

**PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

*INTEGRATING EDUCATIONAL PRACTICES IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: IN
SEARCH OF AN INTEGRAL HUMAN FORMATION IN VOCATIONAL AND
TECHNOLOGICAL EDUCATION*

¹Amanda dos Santos Dória Sandes
²Maria Silene da Silva

¹IFS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Brasil. E-mail: doriaamandasandes@gmail.com.

²IFS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Brasil. E-mail: silene.silva@ifs.edu.br.

Artigo submetido em 10/04/2020, aceito em 12/04/2022 e publicado em 27/05/2022

Resumo: Este estudo tem o objetivo de analisar a maneira pela qual ocorre a realização de práticas pedagógicas integradoras no Ensino Médio Integrado. Ademais, esta pesquisa é bibliográfica e teve como referencial teórico trabalhos de autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Moura (2010); Ciavatta (2012); Ramos (2012); Araújo (2014); Moura, Lima Filho e Silva (2015); Araújo e Frigotto (2015), pelos quais são discutidas temáticas do Ensino Médio Integrado e das práticas pedagógicas integradoras. Além disso, foi feita uma busca no portal de periódicos da Capes com o propósito de relatar experiências exitosas de realização dessas práticas. Através deste estudo foi possível perceber que apesar das práticas pedagógicas integradoras na Educação Profissional e Tecnológica estarem sendo desenvolvidas de forma ainda incipiente e, por vezes, isolada, elas apresentam importância significativa na materialização do projeto de ensino integrado, à medida que valorizam a formação humana integral, a transformação da realidade pelo indivíduo, além da autonomia e da capacidade de análise crítica.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; ensino médio integrado; práticas educativas integradoras.

Abstract: This study aims to analyze the way in which the practice of integrative pedagogical practices in Integrated High School occurs. Besides, this research is bibliographic and had as theoretical reference works by authors such as Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005); Moura (2010); Ciavatta (2012); Ramos (2012); Araújo (2014); Moura, Lima Filho and Silva (2015); Araújo and Frigotto (2015), in for which the themes of Integrated High School and integrative pedagogical practices are discussed. In addition, a search was made in the Capes journal portal to report successful experiences of these practices. Through this study it was possible to realize that although the integrative pedagogical practices in Professional and Technological Education are still being developed in an incipient and, sometimes, isolated way, they have significant importance in the materialization of the integrated teaching project, as they value the integral human formation, the transformation of reality by the individual, beyond autonomy and the capacity for critical analysis.

Keywords: professional and technological education; integrated high school; integrative educational practices.

1 INTRODUÇÃO

A história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é marcada pela dualidade entre a educação geral e a educação profissional, e por uma formação que atenda às necessidades emergentes do mercado, no sistema de produção capitalista. Uma alternativa para superar essa instrução seria a busca por uma educação que não separe o trabalho intelectual do trabalho manual e que tenha como pressuposto uma formação humana integral, politécnica e unitária.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) concordam com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) na concepção de que o ensino médio integrado ao ensino técnico surge como uma “travessia” em direção a essa formação humana integral, politécnica, sob uma base unitária de formação geral, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Essa concepção de educação não só define uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, como também trata-se de uma expressão que pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida (trabalho, ciência e cultura) num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos científicos, éticos e estéticos produzidos pela humanidade, assim como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; GOMES, 2014).

Assim, na concepção de Araújo (2014), o projeto de ensino integrado tem como referência os princípios da escola unitária de Gramsci e pressupõe práticas pedagógicas coerentes com suas finalidades e princípios, sendo que estas podem ser concretizadas através de vários procedimentos formativos.

Sobre as possibilidades de concretização dessa ideia, Araújo e Frigotto (2015) compreendem que há várias possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favoreçam práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração. Eles destacam que a escolha desses arranjos depende de variáveis, como “as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67). Apesar disso, enfatizam que o compromisso do docente com as ideias de formação integrada e de transformação social é decisivo para essa escolha.

Isto posto, pretende-se com este trabalho fazer uma análise acerca da maneira pela qual ocorre a realização das práticas pedagógicas integradoras na EPT, a partir de textos que tratam do tema e/ou relatam experiências dessas práticas, de modo a compreender a influência delas na materialização dos princípios do Ensino Médio Integrado.

