração entre as suas disciplinas. Através desses espaços, será possível a realização de integração entre os professores e, conseqüentemente, entre suas disciplinas, de forma a proporcionar um novo olhar sobre o currículo integrado e despertar o interesse para o desenvolvimento de práticas de integração.

A partir dessa necessidade, desenvolvemos, como Produto Educacional, um minicurso sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado para a formação de docentes que atuam nesse ensino, cujo objetivo geral foi favorecer reflexões teórico-práticas sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado que contribuam para o desenvolvimento de práticas docentes que favoreçam a formação integral dos estudantes.

Durante a aplicação do minicurso, percebemos que houve, por parte dos(as) participantes, a busca por conhecimentos para favorecer práticas integrativas. Durante o minicurso, percebemos que os(as) professores(as) já haviam desenvolvido práticas de integração, mesmo não conhecendo de maneira aprofundada o conceito. Essas práticas, no entanto, acabam não sendo compartilhadas, pois não há ações

formativas institucionais que possibilitem trocas de experiências com outros docentes de forma mediada.

Durante o minicurso, os(as) docentes apresentaram ações que contribuíssem para desenvolver a integração, como: formações sobre a temática; infraestrutura adequada para desenvolver as aulas; apoio do corpo gestor dos cursos; maiores interações entre os(as) docentes; e mais conhecimento sobre os cursos do instituto. Ao final do curso, percebemos que os(as) professores refletiram sobre as possibilidades de integração, bem como sugeriram melhorias para o minicurso.

Podemos perceber, através das sugestões trazidas, uma necessidade de entender como o currículo integrado e as práticas de integração funcionam efetivamente. Isso poderá ser possível através de um espaço para que todos os(as) docentes tenham a possibilidade de participar e, assim, entender o seu papel para a efetivação da integração. Com isso, reforçamos, mediante as sugestões dos(as) cursistas, que a integração curricular precisa ser trabalhada de maneira contínua, com a finalidade de garantir a formação integral dos estudantes.

Diante das mudanças que estamos vivenciando com a reforma do Ensino Médio, que está impactando diretamente o Ensino Médio Integrado, é preciso ter clareza sobre o que representa esse ensino e como pode impactar de forma positiva seus estudantes, reforçando a necessidade de uma formação integral para todos.

A partir desta pesquisa, percebemos a necessidade de outros estudos voltados ao Ensino Médio Integrado. Consideramos que estudos sobre a formação do(a) professor(a) para atuar no médio integrado, bem como sobre os impactos que esse ensino produz em sociedade, isto é, como esse ensino tem beneficiado a sociedade, podem trazer importantes contribuições para a defesa do Ensino Médio Integrado diante de uma reforma que caminha na contramão de uma formação integral.

Diante do exposto, consideramos que esta pesquisa, além de contribuir para a produção do conhecimento sobre a temática e desenvolver um Produto Educacional que colabora para a formação e a prática de professores da EPT, especialmente do Ensino Médio Integrado, poderá subsidiar políticas públicas educacionais que fortaleçam a formação de professores da EPT, especificamente daqueles que atuam no Ensino Médio Integrado.

REFERÊNCIAS

- ABRIC J.C. Práticas sociais e Representações sociais. **Revista estudos**, v. 1, n. 9, p. 51-60. 2000.
- ALMEIDA, L. J. S. de. **Currículo integrado do curso de agroecologia no IF Baiano – Campus Valença- BA**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana. 128 p. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *In*: CANDAU, V. M. (org.). Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender. *In*: Encontro Nacional de didática e prática de ensino (ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: LP&A,2000.
- ANTONELLO, S. B; MARASCHIN, M. S; GARCIA, I. K; SANTAROSA, M. C. P. Ensino Médio Integrado como alternativa para o Ensino Médio: experiências de um Curso Técnico em Eletrotécnica. Vivências: **Revista Eletrônica de Extensão da URI**, v. 14, n. 27, p. 114-128, 2018. ISSN 1809-1636. Disponível em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_027/artigos/pdf/Artigo_11.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.
- ARANHA, M. L. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas: Histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAUJO, R. M. de L; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação Em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>. Acesso em: 04 jun. 2022.
- ARROYO, M. **Mestre, educador, trabalhador: Organização do trabalho e profissionalização**. 1985. Tese (Titular) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AZEVEDO, M. A. AZEVEDO; SILVA, C. D. SILVA; MEDEIROS, D. L. M. Educação Profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **Holos**, ano 31, v. 4, 2015.
- BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ygb3s>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BESSA, C. R.L de *et al*. Interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado: considerações para uma formação omnilateral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 19, p. 9496, abr. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9496>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º. do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 julho 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º. Do art.36 e os arts. 36 a 42 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abril 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 julho 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica. Acesso em: 18 jun. 2020.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dezembro 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 fevereiro 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, n. 248, Seção 1, p. 20. 2009. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa_no17-28.12.2009-mestradoprofissional.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N. 06/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 setembro 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: 18 jun. 2020.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dezembro 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 abril 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581#:~:text=32.,preju%C3%ADzo%20ao%20disposto%20nesta%20Resolu%C3%A7%C3%A3o.&text=Homologo%20a%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNS%20n%C2%BA,de%2012%20de%20nove%20mbrode%201991. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 janeiro 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do Ensino Médio Integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008**. 2016. Disponível em: <https://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Documento-Base-ensino-m%C3%A9dio-integrado-na-Rede-EPCT-FDE-maio-2016.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: **O currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. CAPES. **Documento de Área 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_final.pdf. Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

BAUER, M. W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som: Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BURMESTER, A. C. **Tempos e espaços para (re)pensar o currículo com estudantes do Ensino Médio Integrado**. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina. 173 p. 2019.

CAETANO, D. M. **Desafios na construção do currículo integrado na Educação Profissional e tecnológica em um campus do Instituto Federal do Paraná – IFPR**. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Paraná. 128 p. 2020.

CAMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, jul - dez, p. 179-191, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

CARDOSO, T. C; HAMMES, I. L; BOTH, J. T. A construção do Ensino Médio Integrado: contribuições a partir de uma proposta de formação continuada no IFSUL - campus Pelotas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 19, p. e9684, jun. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9684>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

CARNEIRO, I. Currículo técnico integrado ao ensino médio: implantação e desenvolvimento de práticas no contexto brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e8177, jan. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8177>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

CASTRO, A. S. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente**. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia de Pernambuco. 125 p. 2019.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**. In: CALDART, Roseli Salete; *et al.* (org.). dicionário da educação no campo. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão popular, 2012.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Editora Cortez. 7. ed. São Paulo, 2005.

COSTA, M. A. O currículo da Educação Profissional técnica de nível médio: desafios para integração. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e7948, fev. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7948>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

COUTINHO, M. P. L.; ARAÚJO, L. F.; GONTIÈS, G. Uso da maconha e suas Representações sociais: estudo comparativo entre universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 469-477, set./dez., 2004.

COUTINHO, M. P. L.; NÓBREGA, S. M.; CATÃO, M. F. F. M. Contribuições Teóricas Metodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das Representações sociais. *In*: COUTINHO, M. P. L. (org.). **Representações sociais: Abordagem Interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Trad. de Luciana de O. da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUSOÉ, N. M.C. A teoria das Representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 29 dez. 2020.

CRUZ, B. P da; BORGES, J. F. B; VIANA, A. P. R; FREITAS NETO, M. M; BARROS, F.C. C. O Projeto Integrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Campus Itaperuna, RJ: Uma experiência em integração e interdisciplinaridade. *In: Educação & Tecnologia*, v. 20, p. 45-58, 2015.

D'AMBROSIO, U.; ROSA, M. **Um diálogo com Ubiratan D'Ambrosio: Uma conversa brasileira sobre etnomatemática**. *In*: BANDEIRA, F. A.; GONÇALVES, P. G. F. (org.). *Etnomatemáticas pelo Brasil: aspectos teóricos e práticas escolares*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DI GIORGI, C. A. G. et. al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuição para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f8pnb>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FARIAS, M.S.F.de. **Concepções de produtos educacionais para um mestrado profissional**. [recurso eletrônico] / Marcela Sarah Filgueiras de Farias, Andréa Pereira Mendonça. – Manaus, 2019.

