

Concepções de docentes em relação a integração de disciplinas no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Teachers' conceptions regarding the integration of disciplines in the Federal Institute of Mato Grosso of South

Recebido: 19/06/2020 | Revisado:
04/09/2020 | Aceito: 10/09/2020 |
Publicado: 11/03/2021

Caroline Aparecida Sampaio Guimarães de Moraes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5517-9800>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
E-mail: caroline.guimaraes@ifms.edu.br

Odair Diemer

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3527-2455>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
E-mail: odair.diemer@ifms.edu.br

Como citar:

MORAES, C. A. S. G.; DIEMER, O.;
Concepções de docentes em relação a
integração de disciplinas no Instituto
Federal de Mato Grosso do Sul
**Revista Brasileira da Educação
Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n.
20, p. e10534, mar. 2021.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O ensino médio integrado requer práticas integradoras e interdisciplinares, em contraposição às concepções fragmentadoras dos saberes. A presente pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de docentes em relação a integração das disciplinas de História 2 e Conservação de Alimentos presentes no curso técnico integrado em alimentos do IFMS. Para o planejamento das aulas integradas foi utilizado a metodologia dos Momentos Pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo elaborado colaborativamente por reuniões de estudos. As concepções das docentes foram avaliadas por meio de entrevistas e questionário aberto e analisados pelo método de análise de conteúdo. Com base nas concepções das professoras, foi possível verificar a efetividade da integração das duas unidades curriculares, uma vez que permitiu trabalhar conteúdos de diferentes disciplinas de forma articulada.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Educação Profissional e Tecnológica; Práticas pedagógicas integradoras; Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract

Integrated high school requires integrative and interdisciplinary practices, as opposed to fragmenting concepts of knowledge. This research aimed to analyze the teachers' conceptions regarding the integration of the History 2 and Food Conservation disciplines present in the IFMS integrated technical course in food. For the planning of the integrated classes, the methodology of Pedagogical Moments of Historical-Critical Pedagogy was used, being collaboratively elaborated by study meetings. The teachers' conceptions were assessed by means of interviews and an open questionnaire and analyzed using the content analysis method. Based on the teachers' conceptions, it was possible to verify the effectiveness of the integration of the two curricular units, once it allowed to work contents of different subjects in an articulated way.

Keywords: Integrated High School; Professional and Technological Education; Integrative pedagogical practices; Historical-Critical Pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2008, foi instituída a lei 11.892, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e que tem como um dos seus principais objetivos ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (SANTOS et al., 2020). O ensino médio integrado (EMI) propõe a formação profissional articulada à formação básica, sob a perspectiva da politecnia, tendo o trabalho como princípio educativo e sua organização curricular deve ser pautada na integração entre ciência, tecnologia e cultura (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 6/2012). Portanto, EMI requer práticas integradoras e interdisciplinares, em contraposição às concepções fragmentadoras dos saberes (RAMOS, 2008).

A integração entre disciplinas possibilita estabelecer um diálogo entre diferentes saberes, possibilitando ao estudante compreender que as diversas áreas do conhecimento não são isoladas, mas possuem relações entre si, oportunizando uma visão ampla e menos segmentada da realidade (ANDRADE et al., 2015). Essa perspectiva busca romper com a abordagem meramente tecnicista e utilitarista dos conteúdos, ao considerar que as atividades humanas têm origem histórica e mais abrangente, envolvendo aspectos econômicos, sociais, científicos e culturais (PACHECO, 2012).

Enquanto prática pedagógica, a integração deve possibilitar o estabelecimento das relações entre as disciplinas, não como somatório, superposição ou subordinação de um conhecimento ao outro, mas na perspectiva da totalidade social, possibilitando a compreensão da realidade para além de sua ocorrência fenomênica. Assim, a formação integral passa pela articulação de conhecimentos entre as disciplinas do núcleo técnico e as do núcleo comum, pois possibilita aos estudantes apreenderem o conhecimento na sua totalidade e na sua relação com o mundo real (ARAÚJO; SILVA, 2017).