2 O SURGIMENTO DO PROJETO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA EPT

Na década de 1960, entrou em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 4.024/61, a qual deu plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento. Desse modo, tanto os estudantes oriundos do colegial como os do ensino profissional poderiam dar continuidade aos estudos no ensino superior. Entretanto, isso colocava um fim, apenas formalmente, à dualidade de ensino, em virtude de o acesso ao nível superior privilegiar apenas às elites, pois eram estas que tinham acesso aos conteúdos das ciências, letras e artes, exigidos nos processos seletivos e reduzidos nos cursos profissionalizantes (MOURA, 2010).

Foi com o propósito de superar essas desigualdades de classe, e, principalmente, na educação, que, nos anos de 1980, estudiosos da área de Educação e Trabalho iniciaram a luta em defesa pela educação unitária, *omnilateral* e politécnica (BEZERRA, 2013). Essa ideia de politécnica, “[...] que subjaz ao que hoje se conhece como ensino médio integrado, é desde a década de 1990 tributária das contribuições do professor Dermeval Saviani, um dos mais importantes representantes brasileiros da teoria marxista no campo educacional” (BEZERRA, 2013, p. 28).

Saviani (1989) admite que a politécnica se encaminha na direção da superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, pois nesta concepção o trabalho se desenvolve numa unidade indissolúvel dos aspectos manuais e intelectuais. Assim, a politécnica não implica desenvolver uma habilidade específica, mas garantir os fundamentos que são a base para qualquer tipo de função específica. Com isso, “qualquer que seja a função específica que o aluno seja chamado a exercer, ele tem os fundamentos, os princípios, os pressupostos para poder exercê-la com uma compreensão plena do lugar que ele ocupa na totalidade do social” (SAVIANI, 1989, p. 40).

No final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor da nova LDB, a Lei nº 9.394/1996 (MOURA, 2010).

No tocante à dualidade estrutural do ensino médio brasileiro, com essa nova LDB, a educação brasileira é estruturada nos níveis educação básica e educação superior, sendo que a educação profissional não está inserida em nenhum dos dois níveis. Ou seja, a educação profissional não faz parte da estrutura regular da educação brasileira, sendo considerada como um apêndice. Isso fortalece a dualidade de forma bastante explícita, pois consolida a separação entre o ensino médio e a educação profissional (MOURA, 2010, p. 71).

Com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, o ensino médio retoma legalmente um sentido propedêutico, enquanto os cursos técnicos, obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos nas formas concomitante ao ensino médio e subsequente. No primeiro caso, o estudante pode fazer, ao mesmo tempo, o ensino médio e o curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos. Já o segundo caso destina-se a quem já concluiu o ensino médio (MOURA, 2010).

Diante disso, o contexto do final dos anos 1990 produziu graves efeitos na educação brasileira. Na educação básica, houve a explicitação da dualidade com a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional (MOURA, 2010). Nessa circunstância, o ensino médio, a partir do Decreto nº 2.208/97, resgata a orientação puramente propedêutica no plano legal (BEZERRA, 2013).

No ano de 2003, no novo governo federal, e mesmo antes, já no período de transição, torna-se mais intensa a discussão acerca do Decreto nº 2.208/1997, principalmente no que se refere a essa separação. Nesse período retoma-se também a discussão sobre a educação politécnica, “compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e direcionada para não se voltar, no entanto, para uma formação profissional *stricto sensu*” (MOURA, 2010, p. 73).

Nessas discussões, edificaram-se as bases que deram origem ao Decreto nº 5.154/2004. Esse dispositivo legal manteve as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/1997, mas o revogou e trouxe de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, só que numa tentativa que não se confunde totalmente com a educação politécnica, mas que aponta em sua direção, pois contém os princípios de sua construção (MOURA, 2010).

