

## A CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO IFSUL - CÂMPUS PELOTAS

Ticiania Cougo Cardoso\*; Itamar Luís Hammes; Joseline Tatiana Both

E-mail: ticianacougocardoso@gmail.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

DOI: 10.15628/rbept.2020.9684

Artigo submetido em: mar/2020 e aceito em: abr/2020

### RESUMO

O presente trabalho é fruto da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. A investigação teve como propósito promover a discussão sobre a construção curricular do Ensino Médio Integrado. O recorte proposto constituiu-se no desenvolvimento e avaliação de uma proposta de formação continuada na escola, reunindo professores que atuam em um dos cursos técnicos integrados do IFSul – Câmpus Pelotas. As análises realizadas apontaram para a necessidade da compreensão crítica do mundo do trabalho pelo professor da educação profissional, bem como da necessidade de romper com a fragmentação de conteúdos e buscar formas de articulação dos conhecimentos de modo a gerar aprendizagens significativas. Concluiu-se pela 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.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Currículo. Formação Continuada.

### THE CONSTRUCTION OF INTEGRATED HIGH SCHOOL: CONTRIBUTIONS FROM A CONTINUED TRAINING PROPOSAL AT IFSUL - PELOTAS CAMPUS

### ABSTRACT

The present work is the result of a research carried out in the Professional Master in Professional and Technological Education - PROFEPT. The purpose of the research was to promote the discussion on the construction of the Integrated High School Education curriculum through. The proposed cut consisted in the development and evaluation of a proposal for continuous education in the school, bringing together teachers who work in the Integrated Technical Course in Buildings of IFSUL - Campus Pelotas. The analyzes pointed out for the need of a critical understanding of the world of work by the teacher of professional education, as well as the willingness to break the fragmentation of contents and to seek ways of articulating knowledge in order to generate meaningful learning. It was concluded that teacher training and integration for the consolidation of the integrated curriculum, through collective spaces of study, debate, exchange of experiences and evaluation of pedagogical practice are important.

**Keywords:** Professional Education. Integrated High School. Curriculum. Continuous Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram concebidos como uma proposta educacional inovadora. O mesmo marco legal definiu a obrigatoriedade de que metade das vagas ofertadas seja destinada a Cursos Técnicos de Nível Médio, preferencialmente na forma de cursos integrados. Desse modo, sua criação contribuiu para fortalecer a perspectiva de formação integral, com base científico-tecnológica e humanística, bem como fomentar o debate educacional sobre o sentido da educação profissional para a vida dos estudantes e para o desenvolvimento local e regional.

Ao mesmo tempo, tem como um de seus desafios o fortalecimento e materialização do Ensino Médio Integrado (EMI) em seu interior, de modo a oportunizar aos jovens e adultos trabalhadores a inserção no contexto da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura como dimensões indissociáveis da formação humana. Este estudo tem como tema central a construção curricular do EMI no âmbito do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL) - Câmpus Pelotas.

A construção de currículos integrados em uma perspectiva emancipatória envolve, fundamentalmente, o compromisso com a transformação social e a promoção da autonomia dos sujeitos, por meio da problematização da realidade concreta.

O IFSUL apresenta em seu Projeto Pedagógico Institucional (2014, p. 14) a missão de “implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social”. Ainda conforme o mesmo documento,

A escola, nesta perspectiva, precisa ser um espaço no qual devemos formar indivíduos que venham a interferir como sujeitos da história. Essa instituição precisa incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias, que proponham uma reflexão crítica da história e da cultura, desmistificando o senso comum. Torna-se necessário procurar entender as mediações que acontecem nas instituições de ensino, refletir sobre a prática docente, sobre as atividades diárias, sobre as forças culturais, econômicas e políticas que moldam a sociedade, para perceber a interação entre o sistema escolar, seus currículos e as relações sociais. De forma ainda mais efetiva, precisamos referenciar nossa prática no nosso próprio discurso. Por exemplo, refletir o que significa para cada um de nós a afirmação, tantas vezes repetida, de que devemos “formar um cidadão crítico, reflexivo, autônomo, ciente de seus direitos e deveres, capacitado para participar da construção de uma sociedade mais igualitária”. Se esse é realmente o propósito de todos os que repetem tal discurso, é preciso transpô-lo para as relações concretas de nossa prática educative. (INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE, 2014, p. 36).

O câmpus Pelotas encontra-se na origem da fundação do IFSUL (em 2008), tendo completado 76 anos, desde a criação da Escola Técnica de Pelotas. Conta hoje com cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, engenharias, licenciatura, além de cursos de pós-graduação, formação pedagógica e educação a distância.

Atualmente, encontram-se em funcionamento 10 cursos técnicos de nível médio. A maioria dos cursos possui oferta na forma integrada ao Ensino Médio, embora vários mantenham também a oferta nas formas subsequente e/ou concomitante. O curso de Edificações abrange ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada (PROEJA).

A partir de observações realizadas, foi possível perceber que as possibilidades de integração entre os professores que atuam nos cursos integrados são bastante limitadas pela estrutura organizacional do câmpus. Os professores da formação geral são lotados em coordenadorias separadas por áreas do conhecimento, pouco participando das discussões referentes aos cursos, o que dificulta a integração curricular em virtude das poucas oportunidades de diálogo entre os docentes, apontando para a necessidade de promoção de espaços formais para essa interação.

Para a consolidação do currículo integrado, destaca-se a importância da formação e da integração dos professores. Como afirma Ramos (2014, p.26), “menos do que uma forma, ou um formato, ou um modelo, a integração é um processo que se constrói no fazer cotidiano da escola”, em que assume relevância a organização de espaços e estratégias de formação docente a partir de suas práticas concretas e da interação com seus pares.

Considerando esse contexto, a problemática desta pesquisa direcionou-se a investigar “Como a formação continuada na escola pode contribuir para a construção do EMI no IFSul - Câmpus Pelotas? ”

A investigação e o desenvolvimento da proposta formativa tiveram como objetivo geral promover a discussão sobre a construção curricular do EMI, reconhecendo os principais desafios encontrados pelos professores para sua concretização, por meio de uma proposta de formação continuada fundamentada nos pressupostos teóricos e princípios ético-políticos da formação humana integral.

Nesse sentido, a pesquisa conduziu à construção, desenvolvimento e avaliação de uma proposta de formação continuada no espaço escolar direcionada aos docentes que atuam no EMI, contemplando o estudo sobre seus fundamentos e a discussão sobre os desafios que envolvem a construção de currículos e práticas pedagógicas integradas, buscando identificar e potencializar experiências já desenvolvidas no câmpus.

O desenvolvimento e a avaliação desse projeto resultaram na construção de um produto educacional, sob a forma de um guia, com a descrição detalhada das atividades realizadas e disponibilização dos recursos utilizados para que possa servir como inspiração, ou mesmo referência, para outros processos formativos.