Apesar da centralidade das práticas pedagógicas integradoras no ensino médio integrado, há certa dificuldade para sua aplicação prática, gerada sobretudo pela carência de informações sobre a educação profissional na perspectiva integrada durante a formação inicial dos docentes. Costa (2012) relatou que a efetivação do EMI é um desafio para os professores, por diversos motivos, como desconhecimento de seus pressupostos, despreparo e falta de programas de formação permanentes e efetivos. No mesmo sentido, Araújo (2008) afirmou que esta dificuldade é devida principalmente ao pouco entendimento desse princípio pedagógico, parte pela falta de experiências reais que possam servir de exemplos.

Para superar esses e outros vários desafios que envolvem o ensino médio integrado, há de se pensar em propostas pedagógicas que possam agregar informações que possibilitem maior aproximação com os fundamentos que sustentam a formação humana integral (FREITAS, 2020). A fim de contribuir com a reflexão sobre práticas pedagógicas integradoras esta pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de docentes em relação a integração das disciplinas de História 2 e Conservação de Alimentos presentes no curso médio integrado em alimentos do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), campus Coxim.

2 O CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ALIMENTOS E AS UNIDADES CURRICULARES DE CONSERVAÇÃO DE ALIMENTOS E HISTÓRIA

Em 2011 foi implantado no IFMS campus Coxim o curso Técnico de Nível Médio em Alimentos, visando oportunizar a formação de profissionais capacitados para atuarem no processo de transformação de alimentos e bebidas, com uma formação baseada no trabalho como princípio educativo.

Na matriz curricular do Curso Técnico em Alimentos, em seu 4º período é disponibilizada as disciplinas de Conservação de Alimentos e História 2. A unidade curricular de Conservação de Alimentos é um componente do núcleo técnico e possui um papel relevante na formação do técnico em alimentos, visto que, se vincula diretamente ao perfil profissional de conclusão, contido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que preconiza que o técnico em alimentos “executa e supervisiona o processamento e conservação das matérias-primas e produtos da indústria alimentícia e bebidas” (BRASIL, 2016 p. 164).

Além disso, a importância da conservação de alimentos se dá pelo fato de que ela garante a segurança alimentar de quem consome, melhoram suas condições físicas e auxiliam na estabilidade dos produtos, aumentando sua vida útil, sendo inúmeros os métodos utilizados para este fim, como congelamento, pasteurização, desidratação, uso de aditivos e radiação (LEONARDI; AZEVEDO, 2018).

A ementa dessa unidade curricular é centrada no ensino dos principais métodos e processos utilizados pela indústria para o processamento, o armazenamento, o transporte e a conservação dos alimentos, fornecendo uma visão geral da cadeia produtiva do setor alimentício, a partir de conhecimentos teóricos e práticos (IFMS, 2016).

No conjunto das disciplinas do núcleo comum do curso, está presente a unidade curricular de História 2, que apresenta na ementa o conteúdo da Expansão Marítima Comercial Europeia. Nesse período as Grandes Navegações foram destaques e os métodos de conservação de alimentos tiveram um duplo papel: ao mesmo tempo em que possibilitou aos navegantes terem alimentos disponíveis por mais tempo durante as longas jornadas em alto mar, também foi um dos motivos que impulsionaram essas viagens, pelo grande interesse econômico que se tinha nas especiarias e produtos da Índia, muitos deles utilizados para se conservar alimentos.

A unidade curricular de História constitui um conjunto de saberes que, integrados às disciplinas da formação profissional, são capazes de fornecer uma leitura mais completa da realidade, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Ao historicizar as diferentes técnicas e tecnologias utilizadas pelos homens é possível compreender a grande capacidade dos seres humanos em evoluir e desenvolver conhecimentos (RAMOS, 2008).

Aliar a alimentação ao ensino de História em sala de aula significa permitir uma maior identificação do estudante com a disciplina, uma vez que esta constitui um aspecto comum à realidade de qualquer aluno, independentemente de sua classe social ou condição cultural, o que pode contribuir para um menor distanciamento entre os conteúdos escolares e o cotidiano do aluno.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi executada no decorrer do ano de 2019, sendo iniciada com uma reunião preliminar com o dirigente responsável pela instituição para autorização do desenvolvimento da proposta. Na ocasião foram explicitados os objetivos do projeto, o público-alvo e as atividades que o compunham, com a autorização o projeto foi submetido na plataforma Brasil e aprovado para execução pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Anhanguera – UNIDERP, sob o número CAEE 12461719.0.0000.5161.