O Projeto de Ensino Médio Integrado tem origem, portanto, com o Decreto nº 5.154/2004, e, na concepção de Araújo (2014), deve ser compreendido como

[...] um resgate a um conjunto de proposições registradas na história da educação brasileira, que visava, de modo mais ou menos articulado, a um projeto socialista, ampliar os horizontes da formação dos trabalhadores, a exemplo das proposições de educação integral de Anísio Teixeira, na década de 1930, e ao ideário da politécnica defendida por um conjunto de educadores brasileiros, quando dos debates em torno da LDB de 1996 (ARAÚJO, 2014, p. 33).

Ainda de acordo com Araújo (2014), esse projeto tem o objetivo de promover práticas pedagógicas integradoras, que possibilitam aos estudantes a compreensão de fenômenos locais e específicos relacionando-os com a universalidade e totalidade social, em contraposição às práticas formativas fragmentadoras.

Essas práticas pedagógicas integradoras assumem, portanto, importante papel na consolidação do projeto de ensino integrado, uma vez que nelas estão a aplicação dos seus princípios.

3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Ao realizar uma abordagem sobre as possibilidades de arranjos curriculares, Araújo e Frigotto (2015) ressaltam que o currículo constitui um espaço de contradição, uma vez que consiste em um campo ideológico que transmite e produz uma visão de mundo vinculada a interesses de grupos sociais. Na perspectiva da integração, “a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social”. Com isto, procura-se formar o indivíduo de modo a possibilitar que ele seja capaz de trabalhar, viver coletivamente “e agir autonomamente sobre a realidade” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Na discussão acerca das dificuldades para concretização de práticas educativas integradoras, Frigotto, Ciavatta, Ramos e Gomes (2014) destacam que não houve preparação dos professores para atuarem de acordo com a proposta da formação integrada no ensino médio, pois estes manifestam resistência à proposta. Entre as causas dessa objeção, têm-se: a forma impositiva como é apresentada; a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes; o desconhecimento conceitual; a falta de condições materiais; a carência de gestão e de participação democrática nas instituições; a dificuldade de envolvimento dos professores temporários, com vínculos precários de trabalho e de compromisso com as instituições.

Apesar das dificuldades, Ciavatta (2012) apresenta como pressupostos para a realização da formação integrada: a existência de um projeto de sociedade, que vise à superação do dualismo de classes, e que as instâncias responsáveis pela educação manifestem vontade política de romper com a formação direcionada à simples preparação para o trabalho; manter, na lei, a articulação entre ensino médio de formação geral e educação profissional em todas as suas modalidades; a adesão de professores e gestores responsáveis pela formação geral e pela formação específica; articulação da instituição com os alunos e os familiares, para que as estratégias de integração sejam discutidas e elaboradas coletivamente; o exercício da formação integrada é experiência de democracia participativa, uma vez que ela não ocorre sob o autoritarismo; o resgate da escola como um lugar de memória, podendo alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada mais completa para os jovens; além da garantia de investimentos na educação.

Dessa forma, entendendo a materialização das práticas educativas integradoras como uma forma de fortalecer a concepção de currículo integrado, a qual pretende uma formação humana integral, torna-se relevante elencar os pressupostos trazidos por Ramos (2012) na organização do currículo do ensino médio integrado ao ensino técnico:

- a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
- b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
- c) tenha o trabalho como princípio educativo [...];
- d) seja baseado numa epistemologia que considere

a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2012, p. 109-110).

Com base nesses pressupostos, Ramos (2012) propõe o seguinte movimento no desenho do currículo integrado: a problematização de fenômenos buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.; explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do objeto estudado e localizá-los nos respectivos campos da ciência, identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade); situar conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; a partir dessa localização e das múltiplas ações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Araújo e Frigotto (2015) consideram que não há uma única forma, nem uma forma mais correta que outra para efetivar um currículo integrado, entretanto, ela tem “sempre algum impacto sobre a produção/reprodução da sociedade” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67). Dessa forma, esses autores apontam alguns princípios que podem orientar a organização de um currículo integrado: “a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69). Portanto, faz-se necessário abordar a maneira pela qual Araújo e Frigotto (2015) compreendem esses princípios.

A contextualização pressupõe “a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69). Esses autores compreendem a interdisciplinaridade como “o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69). Já o compromisso com a transformação social revela que a ação pedagógica é uma ação material “que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social”, visando à produção da emancipação (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69).