A seção seguinte é destinada a relatar os caminhos trilhados na realização da pesquisa, caracterizando sua tipologia e metodologia, assim como os sujeitos participantes e os instrumentos e procedimentos utilizados na produção e processo de análise dos dados. Na sequência, apresenta-se a análise dos dados obtidos na etapa de diagnóstico e o processo de construção, desenvolvimento e avaliação da proposta formativa.

Por fim, as considerações finais destacam a avaliação do processo desenvolvido e as principais inferências resultantes deste trabalho de pesquisa.

## 2 METODOLOGIA

O desenvolvimento deste projeto privilegiou a pesquisa qualitativa, que envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As opções metodológicas visaram uma aproximação maior com o objeto de estudo, buscando compreender o fenômeno investigado considerando o contexto e o olhar dos participantes da pesquisa.

No processo de investigação foi utilizada como referência a metodologia da Pesquisa Colaborativa por possibilitar a interação entre investigação e atividades formativas, num perfil colaborativo entre pesquisador e professores. Esta modalidade de pesquisa associa atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional, através de um processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas.

De acordo com Ibiapina (2016, p. 46)

O processo de pesquisa é, portanto, organizado a partir do interesse inicial do pesquisador, que possui um projeto de investigação sobre determinados aspectos da prática educativa. [...]. Inicialmente, os interesses dos professores correspondem à necessidade de formação contínua e o interesse do pesquisador é o de responder a sua questão de investigação. Entretanto no desenvolvimento da investigação se estabelece a conexão entre os interesses e as necessidades de ambos, o que produz objetivos comuns de refletir sobre as práticas, com apoio de compreensões teóricas e de produzir conhecimentos que criem condições de mudança e/ou de transformação social.

A pesquisa colaborativa visa uma maior aproximação entre academia e escola, em um processo de estudo teórico-prático que valoriza a mediação do sujeito e do contexto. Dentre suas características, destacam-se a participação voluntária, a responsabilidade e a autonomia dos envolvidos. A colaboração torna-se um encontro de interesses, de questionamentos, que podem ser divergentes, mas que caminham no mesmo sentido no que diz respeito ao objetivo final. (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016).

Dessa forma, a proposta formativa buscou discutir junto aos professores a realidade de seu trabalho, os desafios enfrentados e oferecer subsídios teórico-metodológicos visando a construção coletiva do conhecimento e a intervenção sobre a realidade estudada.

## 2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

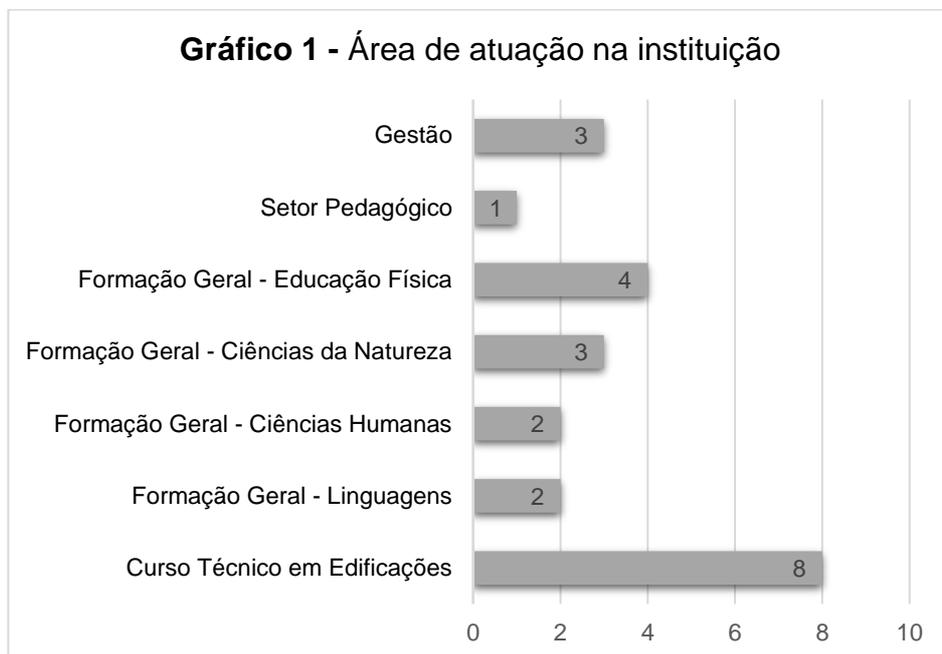
O desenvolvimento desta pesquisa buscou ir ao encontro dos objetivos do mestrado profissional, que contempla a realização da pesquisa científica e, ao mesmo tempo a intervenção no meio social (ambiente de trabalho).

A pesquisa bibliográfica teve como propósito a revisão de literatura sobre o tema e o aprofundamento teórico a respeito dos conceitos abordados, tendo como referenciais principais, em relação ao EMI, Frigotto (1995, 2005, 2009), Ramos (2005, 2014), Moura (2007, 2014), Ciavatta (2005), Saviani (2007), Machado (2009, 2011) e Kuenzer (2005, 008). Contemplou, ainda, a leitura de estudos do campo do currículo, com base em Sacristán (2013), Lopes e Macedo (2011), Silva (2014) e Santomé (1998). Buscou também incorporar as contribuições de Pimenta (2002), Freire (2011) e Stenhouse (1993) a respeito da formação continuada de professores, com foco na investigação e reflexão sobre a prática.

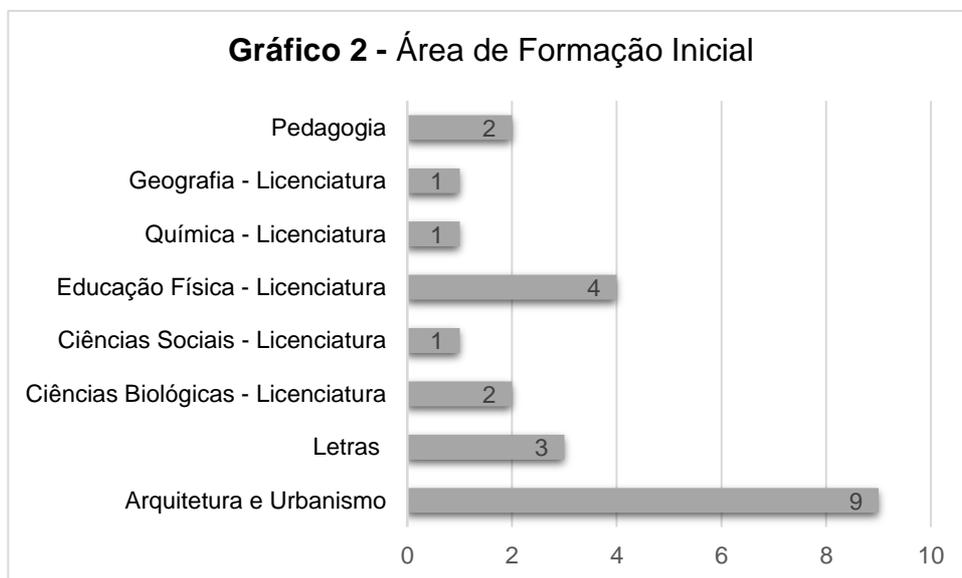
Foram consultados também alguns documentos institucionais como o Projeto Pedagógico Institucional do IFSUL e o PPC do Curso Técnico Integrado em Edificações.