A pesquisa envolveu os estudantes das turmas 2088 A, composta por 26 estudantes, e 2088 B, que contém 24 alunos matriculados, ambas do 4º período do curso Técnico Integrado de Nível Médio em Alimentos, do turno vespertino, e as docentes das unidades curriculares de História 2 e Conservação de Alimentos. A escolha em trabalhar com essas turmas foi pelo fato de que estão situadas no período em que são ofertadas as disciplinas envolvidas no estudo, as quais têm grande relevância na formação desses indivíduos.

Foi realizada reunião com as docentes das unidades curriculares envolvidas, com o intuito de apresentar a proposta de pesquisa e convidá-las a participarem do estudo. Com o aceite da proposta pelas professoras, foram disponibilizados e assinados os Termos de Consentimento. Ainda, foi conduzida a exposição da pesquisa e convite aos estudantes das duas turmas escolhidas para aplicação das aulas, ocasião em que foram explicitadas todas as etapas em que se faria sua participação e disponibilizados os Termos de Assentimento e Consentimento.

Para compreender a trajetória formativa, concepções acerca do ensino médio integrado e experiências com práticas pedagógicas integradoras foram conduzidas entrevistas com as Docentes. As entrevistas foram gravadas utilizando aparelho celular, com autorização expressa das professoras, por meio de Autorização para Gravação de Voz. Estas ocorreram separadamente com cada uma das docentes, em dias diferentes e em espaço de sala de aula reservada para este fim. Nas entrevistas estiveram presentes apenas a pesquisadora e a entrevistada, o que contribuiu com a construção de um ambiente favorável ao andamento do processo e a fluidez nos diálogos.

Foi utilizado roteiro do tipo semiestruturado que contribuiu para uma maior flexibilidade nos diálogos. Na primeira parte as perguntas versavam acerca da formação e trajetória formativa das docentes, seu tempo de experiência na docência e o tempo que trabalham na instituição. A segunda parte teve como objetivo conhecer o que as docentes compreendiam por EMI e integração e se já haviam realizado práticas pedagógicas pautadas na ideia de integração.

A opção por esse método de coleta de dados se deve ao fato de que este rompe com a relação de hierarquia entre pesquisador e entrevistado, permitindo a interação recíproca entre as partes, além de possibilitar a apreensão mais imediata e corrente do que se deseja pesquisar (LÜDKE & ANDRÉ, 2018). Além disso, nas entrevistas ocorrem trocas entre as partes, pois ao mesmo tempo em que o pesquisador coleta informações, ele fornece a oportunidade ao entrevistado de refletir sobre a si mesmo e a atuação em seu meio (DUARTE, 2004). Para proceder à sua análise, as entrevistas foram transcritas.

O planejamento das aulas foi realizado colaborativamente pela pesquisadora e docentes por meio de reuniões de estudos e trabalho. Os procedimentos pedagógicos foram elaborados seguindo a metodologia dos Momentos Pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), utilizando para este fim a didática desenvolvida por Gasparin (2012).

Para a avaliação da experiência de ensino integrado foi aplicado um questionário aberto com as duas docentes, sendo que uma das docentes avaliou o planejamento e aplicação das aulas em relação a metodologia da PHC e sua contribuição para a integração entre disciplinas, bem como as possíveis dificuldades encontradas durante as atividades, e a outra avaliou o processo de planejar e aplicar as aulas na perspectiva da integração entre as disciplinas. Com isso, foi possível estabelecer uma relação de complementaridade entre as avaliações.