Com fundamento nesses princípios, Araújo e Frigotto (2015) propõem estratégias de organização dos conteúdos, na perspectiva do ensino integrado, as quais devem pressupor: o compromisso com a formação dos homens em suas amplas capacidades; “a ideia de práxis como referência às ações formativas”; a teoria e a prática como articuladores da formação profissional; a teoria sendo revigorada pela prática educativa; “a prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada”; “a ação docente se revelando na prática concreta e na realidade social” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 71-72).

Nesse contexto, Araújo e Frigotto (2015) destacam a valorização da atividade e da problematização, bem como do trabalho coletivo e cooperativo como possibilidades de procedimentos de ensino integrado.

A atividade é necessária para efetivação de projetos integradores de ensino, quando pensada “na perspectiva da transformação da realidade e visando à ampliação das capacidades humanas [...]” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 73). Ademais, o trabalho coletivo e o cooperativo atuam, nesse contexto, como mediadores do cultivo do sentimento de solidariedade, tendo em vista que, na perspectiva da escola unitária, o horizonte dos projetos integradores de ensino “[...] é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 75).

Esses autores concluem que são várias as possibilidades de estratégias de ensino e que cada uma delas pode servir, mais ou menos, para o desenvolvimento de práticas integradoras. Nesse sentido, aulas expositivas, jogos didáticos, visitas técnicas, oficinas, entre outras estratégias de ensino, podem servir para projetos conservadores como também para projetos comprometidos com a ampliação das capacidades humanas, uma vez que “não existe uma técnica mais adequada para a implementação do ensino integrado [...]” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 76).

Porém, para que essas possibilidades de arranjos sejam consideradas uma prática educativa integradora, elas têm que promover a autonomia, através da valorização da atividade; desenvolver a força criativa e a capacidade de análise crítica dos alunos e dos professores, por meio da problematização; e cultivar o sentimento de solidariedade, através do trabalho coletivo e cooperativo (ARAÚJO, 2014).

Diante do exposto, pode-se afirmar que para uma prática educativa ser considerada integradora ela tem que promover a autonomia, a capacidade de análise crítica, tanto dos alunos quanto dos professores, o sentimento de solidariedade, além de ser orientada pelos princípios da contextualização, da interdisciplinaridade e do compromisso com a transformação social.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho fez parte do programa de atividades do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), especificamente nas disciplinas: Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica, Seminário de Pesquisa, Metodologia de Pesquisa e Práticas Educativas em EPT.

O artigo em questão apresenta alguns conceitos relacionados à EPT, levando o leitor a uma reflexão sobre a influência da realização de práticas pedagógicas integradoras na efetivação dos fundamentos que caracterizam o projeto do Ensino Médio Integrado. Apoiando-se em pesquisadores que trabalham com a temática, foram utilizadas, portanto, referências bibliográficas advindas de plataformas de produção científica, bem como algumas referências trabalhadas nas disciplinas citadas.

Nesse estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para compreender os princípios do Ensino Médio Integrado, bem como as condições que definem uma prática educativa como integradora. Como analisam Marconi e Lakatos (2010), essa técnica de pesquisa tem a finalidade de colocar o pesquisador em contato com tudo o que foi escrito, filmado ou dito sobre algum assunto. Desse modo, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166).

Ademais, com o propósito de relatar experiências exitosas de práticas educativas integradoras no Ensino Médio Integrado, realizou-se uma busca de trabalhos no portal de periódicos da Capes, utilizando a palavra-chave “práticas integradoras”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente artigo aborda alguns elementos teóricos para a discussão sobre a importância das práticas pedagógicas integradoras na materialização do projeto de ensino integrado, à medida que valorizam a formação humana integral, a transformação da realidade pelo indivíduo, além da autonomia e da capacidade de análise crítica.

Num primeiro momento, tem-se a discussão sobre o surgimento do projeto do Ensino Médio Integrado na EPT, traçando um breve histórico da Educação Profissional no Brasil. O segundo momento discute os princípios que orientam a organização de um currículo integrado,

bem como os pressupostos que tornam uma prática educativa integradora. Por fim, têm-se algumas considerações sobre experiências exitosas de práticas educativas integradoras no Ensino Médio Integrado realizadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil.