O processo de investigação e construção da proposta de formação desenvolveu-se no câmpus Pelotas do IFSUL, contando com a participação de três chefes de departamento ligados à gestão de ensino, um supervisor pedagógico, quatro coordenadores das áreas de formação geral, uma coordenadora de curso e cerca de quinze professores (considerando os que participaram da maioria dos encontros).

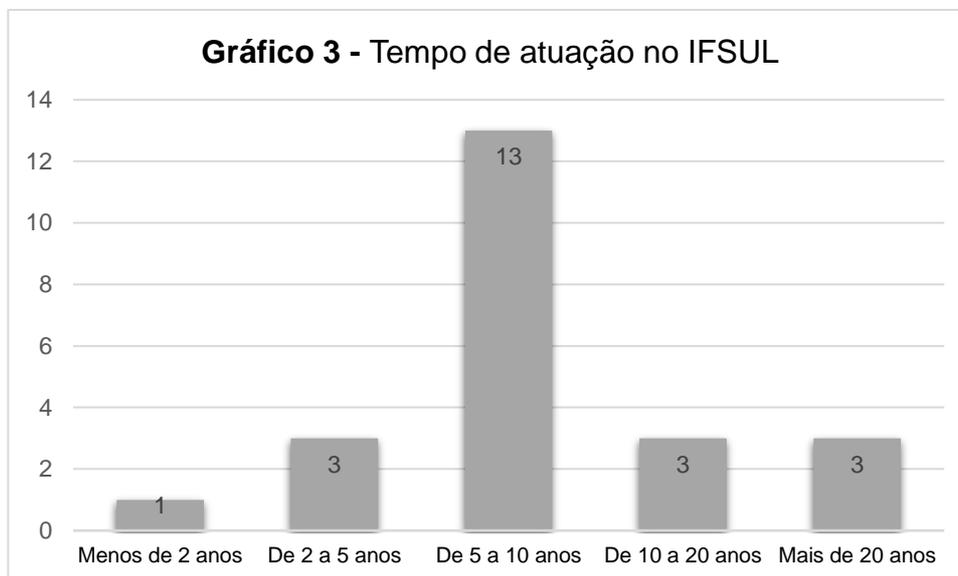
Os sujeitos da pesquisa constituíram um grupo bastante heterogêneo formado por docentes de diversas áreas do conhecimento, com diferentes origens formativas, variando também o tempo de atuação na instituição. Destacou-se a predominância da formação em Arquitetura e Urbanismo entre os docentes que atuam na área tecnológica específica do curso. A maioria dos participantes possui de cinco a dez anos de atuação no IFSul, o que corresponde ao período de criação e expansão dos Institutos Federais.

**Figura 1:** área de atuação na instituição

Fonte: elaboração própria a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa, 2019.

**Figura 2:** área de formação inicial

Fonte: elaboração própria a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa, 2019.

**Figura 3:** tempo de atuação no IFSUL

Fonte: elaboração própria a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa, 2019.

O processo investigativo abrangeu dois momentos: o primeiro, de diagnóstico do contexto, com a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores de ensino, supervisor pedagógico, coordenadora de curso e coordenadores das áreas de formação geral. Optou-se por essa técnica de produção de dados por permitir ao pesquisador ir além da superfície do tópico que está sendo investigado, explorando detalhes a partir da fala dos entrevistados e possibilitando revelar novos significados, não previstos no início da pesquisa. Ao mesmo tempo, esse instrumento também foi ao encontro do objetivo central da investigação, provocando a reflexão sobre a construção do EMI e o papel da formação continuada na escola a partir das questões apresentadas aos entrevistados.

O segundo momento teve como foco de análise o desenvolvimento e avaliação da proposta formativa, valendo-se como instrumentos para a produção de dados as anotações da pesquisadora a partir da observação participante (diário de campo), registros produzidos pelos professores nas atividades desenvolvidas e um questionário avaliativo encaminhado aos participantes ao término da formação, através de formulário online.

A limitação a apenas um dos cursos para o desenvolvimento da formação justificou-se pela dimensão do câmpus Pelotas, que oferta sete cursos técnicos de nível médio na forma integrada. Ademais, a proposta buscou privilegiar a interlocução entre os professores de áreas distintas que atuam em um mesmo curso.

A escolha do Curso Técnico Integrado em Edificações para a realização da formação deu-se em acordo com a gestão de ensino e coordenação de curso, levando em consideração, dentre outros fatores, a experiência de trabalho integrado de parte do corpo docente na modalidade PROEJA.

A análise das entrevistas buscou identificar as concepções e propósitos dos gestores em relação aos cursos técnicos integrados e à formação continuada dos docentes, bem como subsidiar a construção da proposta de formação a partir da perspectiva dos que atuam mais diretamente junto aos professores e/ou acompanham o trabalho pedagógico.

As entrevistas, com duração média de trinta minutos cada uma, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas com fidelidade, atribuindo-se um código de identificação a cada entrevistado, de modo a assegurar o anonimato dos participantes. Na atribuição dos códigos, as letras iniciais GE e CO designaram, respectivamente, gestores e coordenadores, seguidas da numeração que indica a ordem em que as entrevistas foram realizadas.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando a intenção de aprofundar a compreensão sobre o fenômeno investigado e as características do material produzido, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD) que, segundo Moraes e Galiazzi (2011, p.07), configura-se como uma “metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Os resultados obtidos subsidiaram a elaboração da primeira versão da proposta de formação.

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensões em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.12).

Como resultado do processo de análise das entrevistas, obteve-se quatro categorias finais emergentes, brevemente descritas a seguir, como elementos que mais se destacaram no contexto investigado, fruto da interpretação das falas dos entrevistados, em diálogo com o referencial teórico.

### 3.1 DUALIDADE, FRAGMENTAÇÃO E HIERARQUIZAÇÃO

A concepção de EMI destaca-se como perspectiva de enfrentamento à dualidade estrutural que historicamente separa teoria e prática do trabalho, formação profissional e formação acadêmica. É preciso, todavia, que os cursos técnicos integrados efetivamente integrem conhecimentos gerais e específicos, em uma perspectiva de totalidade, tendo por objetivo a formação integral dos estudantes.

Os entrevistados, em sua maioria, manifestaram reconhecimento da distância entre a proposição de EMI e o que ocorre na prática na instituição. A articulação entre os conhecimentos, prevista inclusive nos documentos legais, em geral não ocorre na prática, a não ser por iniciativas isoladas de alguns professores.

Pela experiência que a gente vive, acho que a gente não vive ainda um EMI, sinceramente. Assim, a minha visão da prática é que nós temos dois cursos aqui, assim. (CO\_02).