FEITOSA, R. S. **O projeto integrador (pi) como instrumento de efetivação do currículo integrado**. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Amazonas. 116 p. 2019.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lng4HFC8fGVLmWxzDrTWCCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FREIRE, G. F; VIEIRA, D. D. Reflexões sobre o currículo: Das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**, 2019.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo**. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.) **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40. jan./abr. 2009.
- GANDIN, D. **A prática de planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GILLY, M. As Representações sociais no campo da Educação. In: D. Jodelet (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-41.
- GODOY, A.S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. mar./abr. 1995.
- GOODSON, I. Currículo: teoria e história. Trad. Atílio Brunetta. **Rev. Hamilton Francischetti**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 2. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações sociais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 10/2018, de 27 de fevereiro de 2018**. Aprova o Regulamento do Mestrado ProfEPT do IFPE, 2018. Disponível em: https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2018-1/resolucao_-10.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.
- INSTITUTO FEDERAL CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 29 de 18 de setembro de 2017**. Aprova o termo de anuência em pesquisa. 2017. Disponível em: <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2017-1/resolucao-29-2017-aprova-o-termo-de-anuencia-em-pesquisa.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 17-44, 2001.
- JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das

Representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, v. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>. Acesso em: 04 jun. 2021.

KLEIMAN, A. B.; MORAES; S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KRUGER, R. S. **Ensino Médio Integrado**: desafios e possibilidades para o avanço na perspectiva da concepção de integração. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Rio grande do Sul. 2019.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: A desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Acesso em: 04 jun. 2021.

LAVAQUI, V; BATISTA, I. L. Interdisciplinaridade em ensino de ciências e de matemática no ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 3, p. 399-420, 2007. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/250992008_Interdisciplinaridade_em_ensino_de_Ciencias_e_de_Matematica_no_Ensino_Medio. Acesso em: 18 jun. 2020.

LIMA, A.M.de. **O “bom aluno” nas Representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife**. Recife. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 382f, 2009.

LIMA, A.M. MACHADO, L.B. Famílias de estudantes de escola pública: um estudo sobre relações entre Representações sociais e práticas de professoras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 3, 2018.

LIMA, M.E.A.T. Análise do discurso e/ou Análise de conteúdo. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, 2003.

LOPES, M. E. G.; LIMA, A. M. Currículo integrado no Ensino Médio Integrado. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 300-315, 19 jun. 2020.

LOPES, H A. **O currículo integrado na EPT/EJA**: os desafios da implantação de um no âmbito do IFPR. Dissertação (mestrado)- Instituto Federal de Santa Catarina, 246 p. 2020.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LUTZ, M. R. **Utilização de mídias digitais como metodologia de ensino-aprendizagem de matemática**, PROJETO DE CURTA DURAÇÃO, Instituto Federal de Farroupilha, Campus Alegrete, 2014.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MARQUES, N. B.M. **A organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio**: a busca por um currículo integrado. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Goiano. 186 p. 2019.

MENDES, A. M., FERREIRA, M. C. & CRUZ, R. M. O diálogo psicodinâmico, ergonomia, psicometria. *In*: A. M. Mendes (org.) **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, método, pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 89-110.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072014000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 jun. 2022.

MOURA, D.H. **Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

MOURA, D. H. Educação básica e Educação Profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

MOURA, D. H. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, n. 7, v. 1, 2012.

MOURA, D. H; FILHO, D.L.L; SILVA, M.R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.

MOURA, D. Trabalho e formação docente na Educação Profissional. 1. ed. Curitiba: Editora IFPR – EAD. **Coleção Formação Pedagógica**, 2014. Volume III.

MOSCOVICI, S. **A representações sociais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Vozes; 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social (P. A. Guareschi, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Trabalho original publicado em 2000).

MORERA, J.A.C *et al.* Aspectos teóricos e metodológicos das Representações sociais. **Texto contexto – enferm**, Florianópolis, v. 24, n. 4, out./dez. 2015.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, V. C da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun., 2017.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. [S.l.: s.d.], 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote: 1993.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

OLIVEIRA, H. C; SANTOS, J.S.P; CRUZ, E.F.C. **O mundo do trabalho: Concepções e historicidade**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoB/178d5144a74686f5b7ffHILDERLINE%20C%C3%82MARA_JOSENEIDE%20SANTOS_EDUARDO%20CRUZ.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

OLIVEIRA, S.; ALMEIDA, M. Educação para o mercado x Educação para o mundo do trabalho: Impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, 27 jan. 2012.

OSTERMANN, F; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de Ciências e Matemática: Uma reflexão sobre os Mestrados Profissionais. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**, 2009.

PACHECO, E. **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e tecnológica**. Brasília-São Paulo: Fundação Santillana, Editora Moderna, 2011.

PEDRONI, S; ROQUE FERNANDES, N. L. A integração curricular no curso técnico em eletrônica do instituto federal do maranhão, campus Alcântara. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 19, p. e8587, maio 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8587>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

PEREIRA, L. A. C. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. *In*: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana, 2011; São Paulo: Moderna, 2011.

PINTO, R. A. R. **Integração curricular e formação de professores: limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado). Sertãozinho, SP: [s.n.], 162 p. 2019.

PIRES, T. **Educação Profissional: a necessária integração curricular**. 2007. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_dtec_pdp_eros_berg_ferreira_do_amaral.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

RAMOS, M. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. Brasília, 2004.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do Currículo Integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez 2005.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Rio Grande do Norte, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RAMOS, M. **Currículo Integrado**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n° 1, 2017 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em 15 ago. 2022.

REIS, S. L. A; BELLINI, L. M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Teoria E Prática Da Educação**, v. 12, n. 1, p.133-144, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v12i1.14589>. Acesso em: 18 jun. 2020.

REZENDE, F; OSTERMANN, F. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 543-558, 2015.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. *In*: ALONSO, Myrtes. (org.). **Prática docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

RIBEIRO, E.C.S; SOBRAL, K.M; JATAÍ, R.P. **omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica: uma análise marxista**. Fortaleza, 2016.

RIBEIRO, J. Globalização, mercado de trabalho e educação. **Revista de Ciências da Educação**, ano 5, n. 8, jun. 2003.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo?. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

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

SANTANA, W. P; NOGUEIRA, S. M. S; BRITO, W. A de. Reflexões sobre o currículo integrado na Educação Profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e8813, fev. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8813>. Acesso em: 04 fev. 2021.

SANTIAGO, M. E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. *In*: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006. p. 73-84.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: O currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, C. B. D. G. dos. **O Ensino Médio Integrado e as propostas pedagógicas dos cursos técnicos nos institutos federais da região sul**: caminhos para a concretização do currículo **integrado**. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia farroupilha. 176 p. 2019.

SANTOS, M. Da reforma democrática à reversão neoliberal: mudanças na estrutura administrativa brasileira e as potencialidades da crise econômica. **SER Social**, Brasília, v. 12, n. 26, p. 88-115, jan./jul. 2010. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/1014/679. Acesso em: 04 jun. 2021.

SANTOS, R.R. **Breve histórico do ensino médio no Brasil**. Ilhéus - BA, 2010. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012. Acesso em: 18 jun. 2020.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: O problema da base nacional comum curricular. **Movimento**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José C; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1986.

SAUL, A. M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. *In*: APPLE, Michael; NÓVOA, António (org.). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto-Portugal: Porto Editora, 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, C. R. **Práticas Interdisciplinares e Currículo Integrado**: limites e possibilidades no IFPA – Campus Rural Marabá. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Pará. 2020.

SILVA, E. S. **Avaliação da aprendizagem e currículo integrado na Educação Profissional e tecnológica**: concepções e práticas educativas no IFPA/Campus Industrial de Marabá. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de Goiás, 2019. 163 p.

SILVA, R.M. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, p.307-323. 2017.

SILVA, A. L. da. **Currículo Integrado**. 1. ed. Florianópolis: Editora do IFSC, 2014.

SIMÕES, C. A. **Juventude e Educação Técnica: A experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.

SOUSA, C.P.de; BÔAS, L.P.S.V; NOVAES, A.O. contribuições dos estudos de Representações sociais para compreensão do trabalho docente. **Teoria das Representações sociais: 50 anos**. Ângela Maria de Oliveira Almeida / Maria de Fátima de Souza Santos / Zeidi Araújo Trindade, organizadoras. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2019. 670 p.

SOUZA, F. das C. S.; JÚNIOR, J. G. B. da.; SOUZA, F. L. de. The reform of High School: a threat to integrated training?. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e0310212216, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i2.12216. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12216>. Acesso em: 7 ago. 2022.

SPINK, M. **O conceito de representações sociais na abordagem psicossocial**. Cad. Saúde Pública. 2011.