5.1 EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS NA EPT

Como mencionado, para alcançar o objetivo desse estudo, foi feita uma análise dos trabalhos disponíveis no portal de periódicos da Capes, que relatam experiências de práticas educativas integradoras no Ensino Médio Integrado. Para isso, a pesquisa foi realizada tendo como referência a palavra-chave “práticas integradoras” em trabalhos escritos no idioma português. Importante ressaltar que a última busca nesse periódico foi realizada no dia 11 de maio de 2019.

Até essa data e apoiado no critério de busca mencionado, foram encontrados 08 resultados no portal de periódicos Capes, mostrando somente 07 periódicos revisados por pares. Desses 08 resultados, 02 faziam referência ao mesmo trabalho, restando, portanto, apenas 07 para a análise.

Após a leitura do resumo desses trabalhos, alguns puderam ser retirados da análise, por não apresentarem relatos de experiências de práticas pedagógicas integradoras, que contribuirão para alcançar o objetivo desta pesquisa. Entre esses, um documento que se refere ao Editorial da Revista *Holos*, ano 30, vol. 2, elaborado por Leite, Moura, Medeiros Neta e Henrique (2014), o qual aborda as produções acadêmicas do II Colóquio Nacional “A Produção do Conhecimento em Educação Profissional”, que estão reunidas neste número da Revista. Além do trabalho de Vieira (2018) que trata de inventariar as produções acadêmicas acerca do tema formação de professores para a EP; assim como o artigo de Henrique e Nascimento (2015) e o de Santos, Santos, Professor e Silva (2018), os quais buscam identificar os tipos de práticas integradoras utilizadas pelos professores no fazer pedagógico, como também as formas como essas práticas são sistematizadas.

Diante disso, serão relatadas as experiências de práticas pedagógicas integradoras citadas nos trabalhos de Grümme, Vieira e Brito (2014); Rodrigues e Araújo (2017) e de Bonfim e Silva (2014).

O trabalho de Grümme, Vieira e Brito (2014) relata a experiência de uma prática integradora vivenciada em um projeto de pesquisa denominado “Resgate da Memória sobre a produção da uva e do vinho a partir da década de 1940 no município de Videira, Santa Catarina”. O projeto envolveu três áreas do saber (Biologia, Geografia e História) e dois cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (Agropecuária e Eletroeletrônica), oferecidos pelo Instituto Federal Catarinense - *Campus Videira*.

“O referido projeto tem analisado as transformações geográficas e culturais a partir do resgate da memória decorrentes da introdução da uva e do vinho a partir da década de 1940 no município de Videira” (GRÜMME; VIEIRA; BRITO, 2014, p. 144). Este se preocupa em garantir a preservação de parte do patrimônio histórico e cultural da cidade, fortemente marcada pela vitivinicultura, o que implica na conscientização dos membros da comunidade sobre sua importância na produção da história local e da memória.

A execução desse projeto deu-se nas seguintes etapas:

- levantamento bibliográfico nas três áreas compreendidas na pesquisa (Biologia, Geografia e História) voltadas para os conceitos fundamentais a serem abordados no projeto. As obras e textos selecionados foram repassados e debatidos semanalmente com os estudantes envolvidos na pesquisa;

- organização da lista de questionamentos para as entrevistas de coleta de memória. A partir das famílias selecionadas, os estudantes pesquisadores agendaram as entrevistas e as realizaram.

As autoras concluíram que a experiência de resgatar a memória sobre a produção da uva e do vinho no município de Videira, em Santa Catarina, gerou a percepção de que para compreender a identidade local é necessária uma abordagem interdisciplinar, por isso foi preciso dialogar Biologia, Geografia e História, visto que as relações entre os homens, como seres biológicos, foram indissociáveis de suas relações com a natureza na composição do espaço geográfico no decorrer do tempo histórico. Além disso, essa experiência integradora proporcionou aos estudantes pesquisadores o desenvolvimento de um pensamento mais crítico da realidade na qual estão inseridos (GRÜMM; VIEIRA; BRITO, 2014).