As entrevistas com as docentes, suas concepções quanto ao planejamento e aplicação das aulas foram analisadas por meio do método da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011). Ao oferecer uma definição para Análise de Conteúdo, Bardin (2011) preconiza se tratar de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, cuja intenção é a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 44).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas descrições e análises das entrevistas, para a preservação das identidades das docentes, foi utilizado a denominação Professora A e Professora B. Em relação ao tempo de docência, a Professora A possui quatro (4) anos de experiência e a Professora B relatou que vai completar 20 anos. Acerca de seu relativo curto tempo de experiência na docência, a Professora A ressaltou que optou por realizar estágios na pós-graduação, pois havia o interesse no magistério: “antes disso eu fiz estágio [na pós-graduação], porque era um anseio meu de já trabalhar na docência então eu fui me preparando”.

Conforme exposto por Tardif (2002), o tempo é um elemento muito importante para a construção dos saberes que sustentam a prática docente, contudo diversas fontes constituem a aprendizagem do trabalho do professor e a estabilização e consolidação do ofício da docência não se dão sempre com o tempo cronológico. Desse modo, pode-se afirmar que embora uma das docentes possua mais experiência não é possível concluir que em relação à sua prática a docente menos experiente não tenha construído saberes em seu cotidiano que auxilie no exercício de sua profissão.

Especificamente sobre o tempo em que estão na instituição, a Professora A respondeu que está há quatro (4) anos, portanto sua experiência como professora teve início quando de sua entrada no IFMS, e a Professora B contou que está desde o ano de 2017. Quando considerado o tempo em que o IFMS foi criado, em 2008, pode-se deduzir que as docentes possuem pouco tempo na instituição. Todavia, o Campus Coxim em que elas atuam, iniciou seu funcionamento na sede atual no ano de 2014, dessa forma, no mínimo, estiveram presentes na unidade metade do tempo da existência desta. Com isso, ambas participaram das discussões e reuniões dos recentes processos de reestruturação dos Cursos Técnicos Integrados e da

elaboração do novo Regulamento da Organização Didático-Pedagógica, além de uma delas possuir experiência na função de coordenadora de curso/eixo, sendo possível dizer que o tempo em que estão na instituição foi suficiente para terem contato com as concepções de Ensino Médio Integrado desenvolvido pela instituição.

Quanto à formação inicial, as duas professoras possuem cursos de graduação em sua área específica, sendo que uma delas a nível de tecnólogo, contudo esta cursou licenciatura após o ingresso na instituição (IFMS), por determinação legal, dessa forma ambas têm formação pedagógica para o exercício da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme determina a Resolução nº 06/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

Em sua formação continuada, ambas possuem curso de mestrado, sendo que uma delas possui também curso de especialização e outra de doutorado. Entretanto, quando perguntadas se no itinerário formativo de trajetória acadêmica, principalmente no que tange a licenciatura, tiveram alguma formação específica para trabalhar com Educação Profissional e Tecnológica e/ou Ensino Médio Integrado ambas responderam que não, contudo a professora com formação a nível de tecnólogo salientou que “[...] isso facilita um pouco essa entrada no ensino técnico [...], porque eu sou tecnóloga né, então já venho oriunda de uma instituição tecnológica, mas não o preparo para a docência, isso não”. Dessa forma, corroborando com o que dispõem Carvalho e Souza (2014), cujo trabalho discute a formação do docente para a EPT, verifica-se uma carência de componentes curriculares ou disciplinas que trabalhem a educação profissional e tecnológica em cursos voltados a formação de professores a nível inicial.

Adentrando nas questões referentes ao EMI, em relação à experiência anterior ao IFMS com essa modalidade de ensino, as duas professoras responderam que não tinham conhecimento e nem haviam trabalhado com essa proposta, portanto seu contato inicia-se com o ingresso na instituição.

Quando perguntado como definem o EMI, em sua resposta a Professora A enfocou a formação para o exercício de uma profissão que os estudantes têm a oportunidade de adquirir juntamente com o ensino médio propedêutico: “[...] eu vejo assim como uma oportunidade única pra eles de ter esse ensino médio integrado a essa profissão, que muitas vezes eles não sabem o que eles vão ser no futuro, porque são muito jovens e têm dúvidas como a gente teve também na nossa época e a gente não tinha esse acesso, era só o ensino médio, depois você se vira, e eles têm, então eu vejo assim como muito importante pra ele sentir já”. [...] eu vejo isso como um desenvolvimento mesmo nacional e regional, a proposta de ensino médio integrado eu acredito que ele é extremamente importante em desenvolver as pessoas e a região também.