Dentro da estrutura do câmpus, nós temos os professores de curso separados dos professores de área da formação geral. E os de área, também separados por coordenadorias afins com cada um dos eixos [...] com reuniões separadas e que são os grandes empecilhos, tem sido, para um trabalho mais articulado. (GE\_04).

A tradicional divisão dos professores em coordenadorias separadas, ao mesmo tempo em que causa desconforto pela polarização entre os docentes, encontra dificuldades de superação devido à acomodação dos mesmos nestes espaços, que são marcados por relações de poder.

[...] são lugares, são espaços de poder, são espaços corporativos que de certa forma se estabeleceram, se consolidaram ao longo da história do campus. (GE\_01).

Outro grande desafio apontado para concretizar o EMI é mudar a concepção herdada do período da Escola Técnica<sup>1</sup>, superando uma visão restrita da EPT. Vale lembrar que a Educação Profissional no Brasil foi historicamente marcada pelo tecnicismo em termos pedagógicos, em conformidade com o modelo de acumulação taylorista-fordista. Dessa maneira, privilegiou o desenvolvimento de habilidades cognitivas instrumentais e o

---

<sup>1</sup>Referência à Escola Técnica de Pelotas criada em 1942. Em 1965, passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL), sendo transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RS) em 1999. Em 2008, deu origem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL.

disciplinamento, em detrimento dos conhecimentos científicos e da compreensão das relações sociais que fundamentam os processos produtivos. (KUENZER, 2005).

A dificuldade em realizar mudanças é atribuída à antiguidade do câmpus e tradições culturais que contribuem para que persistam relações hierarquizadas.

Acho que aqui o movimento é muito mais moroso, ele é mais lento, talvez porque haja uma cultura enraizada, introjetada. Acho que as pessoas têm um pouco mais de resistência à mudança quando o campus apresenta um período de duração mais longo, tem uma história de existência mais longa. (CO\_04).

Analisando o nosso câmpus, são vários os problemas que eu vejo pra que se consiga o ensino integrado efetivo, mais potente. Acho que parte, em primeiro lugar, da própria questão histórica que ela não é bem trabalhada na instituição. Ainda a valorização da Escola Técnica aqui dentro é muito forte. Eu diria que é uma barreira muito grande, um muro que precisa ser quebrado, que precisa ser superado [...]. Então eu acho que a primeira barreira seria essa, ter um conhecimento verdadeiro de que lugar é esse nesse momento histórico. (GE\_03).

O processo de construção de um currículo integrado é um trabalho desafiador que demanda a superação da concepção hierárquica de subordinação entre as disciplinas.

A partir do momento que essa concepção de mundo e de formação humana é tomada como referência para pensar não só o currículo da formação dos jovens estudantes, mas também a práxis docente, não há uma ciência, um conhecimento ou uma disciplina escolar que seja mais importante que outra, e que, portanto, um currículo integrado necessariamente precisa pautar-se na premissa de que o ser humano, na sua essência, forma-se e transforma-se na relação indissociável das dimensões da vida (GRUMM; SILVA, 2015, p. 4).

A democratização das relações entre área técnica e formação geral é considerado fator indispensável para que haja real integração.

[...] acho que isso é uma primeira ruptura que tem que acontecer, tem que pensar a relação entre a formação geral e a área técnica como uma relação de colaboração efetiva, não de maneira assimétrica. (CO\_03).

A construção curricular integrada envolve a concepção e experimentação de propostas de ação didática que privilegiem a relação entre conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes. A evolução do trabalho cooperativo entre docentes com formação e experiências distintas favorece a superação das fragilidades e limitações do ensino meramente propedêutico e

do técnico-operacional, visando à formação de caráter integral (MACHADO, 2009). Nesse sentido, é fundamental a geração de tempos e espaços para formação e planejamento coletivo, pois essa forma de ensino

requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Ideias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites estabelecidos e normatizados da disciplina escolar, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano. (BRASIL, 2007, p.57)

Os entrevistados foram unânimes em apontar a carência de espaços formais de encontro entre os professores de áreas diferentes no câmpus, apesar de terem sido previstos quando da criação dos cursos integrados.

[...] os encontros se dão em momentos de conselho de classe, os encontros se dão por casos específicos, de coisas específicas que a gente precise discutir alguma coisa, mas nunca no sentido de um planejamento para o EMI, sabe, um planejamento em conjunto [...] a gente tem e vê muitas possibilidades de integração, mas não discutimos sobre isso com os outros pares de outras áreas. (CO\_05).

O curso de Edificações na modalidade PROEJA foi citado como exceção, diferenciando-se por contar com encontros semanais regulares entre os professores que conseguem discutir e planejar coletivamente.

Para dar unidade aos cursos foi salientada a necessidade de articulação entre as áreas, entendendo que todas as disciplinas fazem parte do curso e formam os mesmos sujeitos.

[...] O desafio eu acho que é isso, é de tentar dar uma unidade pra esses cursos, que todos entendamos que o curso é feito de todas essas disciplinas [...] que estou formando uma pessoa com todo esse arcabouço de conhecimentos. (CO\_02).

Nesse sentido, para avançarmos em direção à formação humana integral é preciso promover espaços de estudo e planejamento coletivo, incentivando o diálogo entre os docentes que trabalham com os mesmos alunos, entendidos como sujeitos em sua pluralidade e historicidade.

### 3.2 POTENCIALIDADES, INICIATIVAS E MOVIMENTOS

Em que pesem as dificuldades e desafios que precisam ser superados, a investigação também identificou potencialidades a serem exploradas na instituição e iniciativas, muitas vezes isoladas, que necessitam de apoio e visibilidade para se tornarem efetivas e impulsionar mudanças.

Apesar do reconhecimento de que ainda estão distantes do propósito ideal de formação integrada, foi destacado o diferencial formativo dos cursos técnicos integrados ofertados. Segundo os entrevistados, além da formação técnica de qualidade historicamente reconhecida, os cursos integrados representam uma formação diferenciada em relação à compreensão da realidade pelos estudantes, possibilitando dar significado à aprendizagem dos conhecimentos muitas vezes tido como abstratos.

Foram também mencionadas, como potencialidades, a qualificação do corpo docente e a estrutura material de que dispõe a instituição.

Nós temos estrutura, tanto de pessoal, quanto de estrutura física, então eu acredito que isso é possível. Nós também temos carga horária para tal, falta organização, que a gente consiga estabelecer momentos, já planejar momentos para isso. (CO\_05).

Apesar das dificuldades identificadas, a vontade de construir o ensino integrado na escola foi destacada com referência às iniciativas individuais de vários professores. Os membros da gestão também manifestaram compromisso com o princípio integrador, como forma de promover a aprendizagem significativa.

[...] existe esse desejo de fazer e existe esse desejo de criar uma modalidade de ensino integrado que seja nossa. [...] Nesse sentido, eu te digo que há uma potencialidade latente porque as pessoas, algumas pessoas, tem vontade de fazer. E é uma coisa que, na gestão, eu tenho buscado trabalhar com isso. (GE\_03).