VERMELHO, S.C; AREU, G.I.P. Estado da arte da área de educação e comunicação em periódicos brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1413-1434, set./dez. 2005.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIGORENA, D.A.L; BATTISTI, P.S.S. Procedimentos de coleta de dados em trabalhos de conclusão do curso de Secretariado Executivo da Unioeste/PR. **Revista do Secretariado Executivo**, Passo Fundo, n. 7, p. 95-111, 2011.

ZEN, E.T; MELO, D.C.F. Gramsci, escola unitária e a formação humana. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305715544_GRAMSCI_ESCOLA_UNITARIA_E_A_FORMACAO_HUMANA. Acesso em: 10 mar. 2020.

APÊNDICE A – TÉCNICA DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS/ CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES³⁵

O CURRÍCULO INTEGRADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPE - *CAMPUS* RECIFE

Buscamos, com esta pesquisa, responder à seguinte questão: quais as representações sociais sobre o currículo integrado construídas por docentes que atuam no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Recife. Diante disso, temos como objetivo geral analisar as representações sociais sobre currículo integrado construídas por professores do Ensino Médio Integrado do IFPE no referido *campus*.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

https://drive.google.com/file/d/1LZhVdafaXxj2HSIFJS_4EN7qUb1nxc64/view?usp=sharing

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):

() Li e concordo com o termo de consentimento.

PARTE 1- CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1. NOME (MANTEREMOS O SIGILO DURANTE TODA A PESQUISA):

2. ENDEREÇO DE E-MAIL:

3. SEXO

() Masculino

() Feminino

4. FAIXA ETÁRIA

() 20 a 25 anos

() 26 a 30 anos

() 31 a 35 anos

() 36 a 40 anos

() 41 a 45 anos

() 46 e 50 anos

() Mais de 50 anos

5. TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A):

() Até 5 anos

() 6-10 anos

() 11-15 anos

() 16-20 anos

() 21-25 anos

() 26-30 anos

() Mais de 30 anos

6. TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A) NA REDE FEDERAL:

() Até 5 anos

() 6-10 anos

() 11-15 anos

() 16-20 anos

() 21-25 anos

() 26-30 anos

() Mais de 30 anos

7. TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A) NO IFPE:

³⁵ Disponibilizado através do *Google Forms*, conforme indicamos.

- Até 5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- 21-25 anos
- 26-30 anos
- Mais de 30 anos

8. TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR(A) NO IFPE - CAMPUS RECIFE:

- Até 5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- 21-25 anos
- 26-30 anos
- Mais de 30 anos

9. ATUAÇÃO NOS CURSOS DO IFPE - CAMPUS RECIFE:

- Ensino Médio Integrado
- Subsequente
- Proeja
- Tecnólogos
- Bacharelado
- Licenciatura
- Especialização
- Mestrado

10. TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:

- Até 5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- 21-25 anos
- 26-30 anos
- Mais de 30 anos

11. TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO IFPE - CAMPUS RECIFE:

- Até 5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- 21-25 anos
- 26-30 anos
- Mais de 30 anos

12. QUAIS OS CURSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM QUE VOCÊ ATUA:

- Segurança do Trabalho
- Mecânica
- Edificações
- Eletrotécnica
- Química
- Saneamento
- Eletrônica

13. NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO ATUA EM QUAIS DISCIPLINAS:

- Disciplinas de formação geral
- Disciplinas de formação técnica

14. PARTICIPA DE FORMAÇÕES CONTINUADAS:

- Sim
- Não

15. PARTICIPA DE FORMAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO:

- Sim
- Não

16. PARTICIPA DE FORMAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO:

- Sim
- Não

FORMAÇÃO ACADÊMICA

17. CURSO DE GRADUAÇÃO:

18. NOME DA INSTITUIÇÃO E ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO:

19. INSTITUIÇÃO QUE CONCLUIU A GRADUAÇÃO:

- Pública
- Privada

20. POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO:

- Mestrado
- Doutorado
- Especialização

21. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO:

22. NOME DA INSTITUIÇÃO E ANO DE CONCLUSÃO DE ESPECIALIZAÇÃO:

23. INSTITUIÇÃO QUE CONCLUIU A ESPECIALIZAÇÃO:

- Pública
- Privada

24. MESTRADO EM:

25. NOME DA INSTITUIÇÃO E ANO DE CONCLUSÃO DO MESTRADO:

26. INSTITUIÇÃO QUE CONCLUIU O MESTRADO:

- Pública
- Privada

27. DOUTORADO EM:

28. NOME DA INSTITUIÇÃO E ANO DE CONCLUSÃO DO DOUTORADO:

29. INSTITUIÇÃO QUE CONCLUIU O DOUTORADO:

- Pública
- Privada

PARTE 2- A TÉCNICA DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

1. Escreva, rapidamente, cinco palavras que para você completam a frase: “QUANDO PENSO EM CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, PENSO EM...”
2. Dentre as palavras escritas acima, qual é a mais importante? justifique a sua escolha.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que você entende por Ensino Médio Integrado?
2. Qual é a finalidade do Ensino Médio Integrado?
3. De que forma o currículo do Ensino Médio Integrado contribui para atingir o objetivo desse ensino?
4. Quais são os principais desafios e vantagens de trabalhar no Ensino Médio Integrado?
5. Como você realiza o planejamento de suas aulas no Ensino Médio Integrado? Descreva esse processo.
6. Quais são suas dificuldades para planejar suas aulas no Ensino Médio Integrado?
7. Descreva, de forma detalhada, um dia de aula no Ensino Médio Integrado.
8. O que você entende por Currículo Integrado?
9. Como você realiza o planejamento de suas aulas no Ensino Médio Integrado dentro da perspectiva de um Currículo Integrado? Dê um exemplo.
10. Quais são suas dificuldades para planejar suas aulas no Ensino Médio Integrado de forma integrada?
11. Como você desenvolve a relação teoria e prática em sala de aula? Dê um exemplo.
12. Fale sobre seus alunos/as do Ensino Médio Integrado.
13. Como os conhecimentos trazidos pelos alunos contribuem para a construção de relação entre teoria e prática?
14. Que estratégias de avaliação você costuma desenvolver em sala de aula? Exemplifique.
15. Para você, o que é uma formação integral?

APÊNDICE C – PALAVRAS EVOCADAS PELOS(AS) DOCENTES A PARTIR DA FRASE INDUTORA: “QUANDO PENSO EM CURRÍCULO INTEGRADO, PENSO EM...”

PALAVRAS	FREQUÊNCIA
Integração	15
Interdisciplinaridade	12
Formação integral	10
Formação profissional	9
Conhecimento	9
Formação técnica	9
Formação	6
Ensino médio	6
Trabalho	6
Visão de mundo	6
Qualidade	4
Desenvolvimento	3
Ensino	3
Transdisciplinaridade	3
Preparação	3
Humanização	3
Alunos	3
Qualificação	2
Contextualização	2
Complementaridade	2
Cidadania	2
Competência	2
Aprendizado	2
Prática	2
Fazer	2
Criticidade	2
Capacitação	2
Aperfeiçoamento	2
Oportunidade	2
Ensino	2
Desafios	2
Propedêutico	2
Profissionalização	2
Integralidade	2
Reclusão	2
Cidadão	2
Politecnia	2
Projetos	2
Complexo	2

Saberes	2
Conhecimento	2
Mérito	2
Omnilateralidade	2
Aulas	2
Diálogo	2
Fundamentação	1
Justaposição	1
Uniformidade	1
Disciplinas	2
Educadores	1
Formação crítica	1
Aprender	1
Pesquisa	1
Evolução	1
Melhoria	1
Curriculum	1
Processo dialógico	1
Estágio	1
Relações	1
Interação	1
Educação	1
Participação	1
Articulação	1
Possibilidades	1
Componentes	1
Experimentação	1
Interdisciplinaridade	1
Crítica	1
Aplicabilidade	1
Nova bncc	1
Direcionamento	1
Criticidade política	1
Oportunidades	1
Comum	1
Multidimensional	1
Amplitude	1
Comunicação	1
Conhecimentos	1
Equipe	1
Ciência	1
Steam	1
Emprego	1
Desafio	1
Biologia	1

Percepção	1
Referência	1
Sem decoreba	1
Relevância	1
Criticidade cultural	1
Completo	1
Interrelação	1
Somatização	1
Ampliação	1
Foco	1
Nivelamento	1
Ligação	1
Multidimensionamento	1
Mercado	1
Esforço	1
Aplicação	1
Compartilhamento	1
Complemento	1
Sensibilização	1
Formação interpessoal	1
Vantagem	1
Rapidez	1
Conjunto	1
Associação	1
Consenso	1
Cognição	1
Sapiência	1
Futuro	1
Projeto	1
Sensibilidade	1
Exemplo	1
Competitividade	1
Empatia	1
Diferencial	1
Emprego	1
União	1
Sentido	1
Dificuldade	1
Facilidade	1
Superação	1
Consciência	1
Emprego	1
Obra	1
Controle	1
TOTAL	250