Na resposta da Professora B percebe-se um enfoque nas práticas pedagógicas que se inserem na perspectiva do EMI: “Eu acho que o Ensino Médio Integrado ele abre uma possibilidade muito interessante, desde que a gente consiga fazê-lo efetivamente de forma integrada. Então eu percebi nessas reuniões de reorganização curricular que a gente fez, eu senti que há uma preocupação em que a gente de fato construa um ensino Médio integrado, que a gente consiga fazer realmente os diálogos. Eu acredito que isso parte da nossa disposição também como professores, do diálogo.

Analisando as respostas à luz do trabalho de Ramos (2017), em que formulou os “sentidos da integração”, observa-se que a concepção de EMI da Professora A predomina o sentido político da proposta, ou seja, a indissociabilidade entre Educação Profissional e Básica, além disso observa-se ideia contida no sentido filosófico, em que o papel da formação é levar o indivíduo a apreender, criticar e transformar a realidade social em que está inserido, ou seja, “desenvolver pessoas”, promovendo também seu desenvolvimento pessoal. Ela destaca ainda que o EMI auxilia no planejamento do futuro dos estudantes, pois como “eles não sabem o que eles vão ser no futuro” o estudo do exercício de uma profissão poderia ajudá-los nessa escolha.

A concepção da Professora B prepondera o sentido pedagógico do EMI, que diz respeito às formas de selecionar, organizar e ensinar os conteúdos, que devem ser organizados de forma integrada a partir da problematização dos processos produtivos nas dimensões históricas, sociais, econômicas, culturais, tecnológicas, etc., inseridas nas suas respectivas áreas do conhecimento, utilizando a interdisciplinaridade para a integração entre os diferentes saberes. Em sua fala ela chama atenção para o fato de que há na instituição o desejo de se efetivar práticas integradoras, que deve partir da disposição dos professores em realizá-las.

Com base nas respostas das docentes, pode-se dizer que ambas possuem domínio acerca do que é o EMI em pelo menos um de seus sentidos, demonstrando que apesar de apontarem não terem experienciado em sua trajetória acadêmica formação para trabalhar com essa modalidade de ensino, o tempo em que estão na instituição permitiu que tivessem contato e formulassem ideias acerca dessa proposta que vão ao encontro das formulações de autores que produzem nessa área, a exemplo de Ramos (2017).

Questionada sobre como efetivar a integração entre disciplinas a Professora A respondeu que o ponto inicial é o planejamento integrado: “seria um planejamento antes de iniciar essas aulas, pra integrar teria que refazer esses planos de ensino porque a gente prepara ele individual por isso que não consegue aplicar na prática [...]. Então o plano de ensino seria ao meu ver o ponto chave pra mexer, planejar o que eu irei trabalhar na disciplina X integrada com a Y, qual pode haver outra, porque de repente nesse planejamento eu enxergo outras possibilidades, mas primeiro lá no planejamento, poderia ser uma alternativa”.

Quando realizado o mesmo questionamento à Professora B, a principal palavra que observamos é “diálogo”, pois para ela “a palavra-chave da integração é o diálogo”, revelando a importância que confere à atitude do professor na efetivação da integração: “primeiro tem que partir do desejo, o desejo da gente fazer alguma coisa nesse sentido. Aí o diálogo né, então sentar, conversar, ver o que o professor está abordando, quais são os pontos que a gente pode estabelecer um diálogo entre as disciplinas, aí fazer um planejamento, como fazer esse diálogo, a partir de quê elementos. Estudar a disciplina do colega, quer dizer, você tem que conhecer a tua disciplina, mas também tem que conhecer a disciplina do teu colega, pelo menos aquelas questões básicas que é onde vai haver a integração. E é isso, é experimentar”.