Dessa forma, o projeto desenvolvido como fruto dessa investigação pretende somar-se às iniciativas e movimentos assinalados, contribuindo para o fortalecimento do EMI no câmpus.

### 3.3 COMPREENSÃO CONCEITUAL E ÉTICO-POLÍTICA

Outro aspecto destacado, sobretudo na fala dos gestores, diz respeito à falta de compreensão conceitual sobre os fundamentos do EMI.

Acho que a gente veio de um processo de construção sem compreensão conceitual, sem entendimento do que seria o curso técnico, muito pressionado pela questão do precisa ser feito. (GE\_03).

Conforme Araújo (2015), pesquisa realizada por Costa (2012) identificou os problemas na materialização do Ensino Médio Integrado como de ordem conceitual, de operacionalização curricular e/ou de organização dos sistemas de ensino. A pesquisa citada indica ainda que, em muitos casos, o Ensino Médio Integrado não foi compreendido como projeto político-pedagógico que se compromete com a formação ampla dos indivíduos, mas apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, deixando de lado seu conteúdo ético transformador, bem como a materialidade de sua operacionalização, o que dificulta a efetivação da proposta.

A formação integrada constitui um desafio para os professores, pois implica rever suas disciplinas para incorporar as grandes reflexões sobre o mundo do trabalho. Nesse sentido, foi destacado o desafio de ordem epistemológica, relacionado à necessidade de compreensão do princípio integrador.

A nossa base de formação acadêmica aqui é uma base profundamente tecnicista ou bacharelesca. Então, essa compreensão mais híbrida, de conhecimento mais híbrido, de interface epistemológica nós não temos apropriado pelos nossos professores. E isso me parece ser o grande fator, assim, limite para se operar com o princípio integrador. Essa compreensão de ciência fragmentada que nós temos. (GE\_01).

Nas entrevistas realizadas destacou-se a necessidade de discussão sobre a relação entre educação e mundo do trabalho. Alguns entrevistados manifestaram a compreensão de que a educação profissional integrada deve possibilitar que os conhecimentos básicos sejam voltados à compreensão crítica sobre o mundo do trabalho e os impactos socioambientais das tecnologias.

[...] é dar um significado pro conhecimento que num primeiro momento pode parecer abstrato e conseguir também dar uma clareza de mundo no sentido deles se colocarem, entenderem quem eles são, onde que eles estão, qual é o papel, de que forma eles influenciam e são influenciados nesse mundo todo. (CO\_01).

Tu tens que ter um suporte de pensamento histórico, ambiental, linguístico, sociológico, filosófico pra conseguir pensar o teu produto como algo que possa ser mais útil ao mundo do que vá, enfim,

potencializar um impacto negativo, vamos dizer assim. A visão que eu tenho do ensino integrado é essa. Essa articulação ela tem que ter um objetivo, ela não deve ser uma articulação exclusivamente pra fazer, pra atender a satisfação do mercado e sim da vida na terra, que é mais do que um produto. (GE\_03).

A concepção de ensino politécnico ou tecnológico destaca a importância do trabalho para a constituição do homem. Em seu sentido ontológico, o trabalho é uma atividade essencial para responder à produção de elementos necessários não só à vida biológica, mas à vida cultural e social, pois “os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência. (...) Por isso o mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana”. (FRIGOTTO, 2005, p.58-59).

Para Ramos (2005, p.19), “ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão”. Nesse sentido, afirma-se a necessidade de desenvolver uma visão mais ampliada e contextualizada do conhecimento, que promova não apenas o diálogo entre as diferentes áreas, mas também entre os saberes escolares e a realidade social dos estudantes.

### 3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Nas entrevistas realizadas, destacou-se o reconhecimento da importância da formação continuada, como fundamental em qualquer processo de mudança educacional.

A formação continuada de professores possui significado amplo, na medida em que abrange todas as possibilidades de formação realizadas após a formação inicial. “Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional”. (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010, p.08).

Apesar do reconhecimento das oportunidades de formação continuada no plano individual, como capacitação (Mestrado, Doutorado) fomentadas pela instituição, os professores entrevistados manifestaram a carência de espaços de formação na escola, que propiciem a compreensão sobre a instituição e o EMI.

Eu acho que tem muitos professores que chegam sem entender a instituição, sem entender o que é a formação técnica, sem entender o que é o EMI [...]. Em relação às capacitações de mestrados e doutorados, eu acho que a gente tem um bom espaço [...], mas o restante acho que a gente tá bem carente, a gente não tem tido formação nesse sentido. (CO\_01).

Os seminários de fortalecimento do EMI foram lembrados como importantes espaços de debate. Salientou-se, no entanto, a necessidade de formações mais longas voltadas à compreensão conceitual de seus fundamentos.

Foi também indicada falta de regularidade na oferta de formação pedagógica no câmpus para subsidiar a construção ou revisão de documentos institucionais. Reconheceu-se intenção e compreensão da importância pela gestão atual, mas com dificuldades na execução.

a equipe diretiva atual parece ter percebido a necessidade de fazer essas formações só que ainda não conseguiu colocá-las em vigor.[...] pra, em algum momento, quando se estabelecerem essas discussões sobre organização didática, programas, projeto de curso, a gente repensar esses projetos, atualizá-los de acordo com uma orientação pedagógica diferente da que a gente tem hoje. (CO\_04).

Em relação aos temas que deveriam ser abordados em uma formação direcionada aos professores que atuam no EMI, foi realçada a questão epistemológica e a questão política, contemplando a discussão das grandes questões pedagógicas e educacionais. Foram também citados como temas importantes a avaliação e o trabalho interdisciplinar. Mencionou-se, ainda a importância de discutir o perfil dos alunos ingressantes no EMI e suas necessidades, assim como os objetivos da formação.

Que perfil de aluno a gente quer formar nesses diferentes cursos, pensando nos seus campos de atuação, onde ele pode estar, em que espaço ele vai estar inserido, o que nós temos pra contribuir com essa formação que é técnica mas também é uma formação humana. (CO\_05).

Salientou-se, ainda, que a formação precisa ir além dos aspectos instrucionais, partindo do fazer cotidiano e promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica.

E esse é o trabalho da problematização das práticas, que é a reflexão sobre a prática e a teorização da prática e a reconfiguração da prática. Analisa, conceitua e transforma. (GE\_01).

Ao destacar o papel do professor na construção do currículo, constituindo-se como investigador de sua prática, Stenhouse (1993, p.135) afirma que

[...] toda investigación y todo desarrollo bien fundamentados del curriculum [...] estarán basados em el estudio realizado em clases escolares. Descansa, por tanto, em el trabajo de los profesores. No basta com que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos. (STENHOUSE, 1993, p. 135).

Para Pimenta (2002, p. 31), “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social”. No entanto, ressalta a importância da teoria não só para a reflexão sobre novas possibilidades do conhecimento como para a análise da própria prática.