APÊNDICE D – PALAVRAS MAIS IMPORTANTES INDICADAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS)

Palavra escolhida Como a mais importante	Frequência
Articulação	1
Interdisciplinaridade	5
Projeto	1
Possibilidades	1
Formação	8
Melhoria	1
Mérito.	1
Mundo do trabalho	2
Completo	1
Qualidade	1
Integração	5
Comum	1
Fazer - fazer	1
Prática	1
Educação	1
Visão de mundo	2
Desenvolvimento integral	1
Cidadania	1
Conhecimento	5
Criticidade:	1
Aplicabilidade	1
Capacitação profissional	2
Aprender	1
Complexo	1
Diálogo	1
Omnilateralidade.	1
Diferencial	1
Qualidade	1
Total	50

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Participantes a partir dos 18 anos de idade)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**O currículo integrado nas representações sociais construídas por professores do Ensino Médio Integrado do IFPE – campus Recife**”. Para que você possa decidir se quer participar ou não, precisa conhecer os benefícios, os riscos e as consequências da sua participação.

Este é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tem esse nome porque você só deve aceitar participar desta pesquisa depois de ter lido e entendido este documento. Leia as informações com atenção e converse com o pesquisador responsável e com a equipe da pesquisa sobre quaisquer dúvidas que você tenha. Caso haja alguma palavra ou frase que você não entenda, converse com a pessoa responsável por obter este consentimento, para maiores explicações. Se você tiver dúvidas depois de ler as informações, deve entrar em contato com o pesquisador responsável.

Após receber todas as informações e todas as dúvidas forem esclarecidas, você poderá fornecer seu consentimento, rubricando e/ou assinando em todas as páginas deste Termo, em duas vias (uma ficará com o pesquisador responsável e a outra ficará com você, participante desta pesquisa), caso queira participar.

PROPÓSITO DA PESQUISA

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as representações sociais do currículo integrado construída por professores do Ensino Médio Integrado do IFPE- *Campus Recife*. Como objetivos específicos, delimitamos: identificar o conteúdo geral das representações sociais do currículo integrado construídas pelos docentes; compreender como essas representações sociais orientam as práticas docentes; elaborar um curso de formação continuada para os docentes que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado do IFPE.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza qualitativa e ocorrerá em duas etapas. Na primeira, utilizaremos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que será aplicada da seguinte forma: em um formulário estruturado, solicitaremos que o/a participante registre, livre e rapidamente, cinco palavras que lhes venha à lembrança após a apresentação da frase: “Quando penso em currículo integrado no Ensino Médio Integrado, penso em...”. Após a evocação das palavras, solicitaremos que os/as participantes indiquem a palavra mais importante e, em seguida, justifiquem essa escolha. Contaremos com a participação de 50 professores/as. Na segunda etapa, utilizaremos a entrevista semiestruturada. Elaboraremos o roteiro da entrevista com perguntas relativas às experiências e práticas docentes relacionadas ao currículo integrado. Contaremos com a participação de 05 professores/as participantes da primeira etapa. A escolha se dará por meio de um sorteio. Para a análise, utilizaremos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática, conforme Bardin (2011). Ressaltamos que a coleta de informações da primeira etapa ocorrerá via *Google Forms* (Google formulário) e a da segunda etapa através do *Google Meet*. O tempo destinado para a coleta será de até dois meses para a primeira etapa e até um mês para a segunda etapa.

BENEFÍCIOS

O benefício direto para o participante desta pesquisa será a ampliação dos seus conhecimentos enquanto profissional, a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, bem como a possibilidade de trazer novos conhecimentos para o campo da educação. O benefício para a comunidade científica será de ampliar os trabalhos e produtos educacionais para a área da Educação Profissional, através da elaboração da dissertação e de um curso de formação de professores para os/as docentes que atuam no Ensino Médio Integrado e para aqueles que se interessarem pela temática, nosso produto educacional. O benefício para a sociedade será de, a partir deste trabalho, contribuir com a formação de profissionais preparados, críticos e reflexivos de seu papel na sociedade.

RISCOS

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, por envolver a TALP e a entrevista semiestruturada. O/A participante poderá sentir algum tipo de constrangimento ou alguma dificuldade ao acessar as plataformas virtuais que utilizaremos. Caso isso aconteça, poderá não responder ao solicitado ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Poderá também solicitar esclarecimentos da pesquisadora.

CUSTOS

O/A participante não terá despesas e nem será remunerado/a pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano durante a pesquisa será garantida a indenização.

CONFIDENCIALIDADE

Reforçamos que todos os dados dos/as participantes serão mantidos em sigilo, e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa serão preservadas, de acordo com as normas presentes no Ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24/02/2021. Ainda ressaltamos a importância de o/a participante da pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico, para eventuais dúvidas.

O/A participante poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento. Para manter o sigilo na pesquisa, os/as participantes serão identificados por nomes fictícios. Informamos que, mesmo que esta pesquisa seja utilizada para propósito de divulgação e/ou publicação científica, sua identidade permanecerá em segredo.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

Será garantida a plena liberdade ao participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma, conforme a Resolução CNS 466 de 2012, Artigo IV.3 item d.

Informamos aos participantes que, caso decidam interromper sua participação na pesquisa, a pesquisadora deverá ser comunicada, e a coleta de dados relativos à pesquisa será imediatamente interrompida, e excluídos dados do participante.

ACESSO AOS RESULTADOS DA PESQUISA

O/A participante poderá ter acesso a qualquer resultado relacionado à pesquisa. Se tiver interesse, poderá também receber uma cópia da pesquisa.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTOS

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi explicado de forma clara e objetiva. A pesquisadora se colocou à disposição para responder às eventuais perguntas sempre que o/a participante tiver novas dúvidas.

É garantido ao participante o acesso, em qualquer etapa da pesquisa, a qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas e inclusive para tomar conhecimento dos resultados da pesquisa: neste caso, por favor, ligue para a Danielle Muniz Macario Monteiro, no telefone: 85 99238-2883 no horário das 8:00 às 17:00h, ou entre em contato via e-mail (mdanielle249@gmail.com).

Informamos ao participante que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP) do IMIP. Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre a pesquisa, entre em contato com o CEP-IMIP, que objetiva defender os interesses dos/as participantes da pesquisa, respeitando seus direitos, e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa desde que atenda às condutas éticas. O CEP-IMIP está situado à Rua dos Coelhoos, nº 300, Boa Vista. Diretoria de Pesquisa do IMIP, Prédio Administrativo Orlando Onofre, 1º Andar tel: (81) 2122-4756 – E-mail: comitedeetica@imip.org.br. O CEP/IMIP funciona de 2ª a 6ª feira, nos seguintes horários: 07:00 às

11:30 h e 13:30 às 16:00h.

O Termo está sendo elaborado em duas vias, sendo que uma via ficará com o/a participante, e a outra será arquivada com os pesquisadores responsáveis.

CONSENTIMENTO

A pesquisa acontecerá na modalidade *on-line*. Informamos que será disponibilizada a via do termo ao participante para que fique ciente de como acontecerá a coleta e a pesquisa. Informamos ainda que essa via será enviada de forma individual para o endereço eletrônico dos/as participantes.

Como a coleta das informações acontecerá de forma *on-line*, o/a participante poderá utilizar sua assinatura digital para preencher o campo de assinatura que consta neste TCLE. Caso o/a participante não tenha acesso a sua assinatura digital, deverá imprimir, assinar e enviar de volta para o responsável por esta pesquisa via e-mail.

Li as informações acima e entendi o propósito do estudo. Ficaram claros para mim quais são os procedimentos a serem realizados, os riscos, os benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes. Entendi também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos dados e que minhas dúvidas serão explicadas a qualquer tempo.

Entendo que meu nome não será publicado e será assegurado o meu anonimato.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e sei que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o andamento da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Eu, por intermédio deste,

() CONCORDO, dou meu consentimento para participar desta pesquisa.

() NÃO CONCORDO, não dou meu consentimento para participar desta pesquisa.

Nome e Assinatura do/a participante da pesquisa

____/____/____
Data

Nome e Assinatura da Testemunha Imparcial

____/____/____
Data

Eu, abaixo assinado, expliquei completamente os detalhes relevantes desta pesquisa ao participante da pesquisa acima.