Segundo Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017), a integração entre disciplinas deve ser baseada no “princípio da natureza interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo”, sendo a interdisciplinaridade conceituada por Fazenda (1979, p. 8) como “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma

concepção fragmentária para unitária do ser humano”, cuja condição possível para sua efetivação é o diálogo. Para essa autora é necessário haver interações e diálogos entre os professores, para constituírem trocas entre seus conhecimentos e suas experiências, num movimento de enriquecimento mútuo.

Desse modo, é possível perceber que as respostas das docentes se coadunam com questões relevantes sobre a integração entre disciplinas e ambas consideram a iniciativa do professor muito importante para sua efetivação, seja no ato de planejar, seja no desejo de iniciar e dialogar. Além disso, as duas professoras revelaram terem experiência com a integração entre disciplinas, pois ambas já realizaram ao menos uma vez práticas integradoras com unidades curriculares de outros colegas, tendo avaliado positivamente suas experiências. Portanto, as entrevistas revelaram que tanto a Professora A como a Professora B possuem conhecimentos conceituais e experiências acerca do EMI e da integração entre disciplinas.

As docentes das disciplinas envolvidas também realizaram avaliação da metodologia adotada por meio de questionários abertos, contudo, a avaliação de uma delas teve como foco a integração e a outra na metodologia e didática proposta para a PHC. Assim, foi possível estabelecer categorias comuns às duas avaliações: “viabilidade do planejamento”, “execução da proposta”, “interesse dos estudantes”, “efetivação da integração” e “avaliação geral do processo de planejamento e aplicação”.

Para fins de preservação das identidades, nas descrições e análises das avaliações foram utilizadas as nomenclaturas Professora 1 e Professora 2, a fim de diferenciá-las em relação às entrevistas e impossibilitar sua identificação.

Em relação a viabilidade do planejamento, as duas professoras avaliaram como viável, sendo que a Professora 1, que avaliou a metodologia adotada, preponderou a dificuldade na realização de encontros para discussão da proposta pedagógica. Ambas as docentes também ressaltaram a questão do planejamento, a Professora 1 destacou o trabalho conjunto e a Professora 2 o fato de ter sido feito antecipadamente e previsto nos planos de ensino.

A execução da proposta acerca da metodologia foi avaliada pela Professora 1 como possível, observando que “A intervenção foi breve, mas conseguiu-se envolver os estudantes”, além disso, a docente relatou o envolvimento dos estudantes nas aulas. A Professora 2 avaliou a execução da proposta em relação à integração entre as disciplinas como “extremamente satisfatória, visto que são disciplinas que se conversam”.

Na questão “A partir de sua observação durante as aulas, os alunos se mostraram mais interessados? Foram mais participantes? Quais manifestações dos estudantes possibilitaram essa conclusão?” a Professora 1 avaliou as duas turmas separadamente, relatando que “uma característica de uma das turmas é a pouca participação durante as aulas, eles são mais tímidos, não são tão interativos quanto a outra turma. Nesta última os estudantes foram mais participantes e o que chamou atenção foi estudantes que fizeram relações entre conteúdos e a sugestão de repetir a proposta com outro conteúdo”. Durante as observações em sala foi possível notar a diferença entre as turmas, sendo uma menos participativa e a outra mais interativa. Entretanto, em ambas as turmas foi possível a realização da proposta. Além disso, ela destaca um ponto interessante a ser observado que é o fato de que alguns

estudantes terem visualizado mais disciplinas que poderiam ser trabalhadas de forma integrada.

Para a mesma questão a Professora 2 pontuou sua percepção em relação ao interesse dos estudantes: “Sim. Os alunos mostraram empolgados com a proposta de prática envolvendo as duas disciplinas e foram extremamente participativos questionando os métodos de conservação pelo sal”.

No que concerne a efetivação da integração, considerando a metodologia da PHC e a didática proposta por Gasparin (2012), em resposta à questão “Em sua opinião, a utilização dessa metodologia favoreceu a integração dos conteúdos das disciplinas?” a Professora 1 respondeu que os estudantes compreenderam o diálogo entre as disciplinas, mas faz a seguinte observação: “[...] Uma ressalva a ser feita diz respeito ao pouco tempo que foi disponibilizado para a experiência e portanto não favoreceu o encontro mais sistemático entre pesquisador e professores envolvidos. [...] As demandas do dia a dia dos envolvidos dificultavam os possíveis encontros”.