Na obra de Freire (2011, p 24), também encontramos grandes contribuições para o debate sobre a formação docente, em que a relação teoria-prática ocupa lugar de relevância. Para o autor, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblá e a prática, ativismo”. Afirma ainda que é preciso ter presente que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p.40).

No que diz respeito à organização dos espaços de formação no câmpus, identificou-se dificuldade em conciliar os horários dos professores para realização de uma formação exclusivamente presencial. A multiplicidade de atividades docentes dificulta a participação em formações com maior densidade de horários, portanto é preciso oferecer alternativas mais flexíveis, semipresenciais, intercalando o trabalho em grupos menores com encontros coletivos.

Os horários originalmente previstos para formação são disputados com outras atividades, o que foi apontado, inclusive, como mecanismo de resistência a esse tipo de discussão.

Não podemos interpretar somente como uma impossibilidade factual, acho que são mecanismos de resistência que se constroem para que essas discussões com essa característica aconteçam. [...] A questão dos tempos, a discussão dos tempos escolares é uma discussão que vem carregada de intencionalidades educativas e relações de poder (GE\_01).

Ao mesmo tempo, salientou-se que a proposta não pode ser imposta, precisa estar fundamentada no diálogo e ser legitimada pela comunidade. A maioria dos entrevistados citou, como espaço disponível, os últimos horários de quarta-feira pela manhã que precisam ser resgatados e se tornarem efetivos.

[...] a gente pediu que esse espaço fosse resgatado [...] Mas que se torne efetivo. Por que que deixou de se ter esse espaço? Porque isso não se tornou efetivo. Ficou um tempo ocioso, não tínhamos coisas

pra preencher durante tanto tempo, daqui há pouco “ah, esse espaço tá vago”, então dá aula. A demanda de aula exige, então... Mas é uma questão também de priorizar, também o que a gente quer, que tipo de escola a gente quer, que tipo de professor que a gente quer. (CO\_02).

Dessa forma, a organização da proposta de formação buscou atender às necessidades identificadas e resgatar o espaço originalmente previsto para atividades formativas no câmpus.

#### **4 FORMAÇÃO CONTINUADA SABERES EM DIÁLOGO NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

A investigação prosseguiu com o desenvolvimento da proposta formativa junto a um grupo de professores do IFSUL – Câmpus Pelotas, em seu ambiente profissional, direcionada aos docentes que atuam no Curso Técnico Integrado em Edificações.

As entrevistas realizadas com o supervisor pedagógico e com a coordenadora do curso foram determinantes para a definição dos rumos da proposta de formação. Na ocasião, foi salientado o processo de revisão do PPC iniciado pela coordenadoria do Curso Técnico em Edificações envolvendo inicialmente apenas os professores da área técnica (lotados no curso), mas que previa a realização de discussões com as coordenadorias de formação geral no semestre seguinte.

Durante o diálogo estabelecido, percebeu-se a possibilidade de unir os dois propósitos. Dessa forma, procurou-se articular o estudo de aspectos conceituais e a reflexão sobre o currículo e prática docente com a discussão sobre as possibilidades de construção do projeto pedagógico na perspectiva integrada. Ao mesmo tempo em que seria possível contextualizar os estudos e discussões, a partir de uma necessidade concreta, também contribuiria para que o início do processo de revisão do PPC pudesse ser mais participativo e fundamentado.

Com base nas sugestões apontadas nas entrevistas, a formação foi organizada na modalidade semipresencial, contando com cinco encontros presenciais quinzenais e atividades a distância, com carga horária de vinte horas e, aproximadamente, dois meses de duração. Os encontros presenciais foram programados para ocorrer às quartas-feiras, nos dois últimos horários do turno da manhã, visando resgatar o período originalmente previsto pela instituição para realização de encontros e atividades formativas.

É importante ressaltar que a duração da formação precisou adequar-se às limitações de tempo para a realização da pesquisa, bem como ao calendário acadêmico do câmpus onde foi realizada. Nesse sentido, não teve a pretensão de, neste limitado espaço de tempo, aprofundar as temáticas que foram objeto de discussão, mas introduzir e incentivar o estudo das bases conceituais em permanente relação com a prática.

Definiu-se que a participação deveria ser voluntária, a partir do convite feito pela pesquisadora e dos esclarecimentos acerca dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios relacionados à participação na pesquisa. Buscou-se, na medida do possível, garantir condições de viabilidade para a participação de todos os interessados. No entanto, alguns docentes não possuíam disponibilidade nesse horário devido aos períodos de aulas no câmpus ou, no caso dos professores substitutos, também em outras instituições.

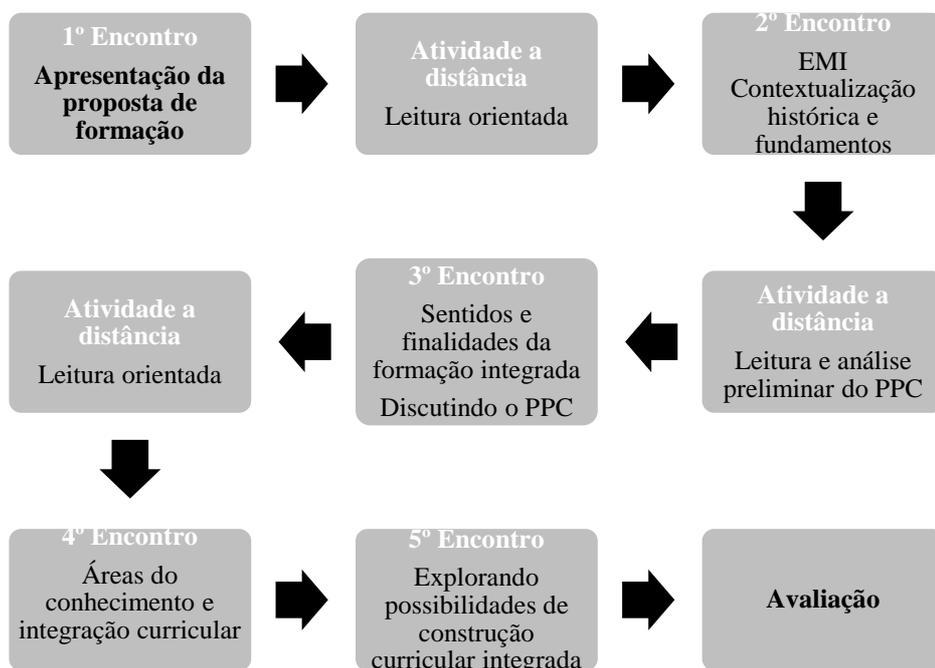
Previamente, foram realizadas reuniões com os gestores, coordenadores e supervisor pedagógico, onde a proposta foi apresentada, discutida e aperfeiçoada a partir da colaboração dos mesmos. Para a divulgação da formação, foi solicitado apoio dos gestores e coordenadores das áreas e curso. Foram também confeccionados cartazes e convites para serem distribuídos nas coordenadorias.