Nome e Assinatura do Responsável pela Obtenção do Termo

____/____/____
Data

Rubrica do Participante da Pesquisa

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO REFERENTE AO PRODUTO EDUCACIONAL

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO- CAMPUS OLINDA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que participei do minicurso “O currículo integrado no Ensino Médio Integrado”, Produto Educacional desenvolvido pela pesquisadora Danielle Muniz Macario Monteiro, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sob orientação da professora Dra. Andreza Maria de Lima. O minicurso foi desenvolvido de forma remota, e contou com encontros síncronos e assíncronos, em que foram trabalhados conteúdos referentes à temática do currículo integrado. Buscamos, com o minicurso, contribuir para o desenvolvimento de práticas de integração curricular nos cursos de Ensino Médio Integrado, favorecendo, assim, a formação integral dos estudantes. Ao final do minicurso, o participante realizará uma avaliação do minicurso através do Google Forms para compartilhar seu olhar sobre a formação, bem como sugerir melhorias, caso desejem. Dessa forma, autorizo o uso dos registros das atividades e discussões realizadas no minicurso, bem como da avaliação do curso que realizei, para a construção do relatório sobre o referido curso na redação final do Trabalho de Conclusão de Curso. Compreendo que os registros do minicurso e as informações do questionário de avaliação possuem finalidades de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Recife, 29 de maio de 2022.

Nome e Assinatura

APÊNDICE G – PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional

**Currículo
integrado no
Ensino
Médio
Integrado**



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO - CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DANIELLE MUNIZ MACARIO MONTEIRO

**MINICURSO:
CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Olinda, 2022

DANIELLE MUNIZ MACARIO MONTEIRO

**MINICURSO:
CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Pernambuco, sob orientação da Profa. Dra. Andreza Maria de Lima.

Olinda, 2022



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**

Reitor: José Carlos de Sá

Pró-Reitor de pesquisa: Mário Antonio Alves Monteiro

Diretora do Campus Olinda: Luciana dos Santos Tavares

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica (ProfEPT):** Edlamar Oliveira dos Santos

Vice-Coordenadora do ProfEPT: Andreza Maria de Lima

Elaboração do Produto Educacional: Danielle Muniz Macario Monteiro

Orientação do Produto Educacional: Andreza Maria de Lima

SUMÁRIO

1	JUSTIFICATIVA.....	6
2	OBJETIVOS.....	7
2.1	Objetivo Geral.....	8
2.2	Objetivos Específicos.....	8
3	METODOLOGIA.....	8
4	AVALIAÇÃO.....	10
5	PROGRAMAÇÃO DAS TEMÁTICAS E CRONOGRAMA.....	10
6	AVALIAÇÃO DO MINICURSO.....	17

1 JUSTIFICATIVA

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no seu regulamento geral e da Instituição Associada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), apresenta a obrigatoriedade da elaboração de um Produto Educacional. De acordo com esse regulamento, a formação em Educação Profissional visa tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho. Esse Produto Educacional, segundo o regulamento, deverá ser acompanhado de um relatório de pesquisa que apresente o processo de desenvolvimento e a avaliação desse Produto.

De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho Produção Tecnológica da CAPES (BRASIL, 2019b), os Produtos Educacionais devem possuir uma aplicabilidade imediata e uma possibilidade de replicabilidade em diferentes grupos ou ambiente sociais. Ainda de acordo com esse relatório, os Produtos podem ser classificados como: material didático, curso de formação profissional, tecnologia social, software/Aplicativo, eventos organizados, relatório técnico, acervo, produto de comunicação, manual/Protocolo.

Para Ostermann e Rezende (2009), o Produto Educacional deve partir de uma reflexão sobre o problema educacional vivenciado pelo docente em sua realidade escolar, buscando desenvolver atividades curriculares alternativas que atuem diretamente nessas dificuldades. No estudo do estado do conhecimento sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado, como vimos, as pesquisas indicaram que uma dificuldade para o desenvolvimento do currículo integrado é a compreensão dos eixos estruturantes desse currículo por docentes que atuam no Ensino Médio Integrado.

Os resultados da nossa pesquisa reforçaram os resultados do Estado da Arte que realizamos. Para os(as) docentes que participaram da pesquisa, a integração é quase inexistente; o que há são atividades pontuais em que, vez ou outra, insere-se um conhecimento trazido por outra disciplina. De acordo com os(as) participantes, essa falta de integração ocorre porque não há momentos para pensar/planejar estratégias de integração curricular. Com isso, percebemos, nas representações sociais dos(as) professores(as), que a integração curricular é um desafio.

Os(as) docentes indicam, assim, dificuldades para a efetivação da integração

curricular, das quais destacamos a oferta de formações voltadas ao tema. Para Machado (2008), colocar em prática o currículo integrado demanda uma formação docente continuada, de forma a assegurar o trabalho coletivo entre os(as) professores(as) das disciplinas gerais e específicas. É necessário pensar e desenvolver os princípios educativos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, construir diálogos entre a teoria e a prática, e buscar constituir práticas libertadoras para a construção da emancipação do educando, enquanto sujeitos de direitos e deveres.

Dessa forma, percebemos a necessidade de se investir nas formações continuadas dos(as) docentes, buscando aproximar o currículo da realidade de vida e de sala de aula de cada professor. Esse movimento torna a escola um espaço mais democrático e aberto para todos (FREIRE, 2001). Para Nóvoa (1993), uma formação não se constrói apenas pela acumulação de cursos ou de conhecimentos técnicos, mas através de um trabalho reflexivo e crítico sobre nossas práticas e, conseqüentemente, sobre nossa identidade enquanto profissional. Por esse motivo, a formação torna-se fundamental para a construção e ampliação dos conhecimentos.

Nesse sentido, após os resultados da pesquisa, produzimos, como Produto Educacional, um minicurso para formação de professores que atuam no Ensino Médio Integrado do IFPE – *campus* Recife, cujo objetivo geral é favorecer reflexões teórico-práticas sobre o currículo integrado, no Ensino Médio Integrado, que contribuam para o desenvolvimento de práticas docentes que favoreçam a formação integral dos estudantes.

Kaplún (2003) apresenta alguns eixos centrais que ajudam os indivíduos a avaliar de forma coerente os Produtos. Esses eixos são: *conceitual*, *procedimental*, *atitudinal*, *pedagógico* e *comunicacional*. O eixo *conceitual* constrói-se a partir do momento em que buscamos saber o que os sujeitos da pesquisa sabem, o que querem, o que imaginam e, a partir dessas informações prévias, identificar a que necessidades o Produto vai atender. O eixo *procedimental* leva em consideração as técnicas, os métodos e as estratégias que foram utilizadas durante as aulas. O eixo *atitudinal* contribuirá para que os participantes estejam em constante movimento de ação-reflexão-ação em sua prática. O eixo *pedagógico* ajudará a identificar as concepções iniciais que serviram de base para construir novas concepções, ampliando as aprendizagens dos sujeitos. No eixo *comunicacional*, por fim, será possível estabelecer, de forma concreta, uma relação direta com os indivíduos.

É fundamental proporcionar momentos de estudo, reflexão, construção e trocas de experiências, que se tornam fundamentais para desenvolver mudança de atitudes e práticas. A partir disso, concordamos com Nóvoa (1993), quando mostra a necessidade de reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, o que permitirá que os(as) professores(as) se apropriem das formações, construindo sentido para os novos aprendizados.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Favorecer reflexões teórico-práticas sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado que contribuam para o desenvolvimento de práticas docentes as quais favoreçam a formação integral dos estudantes.

2.2 Objetivos Específicos

- Compreender o conceito do currículo integrado no Ensino Médio Integrado;
- (Re)Conhecer os eixos norteadores do currículo integrado.;
- Identificar os marcos históricos da EPT;
- Compreender como as novas Diretrizes Curriculares impactaram a EPT;
- Identificar os conceitos que norteiam a EPT;
- Compreender a importância das práticas integradoras na formação do professor.

3 METODOLOGIA

Conforme indicamos, a partir das representações sociais reveladas no estudo, construímos nosso Produto Educacional: minicurso “*Currículo Integrado no Ensino Médio Integrado*”, com o objetivo favorecer reflexões teórico-práticas sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado.