Aqui se visualiza a questão do tempo insuficiente, podendo-se inferir que este elemento é um fator de grande relevância em propostas de trabalho docente, sobretudo as que envolvem uma nova maneira de pensar o processo de ensino-aprendizagem. De fato, a questão do tempo é elencada por Gasparin (2012) como um dos pontos críticos para a implantação dessa nova alternativa de trabalho docente-discente, revelando que “os professores nem sempre têm tempo disponível para elaborar os planos de todos os conteúdos que ministram, dentro da nova perspectiva, o que enseja o desânimo e o retorno ao velho caminho” (p. xii), contudo, conforme o mesmo autor, é preciso iniciar, não desistindo diante das dificuldades.

A Professora 2 avaliou a efetivação da integração da seguinte forma: “Foi bastante satisfatório a integração entre os conteúdos. Os alunos entenderam muito bem a proposta do projeto. [...] Acredito que a interação favoreceu o entendimento dos conteúdos das unidades curriculares”.

Para a pergunta “Como professor, qual sua avaliação geral do processo de planejamento das aulas e sua aplicabilidade utilizando os momentos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica?” a Professora 1 relatou que esta influenciou na sua prática pedagógica: “No meu caso o conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica me fez pensar na minha própria prática. Tais momentos pedagógicos são perfeitamente possíveis de serem utilizados e dão uma dinâmica melhor para a aula”.

Assim, infere-se que, ao menos para uma das docentes envolvidas, foi possível a realização do movimento prática-teoria-prática, em que esta pôde refletir sobre seu próprio trabalho docente, uma vez que a Pedagogia Histórico-Crítica envolve uma nova postura do professor e um novo olhar tanto em relação a sua prática como ao processo de ensino-aprendizagem.

Na questão “Como professor, qual sua avaliação geral do processo de planejamento integrado das aulas e sua aplicação?”, a Professora 2 avaliou como “[...] bastante organizado e com potencial de facilitação do processo de aprendizado [...]”.

Com isso tem-se que as percepções de ambas as docentes foram positivas em relação à experiência do planejamento e aplicação do Projeto de Trabalho, tanto na perspectiva da metodologia adotada, os Momentos Pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica, como na prática da integração entre as disciplinas.

Dessa forma, com base nas concepções das professoras, foi possível verificar a efetividade da integração das duas unidades curriculares, uma vez que permitiu trabalhar conteúdos de diferentes disciplinas de forma articulada, possibilitando demonstrar que os conhecimentos técnicos, como atividades humanas, possuem uma historicidade, auxiliando o ensino na perspectiva da totalidade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a aplicação da pesquisa foi possível verificar que a integração entre disciplinas de áreas diferentes é uma possibilidade de demonstrar que os conhecimentos não são produzidos de forma isolada, possibilitando ao estudante uma visão mais ampla da realidade social. Portanto, o trabalho pedagógico nesse contexto, pode auxiliar na formação do indivíduo numa perspectiva integral, que constitui um dos elementos basilares do EMI.

Contudo, o estudo ainda constatou que são diversas as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras, tais como desconhecimento de seus pressupostos, despreparo e falta de uma formação efetiva que possa auxiliar os docentes na elaboração de propostas nessa perspectiva. Além disso, tem-se o fato de que tanto em sua experiência escolar, como em sua formação inicial, muitos professores que trabalham com o Ensino Médio Integrado não terem experienciado práticas orientadas pela ideia da integração.

Apesar disso, no contexto analisado, a verificação dos conhecimentos e experiências das docentes acerca do EMI e da integração entre disciplinas permitiram inferir que ambas possuem domínio em pelo menos um de seus sentidos, mesmo não apresentando experiência anterior com essa modalidade de ensino. Portanto, o tempo em que estão na instituição permitiu que tivessem conhecimento e formassem ideias acerca dessa concepção.