O desenvolvimento da proposta de formação teve como principal objetivo evidenciar a necessidade e a viabilidade da formação continuada na escola para a construção de um currículo direcionado à formação humana integral. Intencionou ainda incentivar o estudo das bases conceituais da EPT, em permanente relação com a prática docente; contribuir para a discussão coletiva sobre o Projeto Pedagógico do curso Técnico Integrado em Edificações do IFSUL – Câmpus Pelotas e identificar, em conjunto com os professores, possibilidades de construção de um currículo integrado no contexto em que atuam, tendo como referência a reflexão sobre as práticas já existentes.

O desenvolvimento envolveu, de forma colaborativa, a supervisão pedagógica e a coordenação de curso e áreas da formação geral, condição importante para possibilitar a continuidade do trabalho.

A formação teve início no final do mês de fevereiro de 2019, estendendo-se até meados de abril. A figura abaixo apresenta uma síntese dos encontros e atividades a distância realizados.

Figura 3 – Plano de Desenvolvimento da Formação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

O primeiro encontro presencial foi destinado à apresentação da proposta aos participantes, enfatizando seus objetivos, temas de estudo, metodologia e cronograma de trabalho. Visou também o esclarecimento de dúvidas e acolhimento de sugestões propostas pelo grupo. Ao final, foi encaminhada uma atividade de leitura orientada a ser realizada a distância para desencadear as discussões no próximo encontro. Juntamente com o texto 2 e o roteiro de leitura, foi também enviado o link para acessar o vídeo de uma palestra 3 sobre o tema.

Durante toda a formação, as orientações para as atividades a distância, as leituras indicadas e os slides apresentados foram enviados por e-mail aos participantes, juntamente com uma memória dos encontros presenciais.

No segundo encontro, resgatou-se a leitura realizada, a partir das anotações feitas previamente pelos participantes, de questões norteadoras e da apresentação de excertos de outros referenciais. Buscou-se contextualizar historicamente o EMI como uma proposta educacional contra hegemônica e

<sup>2</sup>RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**. Vitória/ES, v.19, n.39, p.15-29, jan/jun. 2014.

<sup>3</sup> Palestra proferida durante o **I Seminário inter campi de Formação Pedagógica para docentes e gestores da Educação Profissional** (UFES/IFES, 2013) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rxOg6BOyBQw>

destacar os pressupostos teóricos e princípios ético-políticos que o fundamentam.

A discussão iniciou pela questão da dualidade estrutural. Um dos professores trouxe a contribuição de outras leituras que já havia feito. Outro grupo relatou haver lido e discutido o texto previamente na coordenadoria e levantou a questão de como a dualidade estrutural se reflete no cotidiano da escola e a importância de todas as áreas para a formação integral dos sujeitos. Conforme o debate foi evoluindo, a discussão foi direcionando-se para o histórico e realidade do campus e os desafios de fazer um trabalho integrado.

Como segunda atividade à distância, foi solicitada a leitura e análise preliminar do PPC do curso de Edificações, solicitando que destacassem a concepção de educação, objetivo, perfil do egresso e organização curricular, anotando aspectos relevantes para a discussão.

No terceiro encontro foram resgatadas algumas questões teóricas que não haviam sido suficientemente exploradas, discutindo-se a relação entre educação e mundo do trabalho, bem como os sentidos e finalidades da formação integrada. Na sequência, foram formados grupos multidisciplinares para discutir os pontos destacados na análise preliminar do PPC, tendo por base as leituras e discussões realizadas sobre os sentidos e finalidades do EMI, identificando possíveis necessidades de reformulação no documento.

Cada grupo escolheu um relator para registrar as discussões e socializar no grande grupo. Como o tempo disponível não foi suficiente para a conclusão desta atividade, a mesma foi retomada no encontro seguinte. Ao final do encontro foi encaminhada, como atividade a distância, a leitura de um texto introdutório sobre áreas do conhecimento e integração curricular, para subsidiar o trabalho nos próximos encontros.

O quarto encontro iniciou com a apresentação das análises feitas pelos grupos. Foi destacado, dentre outros aspectos, que, apesar de o documento estar desatualizado (sua aprovação ocorreu em 2007), a fundamentação expressa no PPC está em consonância com [...] uma perspectiva de formação integral, buscando contemplar saberes humanísticos, científicos e tecnológicos, mas não estabelece, em nenhum dos tópicos que o constituem, diretrizes conceituais para a integração desses saberes (Grupo 01). Embora, na prática se observe que os egressos saem mais qualificados tanto tecnicamente como na formação humana, isso não se reflete na organização curricular, acaba simplesmente acontecendo pelo fato de cada um fazer a sua parte (Grupo 02).

Além da divisão dos docentes em diversas coordenadorias, foram ainda salientados, como empecilhos ao trabalho integrado, o formato semestral de organização do calendário letivo e a “rotatividade” dos professores da formação geral entre os diversos cursos, o que dificulta a continuidade do trabalho.

Na sequência, realizou-se a discussão sobre o currículo integrado resgatando questões relevantes do texto encaminhado para leitura à distância, enfatizando os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização na perspectiva da totalidade. Destacou-se a construção de projetos integradores que tenham como ponto de partida a problematização da prática social

concreta, analisada criticamente a partir da articulação de diferentes áreas do conhecimento, como uma possibilidade viável para desencadear aproximações mais amplas.

Nesse sentido, propôs-se como atividade a distância escolher temáticas vinculadas ao processo produtivo do curso (construção civil) para problematização, enquanto particularidade/recorte da produção social da existência, formulando questionamentos em múltiplas dimensões.

No quinto e último encontro, foi realizado o exercício de uma metodologia de construção curricular integrada, inspirada em uma proposição feita por Ramos (2005), que consiste em problematizar as dimensões do modo de produção da existência humana e social na atualidade para chegar aos conteúdos de ensino e à organização dos componentes curriculares.

Com esse intuito, retomou-se a atividade realizada a distância, elencando as sugestões de temas/eixos temáticos pensados pelos participantes de cada área de conhecimento. Na sequência, foram formados grupos multidisciplinares, em que cada grupo escolheu um tema para problematização, formulando questionamentos em várias dimensões (tecnológica, ambiental, econômica, social, histórica e cultural) e buscando estabelecer relações entre as mesmas. Foi também proposto que buscassem identificar os conhecimentos necessários para sua compreensão, tentando situá-los nas respectivas áreas/disciplinas. As ideias foram sintetizadas e registradas em cartazes, apresentados ao grande grupo.

Devido ao pouco tempo disponível, não foi possível avançar muito na identificação dos conteúdos de ensino relacionados à problematização. Contudo foi possível perceber que os conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e culturais gerais formam uma unidade. Enfatizou-se também a importância da preservação dos referenciais das áreas de conhecimento, de modo que os conceitos possam ser relacionados não só interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina (BRASIL, 2013). Salientou-se a importância da contextualização, estabelecendo relações com a realidade concreta. Também foi sugerida, como possibilidade, a realização de visitas técnicas integradas.