O curso contempla **quatro** módulos articulados: 1) *Reflexões e desafios do currículo integrado* – para discussão do conceito de currículo integrado; 2) *Contextualização histórica da EPT* – para abordar os marcos históricos da Educação

Profissional e Tecnológica; 3) *Princípios da Educação Profissional: conceitos que norteiam as práticas da EPT* – para tratar sobre os eixos norteadores da EPT; e 4) *O professor e as práticas de integração: desafios e possibilidades de ensino* – para abordar os desafios da integração curricular e como os docentes do Ensino Médio Integrado poderiam desenvolver a integração em seu dia a dia.

Propomos o minicurso no formato remoto. Optamos por esse formato, pois, quando estávamos construindo a proposta do Produto Educacional, o mundo e o Brasil estavam no auge da pandemia causada pela Covid-19, doença causada por um novo coronavírus.

Conforme mostra o Quadro 1, o curso tem uma carga horária de 16 horas, sendo 8 horas síncronas³⁶ e 8 horas assíncronas³⁷. Vale ressaltar que todos os materiais serão disponibilizados com uma semana de antecedência, via e-mail.

Quadro 1 - Cronograma do minicurso

Módulos	Formato	Carga horária	Período
I - Reflexões e desafios do currículo integrado	Síncrono	2 horas	17/05/2022
II - EPT: contextualização histórica	Síncrono e assíncrono	6 horas, sendo 2 síncronas e 4 assíncronas	19/06/2022 a 30/05/2022
III - Princípios da EPT que norteiam as práticas	Síncrono e assíncrono	6 horas, sendo 2 síncronas e 4 assíncronas	24/05/2022 a 30/05/2022
IV - O professor e as práticas de integração: desafios e possibilidades de ensino	Síncrono	2 horas	31/05/2022

Fonte: a autora (2022).

Durante o minicurso, serão desenvolvidas as seguintes atividades: leitura de textos que tratam das temáticas, rodas de conversa, atividades individuais e coletivas como uma maneira de produzir novos conhecimentos.

³⁶ São aquelas em que é necessária a participação do aluno e professor no mesmo instante e no mesmo ambiente.

³⁷ São aquelas em que não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas.

4 AVALIAÇÃO

A avaliação acontecerá de forma gradual, a partir da participação e do engajamento nas rodas de conversa e nas atividades construídas, de forma a consolidar os novos aprendizados. Entendemos o processo de avaliar como uma forma de obter informações a respeito dos avanços e dificuldades dos(as) cursistas. Trata-se de um processo permanente, pois é através dele que se poderá (re)direcionar os processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para que avancem na construção dos conhecimentos

5 PROGRAMAÇÃO DAS TEMÁTICAS E CRONOGRAMA

5.1 Módulo I- Reflexões e desafios do currículo integrado

1º Encontro - Formato síncrono

Data: 17/05/2022 (Terça- feira)

Horário: 19h às 21h

Carga horária: 2 horas

Objetivos:

- Compreender o conceito do currículo integrado no Ensino Médio Integrado;
- (Re)Conhecer os eixos norteadores do currículo integrado.

Conteúdos:

- Currículo integrado no EMI;
- Eixos norteadores do currículo Integrado (Trabalho, ciência, cultura e tecnologia).

Procedimentos metodológicos:

- Iniciaremos o curso conhecendo os(as) participantes. Em seguida, faremos uma breve apresentação da pesquisadora, da pesquisa de mestrado e dos resultados encontrados.

- Na sequência, apresentaremos o minicurso – programa, cronograma e metodologia de trabalho – e abriremos espaço para as dúvidas dos(as) participantes.
- Após esse momento, realizaremos uma apresentação dialogada com base no texto “Currículo integrado”, de Ramos (2009). Na sequência, questionaremos: “Afim, o que é o currículo integrado?” “Como tem sido desenvolvido o currículo integrado em nossa prática enquanto docente do Ensino Médio Integrado?”
- Para finalizar o momento, cada docente, através de uma frase, explicará o que compreendeu sobre o currículo integrado.
- Por fim, indicaremos os textos que serão estudados no próximo encontro.

Texto básico:

RAMOS, M.N. **Currículo integrado**. Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>.

Recurso:

Power-Point.

5.2 Módulo II: EPT: Contextualização histórica**2º Encontro - Formato síncrono/assíncrono**

Carga horária: 6 horas

Formato síncrono

Data: 19/05/2022 (quinta-feira)

Horário: 19h às 21h

Carga horária: 2 horas

Objetivos:

- Identificar os marcos históricos da EPT.

Conteúdos:

- Marcos históricos da EPT;

- Decretos que fizeram parte da história da EPT e seus impactos na Educação Profissional;
- Marcos legislativos que embasam o currículo integrado.

Procedimentos metodológicos:

- Iniciaremos a aula conversando sobre o que representa a EPT para os docentes.
- Em seguida, utilizaremos a Técnica de Associação Livre de Palavras³⁸, com a finalidade de discutir o que representa a EPT para os(as) docentes.
- Na sequência, analisaremos as palavras evocadas a partir de uma Nuvem de Palavras, construídas no *Jamboard*.
- Após esse momento, apresentaremos as legislações que regulamentam a EPT. Nesse momento, exporemos as mudanças legais mais recentes e como impactaram o Ensino Médio Integrado.
- Realizaremos uma exposição dialogada sobre o texto “Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração”, de Moura (2008).
- Em seguida, faremos uma roda de conversa para debater os pontos principais do texto.
- Após esse momento, solicitaremos que os(as) cursistas respondam à seguinte questão: “Como você acha que essa dualidade histórica interfere ou interferiu na EPT? Escreva pelo menos um parágrafo para expor suas ideias, ou relate oralmente”.

Texto básico:

MOURA, D. H. Educação básica e Educação Profissional E Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, 2, 4–30, 2008.

³⁸ A TALP é um instrumento que se estrutura através da evocação das respostas a partir de estímulos indutores. A partir da pergunta indutora “O que a EPT representa para mim...?”, os docentes escreverão pelos menos duas palavras na plataforma *Jamboard* (a plataforma trata-se de uma tela integrativa em que todos podem escrever e visualizar as respostas uns dos outros). Em seguida, as respostas serão lidas e discutidas no grupo.

Texto complementar:

RAMOS, M. N. A Educação Profissional no Brasil contemporâneo. *In*: Ramos, M. N. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. p. 66-83.

Recurso:

Power-Point (conteúdo do texto);
Jamboard.

Formato assíncrono

Data: 19/05/2022 a 30/05/2022

Carga horária: 4 horas

Objetivo:

- Compreender como as novas Diretrizes Curriculares impactaram a EPT.

Conteúdo:

- Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Procedimentos metodológicos:

- Será disponibilizada, no e-mail de cada cursista, uma live em que o professor Dante Henrique Moura aborda sobre os Impactos das Novas Diretrizes para EPT nos IFs.
- Após assistir ao vídeo, os(as) cursistas serão solicitados(as) a responder a seguinte questão: “Quais são os nossos desafios enquanto docentes tendo em vista esse novo momento na educação?”
- Os (As) cursistas terão o prazo de uma semana para realizar a atividade, a contar a partir da hora em que a atividade for disponibilizada.

Vídeo para atividade

- TV IFMA. Seminário Diretrizes para Cursos Técnicos - Impactos das Novas Diretrizes para EPT nos IFs. Youtube, 18 jun.2021. Disponível em< <https://www.youtube.com/watch?v=pxmae2fw4SU>>. Acesso em: 06 jun.2021.

5.3. Módulo III: Princípios da Educação Profissional: Conceitos que norteiam as práticas da EPT

3º Encontro - Formato síncrono/assíncrono

Carga horária: 6 horas

Formato síncrono

Data: 24/05/2022

Horário: 19h às 21h

Carga horária: 2 horas

Objetivos:

- Identificar os conceitos que norteiam a EPT.

Conteúdos:

- Conceito de politécnica, formação integral e omnilateral;
- Compreensão do trabalho como princípio educativo.

Procedimentos metodológicos:

- Iniciaremos a aula questionando o que significa uma educação politécnica. Após esse momento, abriremos uma roda de conversa, para que os docentes possam interagir e compartilhar suas vivências.
- Em seguida, realizaremos a apresentação e o debate do texto: “Omnilateralidade, politécnia, escola unitária e educação tecnológica: uma análise marxista”, das autoras Ribeiro, Sobral e Jataí (2016).

- Na sequência, construiremos um quiz interativo no *Kahoot*³⁹ sobre os conceitos trabalhados no encontro, com duas perguntas referentes ao assunto do encontro. A primeira pergunta será: “Uma formação omnilateral está preocupada apenas com a preparação para o mercado de trabalho?” A segunda pergunta será: “O que é o trabalho como um princípio educativo?”
- Faremos a leitura de cada pergunta e os(as) docentes responderão. A partir das respostas, aprofundaremos a discussão, considerando o texto.