Entretanto, apesar da importância das práticas pedagógicas integradoras para o EMI, observa-se ainda que grande parte dos currículos das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, entre elas o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, são organizados em disciplinas separadas, gerando muitas vezes a fragmentação dos saberes, dificultando o estabelecimento dos diálogos e exigindo maior esforço e organização por parte dos docentes que desejam realizar experiências pautadas por esta ideia.

Nesse sentido, verifica-se a importância dada por uma das docentes em relação a iniciativa do professor em iniciar os diálogos e desejar realizar a integração. Outro ponto de destaque observado nas falas das docentes foi o planejamento colaborativo, que facilitou a construção do diálogo entre as disciplinas, permitindo que levantassem pontos de articulação entre os saberes de suas unidades curriculares, possibilitando até mesmo levantarem novas ideias para trabalhos pedagógicos integrados futuros.

Considera-se essencial o desejo do professor na efetivação de práticas pedagógicas integradoras, todavia, é imprescindível que as instituições, principalmente as que ofertam o EMI, oportunizem espaços para discussão e ofereçam programas de formação permanentes e efetivos acerca da integração,

estimulando o planejamento e o trabalho pedagógico integrados, no intuito de ampliar experiências e práticas orientadas por essa forma de trabalhar os conteúdos.

Em relação a experiência analisada nesse trabalho, as percepções de ambas as docentes foram positivas no que concerne ao planejamento e aplicação das aulas integradas entre as disciplinas de História 2 e Conservação de Alimentos, possibilitando, inclusive, a reflexão de sua própria prática por parte de uma delas, evidenciando a movimentação prática-teoria-prática, central para a metodologia dos Momentos Pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Dessa forma, com base nas concepções das professoras, verifica-se a efetividade da integração das duas unidades curriculares, uma vez que permitiu trabalhar conteúdos de diferentes disciplinas de forma articulada, possibilitando demonstrar que os conhecimentos técnicos são atividades humanas e, desse modo, possuem uma historicidade, o que potencialmente pode contribuir para o ensino na perspectiva da totalidade social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. A. F. J.; PAULA, J. L.; NASCIMENTO, J. M.; SÁ, L. T. F.. Práticas Pedagógicas Integradoras: Concepções e Desafios dos Docentes no contexto de vivência do Curso De Informática Do IFRN. **II CONEDU - Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande, Paraíba, 2015.

ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integrada da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 08 abr. 2020.

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N.. **Ensino Médio integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios**, Brasília: Ed. IFB, 569 p., 2017. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/issue/view/81>. Acesso em: 08 abr. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 288 p. 2011.

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, 30 dez. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF: MEC, 2016.

CARVALHO, O. F.; SOUZA, F. H. M.. Formação do Docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de Educação e o curso de Pedagogia. **Revista Educação & Sociedade**, v. 35, nº. 128, p. 629-996, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302014000300883&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 maio 2020.

COSTA, A. M. R. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA/Campus Castanhal**. Dissertação, IFPA, Belém-PA, 2012.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 maio 2020.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FREITAS, R. C. O. Mudanças de concepções docentes em um mestrado em educação profissional e tecnológica ofertado em rede nacional. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/10014>. Acesso em: 17 jun. 2020.

GASPARIN, J. L.. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: SP, Autores associados, 2012.

IFMS. (INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL). **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Alimentos**, Coxim, 2016.

LEONARDI, J. G.; AZEVEDO, B. M.. Métodos de Conservação de Alimentos. **Revista Saúde em Foco**, Ed. nº 10, p. 51-61, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2 ed., 2018.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A.. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Revista Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 473-488, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200473&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2020.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. Proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado à formação profissional**. Seminário sobre Ensino Médio, Natal, SEE-RN, 2008.

RAMOS, M.. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N.. **Ensino Médio integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios**, Brasília: Ed. IFB, p. 20-43, 2017.

RESOLUÇÃO nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 22, 2012.

SANTOS, D. S.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J.; PEREIRA-FILHO, A. D.; O lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro: da lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira de Educação Profissional**, v. 2, p. 1-14, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>. Acesso em: 17 jun. 2020.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.