O trabalho de Rodrigues e Araújo (2017) foi realizado com os professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso - *Campus* Cáceres, objetivando analisar as concepções desses docentes sobre suas práticas, observando as relações entre as disciplinas de formação geral e técnica. Nessa pesquisa, foram utilizadas como técnicas de coleta de dados a aplicação de questionário semiestruturado e a realização de três encontros do grupo focal. Na análise dos dados obtidos, foi verificado que os docentes compreendem o processo integrador como uma maior possibilidade de articulação entre teoria e prática, de flexibilização curricular, de criatividade e criticidade, além de favorecer a interação de saberes e sua aplicação no cotidiano, a contextualização e a interdisciplinaridade (RODRIGUES; ARAÚJO, 2017).

Também, os docentes mencionaram a organização dos currículos como um fator que dificulta a prática de integração, pois nela estão definidos os conteúdos que serão ensinados, as atividades dos professores e dos alunos, assim como o espaço e o tempo dessas atividades. Por conseguinte, alguns docentes apontaram a ideia do currículo integrado como uma proposta de educação transformadora, compreendendo a realidade a partir dos conhecimentos históricos. Para eles, a interação entre os conteúdos contribui para formação dos alunos, uma vez que todas as áreas devem estar interligadas. Outro ponto abordado diz respeito à necessidade de maior qualificação dos professores para que possa haver uma maior integração curricular (RODRIGUES; ARAÚJO, 2017).

Dessa forma, os docentes que participaram desse estudo valorizam a interdisciplinaridade como prática da integração, sendo algo de grande relevância para investigação científica e na formação profissional do aluno, pois a atividade profissional exige conhecimento de disciplinas das áreas de formação geral e técnica. Ademais, enfatizaram a pesquisa como essencial para aprendizagem e citaram o modelo de ensino com base na investigação, em que os alunos são instigados a observar situações do seu cotidiano e a partir da formulação de problemas, desenvolverem projetos de iniciação científica (RODRIGUES; ARAÚJO, 2017).

O trabalho de Bonfim e Silva (2014) apresenta uma análise de um projeto de extensão, intitulado “Incubadora de Serviços como Instrumento de Geração de Emprego e Renda” (INCUTECH), desenvolvido por alunos do curso de Administração, na modalidade de Ensino Médio Integrado, do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - *Campus* Buriticupu. Essa pesquisa foi de modalidade bibliográfica, documental e de campo, sendo realizada com os alunos e professores envolvidos no projeto de extensão, objetivando verificar a contribuição desta atividade pedagógica como prática integradora. As pesquisadoras utilizaram como técnica de coleta de dados, a aplicação de questionários à coordenadora, aos professores do curso em questão e aos alunos envolvidos no projeto.

Essa atividade de extensão consistiu em uma intervenção local, no município de Buriticupu - MA, na qual alunos do curso do Ensino Médio Integrado em Administração, sob supervisão de uma professora, realizaram uma pesquisa de campo nas empresas do município,

com o objetivo de possibilitar o intercâmbio entre a instituição educacional e o mercado formal local, divulgando para empresários do referido município o conhecimento dos ramos profissionais que o IFMA disponibiliza no mercado local, bem como permitindo aos alunos o conhecimento da realidade de trabalho em que poderão atuar após a conclusão dos cursos (BONFIM; SILVA, 2014).

A partir dos resultados desse trabalho, Bonfim e Silva (2014) consideram o projeto INCUTECH uma prática integradora, na medida em que os alunos participantes do projeto puderam fazer uma intervenção na realidade local, obtendo uma visão crítica das relações de trabalho em uma sociedade, utilizando-se de conhecimentos adquiridos em sala de aula, tanto das disciplinas de formação geral como das disciplinas da área profissional.

Diante do exposto, podem ser feitas algumas considerações a respeito das possibilidades de realização de práticas educativas integradoras:

Nas experiências relatadas, essas práticas integradoras foram materializadas através de projetos de pesquisa e extensão. No projeto de Grüm, Vieira e Brito (2014), a prática integradora foi orientada pelo princípio da interdisciplinaridade, pela integração entre disciplinas da formação geral e profissional, pelo estudo da realidade local, de modo a valorizá-la, a partir de uma intervenção que consistiu na sensibilização dos membros da comunidade sobre a importância da história local e da memória.