Texto básico:

- RIBEIRO, E.C.S.; SOBRAL, K.M; JATAÍ, R, P. **Omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica: uma análise marxista.** Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 2016.

Texto complementar:

- RAMOS, M. N. Conceitos para a construção de uma concepção de Educação Profissional comprometida com a formação humana. *In*: Ramos, M. N. **História e política da Educação Profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. p. 84-95.

Recursos:

Power-point (conteúdo do texto);

Quiz interativo (Kahoot).

Formato assíncrono

Data: 24/05/2022 a 30/05/2022

Carga horária: 4 horas

Procedimentos metodológicos:

- Após a discussão sobre o texto “Omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica: uma análise marxista”, de Ribeiro, Sobral e Jataí (2016), realizada no encontro síncrono, os(as) cursistas serão convidados a pensar sobre sua prática docente, seus momentos de aula no Médio Integrado.

³⁹ Trata-se de uma plataforma criada com a finalidade de construir atividades personalizadas, envolvendo a gamificação.

- Após esse momento de reflexão pessoal, lançaremos o seguinte questionamento: “De que forma os conceitos da EPT norteiam minha prática?”
- Os(As) cursistas terão o prazo de uma semana para realizar a atividade, a partir da hora em que a atividade for disponibilizada.

5.4 Módulo IV: O professor e as práticas de integração: Desafios e novas possibilidades de ensino

4º Encontro - Formato síncrono

Data: 31/05/2022 (terça-feira)

Horário: 19h às 21h

Carga horária: 2 horas

Objetivos

- Compreender a importância das práticas integradoras na formação do professor.

Conteúdos:

- A integração nas práticas escolares;
- Construção de formas para desenvolver a integração;

Procedimentos metodológicos

- Realizaremos uma roda de conversa para discutir o texto: “Currículo integrado na Educação Profissional: Concepções de alunos e professores sobre projeto integrador”, dos autores Ferreira e Felzke (2021).
- Após a discussão do texto, os(as) cursistas serão orientados a pensar em ações que contribuam para práticas de integração curricular. Cada cursista falará a ação e a justificará.
- Em seguida, o espaço será aberto para os(as) docentes trazerem seus comentários sobre a respectiva ação.
- Ao final, disponibilizaremos a produção para os cursistas via e-mail, para que sirva de norte para as futuras práticas de integração.

Texto básico:

- FERREIRA, F. G; FELZKE, L. F. (2021). Currículo integrado na Educação Profissional: Concepções de alunos e professores sobre projeto integrador. **Revista Contexto & Educação**, 36(113), 413–432, 2021.

6. AVALIAÇÃO DO MINICURSO

- Para concluir nossos encontros, disponibilizaremos, no dia 31 de maio de 2022, um formulário de avaliação do curso para os(as) cursistas, em que possam, se assim desejarem, dar sugestões de melhorias.

O objetivo do minicurso “Currículo integrado no Ensino Médio Integrado” é favorecer reflexões teórico-práticas sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado que contribuam para o desenvolvimento de práticas docentes que favoreçam a formação integral dos estudantes. O minicurso foi aplicado de forma remota, com encontros síncronos e assíncronos, para docentes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – *campus* Recife. A aplicação do minicurso, que contou com a participação de três docentes que atuam em disciplinas específicas, contribuiu para a construção de conhecimentos sobre o currículo integrado e reflexões sobre a prática dos(as) professores(as). Na avaliação, os(as) cursistas evidenciaram que o minicurso foi relevante e proporcionou um novo olhar para a prática docente. Esperamos que esta proposta contribua com outros processos formativos, de modo a favorecer o fortalecimento do Ensino Médio Integrado e, portanto, a defesa de uma formação integral que valorize o indivíduo em seus mais variados aspectos, preparando-o para ser ativo em sociedade e consciente de suas escolhas.

APÊNDICE H – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA MINICURSO

Inscrição para o minicurso "CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO"

Olá, docente!

Você está convidado(a) a participar do minicurso "Currículo Integrado no Ensino Médio Integrado", que foi elaborado a partir dos resultados obtidos na pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT), intitulada "O CURRÍCULO INTEGRADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPE - CAMPUS RECIFE" desenvolvida pela pesquisadora Danielle Muniz Macário Monteiro sob orientação da Profa. Dra. Doutora Andreza Maria de Lima.

Período da inscrição para o minicurso: 09/05/2022 a 13/05/2022

Público-alvo: Docentes que atuam no Ensino Médio Integrado do IFPE - Campus Recife

Organização do curso:

Formato: on-line com momentos síncronos e assíncronos

Carga horária do curso: 16h

Momento síncrono: 10h (ocorrerão nos dias de terças e quintas, através da plataforma do Google Meet, no horário das 19h às 21h).

Momento assíncrono: 6h (ocorrerão nas segundas-feiras, através da plataforma do Google Classroom).

.

O primeiro encontro será no dia 17/05/2022 (terça-feira) das 19h às 21h. Os participantes receberão o link via e-mail. Nesse encontro, apresentaremos o Programa e o Cronograma do curso. Todos os materiais serão enviados nas sextas-feiras através do e-mail de cada participante e também serão disponibilizados na plataforma do Google Classroom.

Esperamos por você!

Maiores informações: mdanielle249@gmail.com ou pelo telefone: (85) 9 9238-2883.

Danielle Muniz

Nome Completo *

Texto de resposta curta

Curso(s) em que atua no EMI *

Texto de resposta longa

Disciplina(s) de atuação no EMI *

- Disciplinas de formação geral
- Disciplinas de formação específica

Sua faixa etária

- 20 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- Mais de 50 anos

APÊNDICE I – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO MINICURSO "CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO".

Avaliação do Minicurso " Currículo integrado no Ensino Médio Integrado"

Olá, docentes!

Estamos chegando ao final do minicurso "Currículo integrado no Ensino Médio Integrado", Produto Educacional elaborado a partir dos resultados da nossa pesquisa de mestrado. Agradeço a disponibilidade de todos e todas em participar do curso.

Neste questionário, temos como objetivo obter uma avaliação do minicurso. Trata-se de uma etapa do processo de desenvolvimento do Produto Educacional. Destacamos que será preservada a identidade, a privacidade e o anonimato de todos(as) cursistas.

Disponibilizamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a autorização dos registros do minicurso e das informações coletadas neste questionário avaliativo no relatório final da pesquisa. Caso autorize, marque a opção "Li o TCLE e confirmo autorização". Sua participação é muito importante!

Segue abaixo o link para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

<https://drive.google.com/file/d/18NmGZjxp-mA4Ud11LBOxZNurQvD3GV7/view?usp=sharing>

Autorização dos registros do minicurso e das informações coletadas neste questionário avaliativo.

() Li o TCLE e confirmo autorização.

Nome: _____

E-mail: _____

- 1- Você considerou a temática importante para o seu desenvolvimento enquanto profissional?
Justifique sua resposta
- 2- Você considera que o formato remoto conseguiu atender aos objetivos propostos na formação?
Justifique sua resposta.
- 3- Em sua opinião, a carga horária do curso foi suficiente para a construção de novos aprendizados?
Justifique sua resposta.
- 4- A didática desenvolvida contribuiu para a construção de conhecimentos sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado? Justifique.
- 5- O material utilizado foi relevante para a construção dos conhecimentos sobre a temática?
Justifique sua resposta.
- 6- A proposta do minicurso estimulou você a pensar em novas ideias para desenvolver sua prática curricular no Ensino Médio Integrado? Justifique sua resposta.
- 7- Como você avalia a interação entre os participantes do curso? Justifique sua resposta.
- 8- Como você avalia a sua participação no curso? Justifique sua resposta.
- 9- Você gostaria de propor alguma melhoria para o curso.