A avaliação da formação ocorreu durante todo o processo, redirecionando as ações sempre que necessário. Foi proposto também um instrumento específico de avaliação ao final dos encontros através da aplicação de um questionário aberto, encaminhado por meio de formulário online. O questionário foi respondido de forma anônima. Os códigos atribuídos aos trechos destacados indicam a ordem em que as respostas foram recebidas.

Além dos aspectos já destacados, os professores sugeriram maior número de encontros ou maior duração dos mesmos, considerando a complexidade dos temas.

Acho que precisaríamos de mais tempo para realmente nos aprofundarmos nos assuntos. Mesmo assim, com o tempo disponível considero que foi válido. (R\_05).

As temáticas abordadas e textos trabalhados foram considerados relevantes, sugerindo que também fosse contemplado o estudo de experiências desenvolvidas em outras instituições.

Achei pertinentes os temas abordados. Destaco o texto do Saviani que aborda a relação entre educação e trabalho. (R\_08).

A discussão sobre a problemática geral do EMI é sempre bastante significativa, sugiro temas mais relacionados a práticas de implementação de projetos de EMI, estudo de casos. (R\_09).

A metodologia foi considerada adequada pela maioria dos professores, com destaque para o envio prévio de material e para abertura de espaço para manifestação dos participantes.

Em relação à contribuição para a revisão do PPC, a formação foi avaliada como ponto de partida pela aproximação entre os professores e criação de um espaço de discussão que precisa ter continuidade e envolver maior número de docentes.

Reafirmou-se a importância de espaços de formação continuada como o proposto, demandando amparo institucional e condições estruturais que garantam sua viabilidade.

Para mim a formação continuada é fundamental numa instituição, por isso é preciso garantir horários / espaços para essa formação. Só teremos avanços institucionais, se a formação continuada de professores, espaços para trocas, debates, discussões foram oportunizados para toda a comunidade envolvida no processo de ensino e de aprendizagem do educando. (R\_02).

A experiência formativa desenvolvida foi detalhadamente registrada e organizada de modo a poder ser utilizada como inspiração (ou referência) em outros cursos e/ou instituições. <sup>4</sup> Foi incluída, como recomendação, a ampliação do número de encontros ou de seu tempo de duração para melhor desenvolvimento das atividades previstas, bem como a necessidade de

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/552909>

continuidade do trabalho, incorporando também a sugestão de estudo de experiências desenvolvidas em outras instituições.

Os roteiros contemplam os procedimentos necessários para a realização dos encontros formativos, com subsídios para o desenvolvimento das atividades: textos, questões norteadoras, excertos, roteiros para atividades presenciais e à distância, bem como indicações de leitura para aprofundamento dos temas abordados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto atual, em que se anunciam políticas de fragmentação e esvaziamento dos currículos da escola pública com o propósito de limitar a formação ao ajustamento ao mercado de trabalho, cada vez mais excludente, é de suma importância garantir a continuidade da oferta da educação profissional integrada ao ensino médio, fortalecendo essa forma de ensino a partir das experiências desenvolvidas, sobretudo pela rede federal na última década.

Por outro lado, é preciso reconhecer que ainda temos muito que caminhar em direção a uma educação verdadeiramente integrada e integral. É necessário romper com a fragmentação curricular e promover a apropriação crítica e criativa do conhecimento, a partir da prática social e em benefício da coletividade. Nesse sentido destaca-se a importância da formação docente acompanhando os processos de desenvolvimento curricular.

A investigação realizada possibilitou compreender que as dificuldades de integração, sobretudo entre a área técnica e a formação geral, não se restringem apenas a uma questão metodológica. No câmpus pesquisado, além dos entraves identificados na estrutura administrativa, faz-se necessário também superar concepções arraigadas que fazem parte da tradição histórica de uma instituição constituída sob o paradigma tecnicista de Educação Profissional, voltado ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Este, por sua vez, tem origem na dualidade estrutural do sistema educacional, como reprodutora da divisão social do trabalho no sistema capitalista.

Para que o EMI se afirme como uma proposta educacional contra hegemônica, os processos formativos voltados aos docentes devem necessariamente contemplar as reflexões políticas sobre educação, trabalho e sociedade, juntamente com as questões de ordem epistemológica. Nesse sentido, destaca-se a importância da compreensão crítica do mundo do trabalho pelo professor da educação profissional, para não se subordinar à lógica imposta pelo capital, mas, com qualidade técnica e política, propiciar a democratização do acesso à formação de qualidade.

Os resultados alcançados com a pesquisa e desenvolvimento deste processo formativo são dificilmente mensuráveis. É necessário também reconhecer as limitações associadas à sua curta duração diante da complexidade dos temas e desafios a superar. Espera-se, todavia, ter

contribuído para estimular o diálogo entre as diferentes áreas, evidenciando o potencial da formação em espaços coletivos no ambiente escolar.

A investigação identificou que, a despeito dos obstáculos (que devem ser considerados), existem muitas potencialidades latentes, oriundas, sobretudo, do desejo e do empenho de vários professores em realizar um trabalho verdadeiramente integrado. É necessário fomento e apoio institucional para implementação e garantia de continuidade de espaços de formação, diálogo e planejamento coletivo para que seja possível ir além de iniciativas isoladas. A integração é um processo marcado por avanços e recuos e afetado por condições e circunstâncias diversas. Não existe um modelo pronto. Todos precisam entender-se como responsáveis por essa construção.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.

BRASIL. MEC/SETEC. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 18 de maio de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, Etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf). Acesso em: 22 de set.de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 168-194, jan/abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. *In*: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **A interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.

GASPAROTTO, Renilson; MENEGASSI, José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. *In: Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set/dez. 2016.

GRUMM, Aparecida Fontana; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Formação Continuada e Currículo Integrado: no horizonte a educação que emancipa os sujeitos. *In: Anais do III Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional*. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1251?show=full>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

IBIAPINA, Ivana M. L.; BANDEIRA, Hilda M. M.; ARAUJO, Francisco A. M. (orgs). **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016. E-book. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA\\_E-BOOK.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf). Acesso em: março/2018.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional/2014**. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/plano-de-desenv-institucional> Acesso em: março/2018.

KUENZER, Acácia. Dilemas da Formação de professores para Ensino Médio no século XXI. p. 81-96. *In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. Reestruturação do Ensino Médio*: pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia; CIAVATTA, Maria; MACHADO, Lucília R de S. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p 18-82.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo. *In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-42.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo*: desafios, tensões e possibilidades. 1ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A., 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. Campinas, **Educ. Soc.**, 2011. V.32. N.116, p.689-704. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em 30 de out.de 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v.3)

MOURA, Dante. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *In: Holos*, Ano 23, Vol. 2, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. (org) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, 3 ed.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19>. Acesso em: 30 jan. 2019.

RAMOS, Marise. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. *In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. *In: Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*. Vitória/ES, v. 19, n.39, p.15-29, jan/jun. 2014.

SACRISTAN, José Gimeno. O que significa o Currículo? *In: SACRISTAN, José Gimeno (Org.) Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1993.