No trabalho de Rodrigues e Araújo (2017), foram relatadas estratégias de práticas integradoras através de projetos disciplinares de pesquisa e extensão baseados na observação de situações do cotidiano e formulação de problemas. O projeto de extensão relatado por Bonfim e Silva (2014) também consistiu em uma intervenção local, com o incentivo à capacidade crítica dos alunos sobre as relações de trabalho na sociedade.

Dessa forma, essas práticas são importantes por impulsionar a materialização do projeto do ensino integrado, pois foram pensadas na perspectiva da transformação da realidade social, uma vez que problematizam fenômenos da realidade local, promovendo a autonomia e o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de análise crítica de alunos e professores.

6 CONCLUSÕES

Em face do exposto, pode-se observar que as práticas educativas integradoras no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a exemplo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, têm sido desenvolvidas de forma ainda incipiente e, por vezes, isolada. Porém, torna-se possível a realização destas práticas através de projetos de extensão, feiras de ciências, projetos integradores, entre outras formas.

Essas maneiras de materialização de uma prática educativa integradora, apesar de não promoverem uma formação integrada pensada na perspectiva da politécnica, caminham em sua direção, uma vez que algumas de suas sementes estão sendo plantadas. Assim, essas práticas, ao aplicarem princípios do projeto de ensino integrado, valorizam a formação humana integral, pois ao reconhecer a realidade em que se vive e intervir sobre ela, o indivíduo é capaz de transformar a sua realidade, com autonomia e capacidade de análise crítica.

Além disso, faz-se necessária uma maior mobilização de ação docente integrada. Rodrigues e Araújo (2017) apontam o problema da formação de professores, que se dá de forma fragmentada, refletindo-se em sua prática de ensino. Outrossim, ressaltando que para que haja uma ação integradora na prática pedagógica docente, torna-se necessária uma inovação curricular, objetivando a melhoria no ensino.

Por fim, esse estudo demonstrou a importância da concretização de práticas educativas integradoras, mesmo que pontuais, na materialização do projeto de ensino integrado. Além do mais, como foram encontrados poucos estudos que tratam dessas práticas, é necessário o

incentivo a outras pesquisas na área, de modo a relatar outras experiências que podem ser aplicadas nas instituições de ensino, para que, assim, essas práticas aconteçam de forma mais constantes e concretas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago., 2015.

BEZERRA, D. de S. **Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, política e planejamento curricular**. Natal/RN: IFRN Editora, 2013.

BONFIM, C. H.; SILVA, C. M. R. Projeto Incutec: uma experiência de prática integradora para o curso técnico de administração do IFMA campus Buriticupu. **Holos**, v. 2, p. 75-86, fev., 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1976>>. Acesso em: 11 maio 2019.

CIAVATTA M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; GOMES, C. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: Colóquio produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, 2010. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

GRÜMM, C. A. F.; VIEIRA, S. F.; BRITO, L. M. de. A iniciação científica no ensino médio integrado como possibilidade de uma prática integradora: estudo de caso através do resgate da memória da vitivinicultura em Videira, Santa Catarina. **Holos**, v. 2, p. 143-153, maio, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1975>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

HENRIQUE, A. L. S.; NASCIMENTO, J. M. do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Holos**, v. 4, p. 63-76, ago., 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188>>. Acesso em: 11 maio 2019.

LEITE, J. Y. P. *et al.* Editorial. **Holos**, v. 2, p. 1-2, maio 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2167>>. Acesso em: 11 maio 2019.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. 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, p. 1057- 1080, 2015.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 107-128.

RODRIGUES, D. D., ARAÚJO, M. C. P. de. A integração curricular na concepção dos docentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. **Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 12, n. 1, p. 13-26, 2017. Disponível em: <<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/article/view/10324/html>>. Acesso em 11 maio 2019.

SANTOS, F. A. A. *et al.* Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado. **Holos**, v. 6, p. 185-199, dez. 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611>>. Acesso em: 11 maio 2019.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

VIEIRA, M. M. M. Formação de professores da educação profissional: análise de produções acadêmicas. **Holos**, v. 2, p. 243-258, jun. 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3160>>. Acesso em: 11 maio 2019.