ANEXO A – ARTIGO PUBLICADO NOS ANAIS DO VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)



CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2011-2020)

Danielle Muniz Macario Monteiro ¹
 Andreza Maria de Lima ²

RESUMO

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pressupõe a integração de todas as dimensões da vida para a formação do ser humano integral. No entanto, a atual reforma do Ensino Médio impacta na continuidade da oferta desse ensino. Diante disso, neste artigo, temos como objetivo analisar a produção científica sobre o currículo integrado no Ensino Médio Integrado no período de 2011 a 2020. Constituíram-se referenciais sobre o currículo Integrado no Ensino Médio Integrado autores como: Ciavatta (2014); Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005); Moura (2007, 2008); Ramos (2008, 2009). O estudo é de natureza qualitativa de caráter exploratório e bibliográfico, comumente denominado “Estado da Arte”. Os trabalhos foram localizados em dois bancos de dados: banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – anos de 2018 a 2020, pois localizamos uma produção que fez o levantamento dos trabalhos de 2011 a 2017; e no site da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica no período de 2011 a 2020. Para a análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. Localizamos doze trabalhos. Os resultados dos trabalhos que localizamos, um total de 12, reiteraram a importância de compreender o currículo integrado nos cursos de Ensino Médio Integrado, pois muitos docentes ainda se veem limitados pela falta de conhecimento sobre a temática. Esta pesquisa poderá contribuir para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado em um contexto de reforma do Ensino Médio que caminha na contramão do médio integrado.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Currículo integrado, Produção Científica.

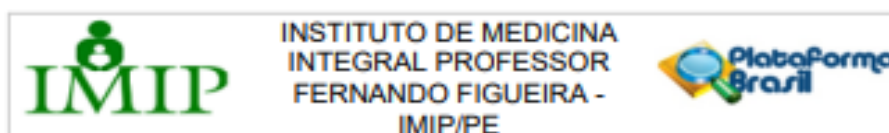
INTRODUÇÃO

Na Educação Profissional e Tecnológica, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, sob uma base unitária de formação, é fundamental para a construção de uma nova realidade de ensino (FRIGOTTO; CLAVATTA; RAMOS, 2005). O ensino integrado pressupõe a integração de todas as dimensões da vida para a formação do ser humano integral.

Para atender a esse ensino, torna-se necessário um currículo integrado, que supere a fragmentação dos conhecimentos e garanta a indissociabilidade das bases constituintes do

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – campus Olinda. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). rdmunic249@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do IFPE. Atua nas licenciaturas em Física e Matemática do campus Pesqueira. É professora permanente do ProEPT, no IFPE - campus Olinda. andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP⁴⁰

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CURRÍCULO INTEGRADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPE - CAMPUS

Pesquisador: DANIELLE MUNIZ MACARIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45630921.8.0000.5201

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.735.801

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: O CURRÍCULO INTEGRADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPE - CAMPUS RECIFE

Pesquisador Responsável: DANIELLE MUNIZ MACARIO

As informações para elaboração dos tópicos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" deste parecer foram extraídas dos arquivos:

"PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1711734.pdf" em 19/05/2021 e "TCLE_Revisado.pdf" em 16/05/2021.

Introdução:

O currículo integrado é uma tentativa de desenvolver uma compreensão global do conhecimento. Parte, desse modo, de uma concepção de formação humana que busca considerar todas as dimensões que fazem parte do ser humano para que ocorra seu desenvolvimento pleno (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012). Por isso, na Educação Profissional e Tecnológica, "o Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43). No Brasil, no início da década de 1980, houve uma intensa luta pela democratização da educação, com debates que defendiam a educação integral e igualitária para todos, enfocando as relações

Endereço: Rua dos Coelhos, 300
Bairro: Boa Vista **CEP:** 50.070-902
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2122-4756 **Fax:** (81)2122-4782 **E-mail:** comitedeetica@imip.org.br

⁴⁰ Apresentamos aqui a primeira e as duas últimas páginas do parecer.



INSTITUTO DE MEDICINA
INTEGRAL PROFESSOR
FERNANDO FIGUEIRA -
IMIP/PE



Continuação do Parecer: 4.735.801

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências atendidas e projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1711734.pdf	19/05/2021 21:57:09		Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	19/05/2021 21:56:36	DANIELLE MUNIZ MACARIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Revisado.pdf	16/05/2021 19:24:28	DANIELLE MUNIZ MACARIO	Aceito
Outros	Curriculo_Andreza.pdf	15/04/2021 17:43:28	DANIELLE MUNIZ MACARIO	Aceito
Outros	Curriculo_Danielle.pdf	15/04/2021 17:42:56	DANIELLE MUNIZ MACARIO	Aceito
Declaração de concordância	carta_pruencia.pdf	20/03/2021 12:28:26	DANIELLE MUNIZ MACARIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_consentimento.pdf	20/03/2021 12:27:18	DANIELLE MUNIZ MACARIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodanielle.pdf	20/03/2021 12:24:44	DANIELLE MUNIZ MACARIO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Danielle_Monteiro_assin ada.pdf	20/03/2021 12:12:58	DANIELLE MUNIZ MACARIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da COMEP:

Não

Endereço: Rua dos Coelhos, 300

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.070-902

UF: PE Município: RECIFE

Telefone: (81)2122-4756

Fax: (81)2122-4762

E-mail: comitedeetica@imip.org.br



INSTITUTO DE MEDICINA
INTEGRAL PROFESSOR
FERNANDO FIGUEIRA -
IMIP/PE



Continuação do Parecer: 4.735.891

RECIFE, 26 de Maio de 2021

Assinado por:
Lygia Carmen de Moraes Vanderlei
(Coordenador(a))

Endereço: Rua dos Coelhos, 300
Bairro: Boa Vista CEP: 50.070-900
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2122-4756 Fax: (81)2122-4782 E-mail: comitedeetica@imip.org.br

ANEXO C – TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO
REITORIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Avenida Professor Luiz Freire, s 500 – Cidade Universitária – Recife – CEP: 50.540-740
(081) 2125-1601 - propos@reitoria.ifpe.edu.br

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS DESCRITIVAS EXTERNAS NAS DEPENDÊNCIAS DO IFPE

(Aprovado pela Resolução CONSUP IFPE N° 29, de 18, de setembro de 2017)

DADOS DO (A) PESQUISADOR(A)

Nome: Danielle Muniz Macario Montem
Cargo/Instituição: Estudante (Mestrado ProfEPT), Instituto Federal de Pernambuco- IFPE
Telefone(s) com DDD: (85)9923-2883
E-mail: mdanielle249@gmail.com

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
Curso/Instituição Estudante (Mestrado ProfEPT), Instituto Federal de Pernambuco- IFPE
Título da pesquisa: o currículo integrado nas representações sociais construídas por professores do ensino médio integrado do IFPE – campus Recife.
Orientador (a): Profa. Dra. Andressa Maria de Lima

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco autoriza a realização, em suas dependências, de entrevistas e/ou levantamento de dados e informações inerentes à execução do projeto de pesquisa acima especificado, desde que sejam atendidas as seguintes considerações:

- 1) A pesquisa deve atender às determinações éticas das Resoluções nº 196/96 e nº 466/2012 do CNS/MS, nos casos de pesquisas envolvendo seres humanos, com o compromisso no respeito da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados;
- 2) O(a) responsável pela pesquisa obriga-se a prestar todos os esclarecimentos necessários, quando solicitado por qualquer instância do IFPE;
- 3) O IFPE não arcará com nenhuma despesa decorrente das atividades relacionadas à pesquisa desenvolvida;
- 4) Atendimento aos marcos regulatórios do IFPE.

Recife, 09 de março de 2021

Documento assinado digitalmente

gov.br
1004 Carimbo de São João
Data: 20/03/2021 10:30:21 -0300
CPF: 000.000.000-00

Assinatura e carimbo do(a) Reitor(a)

Observação: Para a realização da pesquisa é imprescindível a apresentação do TERMO DE ANUÊNCIA. O TERMO deve estar assinado e carimbado pelo(a) Reitor(a) do IFPE.

ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

TÍTULO DO PROJETO: O currículo integrado nas representações sociais construídas de professores do ensino médio integrado do IFPE – campus Recife.

Instituição de origem do pesquisador(a): Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

Pesquisador(a): Danielle Muniz Macario Monteiro

E-mail: mdanielle249@gmail.com

O (A) pesquisador(a) do projeto acima mencionado assume o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários (ressaltamos que, todos os dados dos/as participantes serão mantidos em sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa serão preservadas de acordo com as normas presentes no Ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24/02/2021.)
- Assegurar que todas as informações coletadas serão utilizadas apenas para a execução do projeto mencionado.
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou qualquer outra indicação que possa levar a identificação dos participantes da pesquisa.

O (A) pesquisador(a) assegura que todos os dados coletados ao longo desta pesquisa (imagens, gravações, entrevistas, fotos, questionários) serão arquivados em pastas e ficará armazenado no computador pessoal do(a) pesquisador(a), sob responsabilidade do(a) pesquisadora no endereço: Rua Missionário Joel Carlson nº 93, apto 01, Imbiribeira, Recife -PE, CEP 51170-280), pelo período mínimo de 5 anos.

Recife, 19 de março de 2021

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Danielle Muniz