



Concepções e fazeres de professores da Educação Profissional e Tecnológica: o contexto da Prática Profissional Integrada

Conceptions and practices of teachers in Professional and Technological Education: the context of Integrated Professional Practice

Evelize Dorneles Minuzzi¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5738-9438>  <http://lattes.cnpq.br/1003865142154400>

Renato Xavier Coutinho²

 <https://orcid.org/0000-0001-6602-2120>  <http://lattes.cnpq.br/4542170364363130>

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados da investigação que levantou as concepções de professores sobre a Prática Profissional Integrada - PPI, a qual está presente na organização didático-pedagógica de todos os cursos técnicos integrados do Instituto Federal Farroupilha – IFFar. Quanto ao delineamento metodológico, este estudo assenta-se nos domínios da abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e descritivo e caracterizado, quanto ao procedimento, como uma pesquisa de campo, pois fez-se o uso de entrevista semiestruturada, aplicada a um grupo de professores, cujos dados foram analisados a partir de Bardin. Os resultados mostram uma superficialidade diante do conceito da PPI e uma dissociação desse com a materialização do currículo integrado, apesar dos avanços, ainda existe a forte interferência da organização didático-pedagógica desintegrada e da disciplinaridade. Por isso, torna-se fundamental investir na legitimação e no fortalecimento dos seus elementos essenciais e, ao mesmo tempo, institucionalizá-los como pistas epistemológicas e metodológicas para se abrir a oportunidade exitosa e o movimento de materialização do currículo integrado por meio da PPI.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Currículo Integrado; Práticas Pedagógicas Integradoras; Prática Profissional Integrada; Institutos Federais.

¹ Instituto Federal Farroupilha (IFFar), São Vicente do Sul/RS – Brasil. E-mail: evelize.minuzzi@iffarroupilha.edu.br

² Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil. E-mail: renato.coutinho@ufsm.br



ABSTRACT

This article aims to investigate teachers' conceptions of Integrated Professional Practice - PPI, which is present in the didactic-pedagogical organization of all integrated technical courses at the Federal Institute Farroupilha - IFFar. Regarding the methodological design, this study is based on the domains of a qualitative approach, with an exploratory and descriptive objective and characterized, in terms of procedure, as a field research, as semi-structured interviews were used, applied to a group of teachers, whose data were analyzed according to Bardin's proposal. The results show a superficiality regarding the concept of PPI and a dissociation of it with the materialization of the integrated curriculum, despite the advances, there is still a strong interference from the disintegrated didactic-pedagogical organization and disciplinary. Therefore, it is essential to invest in the legitimization and strengthening of its essential elements and, at the same time, institutionalize them as epistemological and methodological clues to open up the successful opportunity and the movement to materialize the integrated curriculum through PPI.

Keywords: Professional and Technological Education; Integrated Curriculum; Integrative Pedagogical Practices; Integrated Professional Practice; Federal Institutes.

1. INTRODUÇÃO

A educação profissional técnica de nível médio, ao longo da sua historicidade, majoritariamente, não tem se estabelecido diante de uma relação de integração com a Educação Básica, sobretudo, com o Ensino Médio, em virtude da prevalência do projeto de educação centrada na divisão social e técnica do trabalho. Porém, com o Decreto Federal nº 5.154/04, surge a possibilidade de oferta da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, estabelecida pelo ensino médio integrado, o qual busca enfrentar a dualidade estrutural educacional e social e as fragmentações curriculares, por meio da integração entre o ensino técnico e o propedêutico, centrada na formação humana integral, politécnica, omnilateral e emancipatória e na articulação dos saberes científicos, culturais e tecnológicas.

Dessa forma, essa outra perspectiva de formação dos sujeitos requer também outras propostas e estratégias curriculares e metodológicas, opostas à educação instrumental, dada pela perspectiva pragmática e pelo utilitarismo focado nos interesses do mercado e do capital (Pasqualli; Silva; Silva, 2019). Dentre essas, estão o currículo integrado e as práticas pedagógicas integradoras, as quais pretendem abranger a totalidade concreta do conhecimento, por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, vinculadas à teleologia da transformação social (Araujo; Frigotto, 2015).

De modo recente, tanto o currículo integrado, quanto às práticas pedagógicas integradoras têm sido implementados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os quais encontram subsídios na Lei Federal nº 11.892/08, que estabelece um nicho para a educação profissional técnica de nível médio, com a oferta de 50% das suas vagas prioritariamente na forma de cursos integrados. Sobretudo, os IFs, na sua maioria, têm enfrentado inúmeros desafios de ordem conceitual, organizacional e operacional, uma vez que o ensino médio integrado é um projeto recente e com pouca socialização de experiências sobre como fazê-lo pedagogicamente (Henrique; Nascimento, 2015; Costa, 2012; Cunha *et al.*, 2020).

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), o desenvolvimento da integração curricular tem acontecido, principalmente, por meio da Prática



Profissional Integrada (PPI), a qual surge institucionalmente, em 2013, como uma metodologia de ensino, prevista na organização curricular de cursos técnicos integrados, com intuito de realizar o diálogo e o movimento interdisciplinar e integrador, e, ao mesmo tempo, contemplar a prática profissional ao longo do curso (Sobrinho, 2017).

No entanto, também se percebe que, apesar de ser uma ação institucional, ainda não está efetiva no cotidiano da sala de aula, por diversas razões relativas às questões institucionais e didático-pedagógicas. Dentre essas, destaca-se a presença da formação disciplinar e conteudista e da concepção quantitativa de avaliação; a falta de concepção teórica sobre o currículo integrado e os princípios do ensino médio integrado; e a carência de experiências metodológicas diante de práticas pedagógicas integradoras (Dutra *et al.*, 2019).

Nesse sentido, entende-se que o êxito da PPI, enquanto uma prática pedagógica integradora, além da proposta em si, depende de aspectos estruturais e conjunturais, assim, o presente texto tem como objetivo apresentar os resultados da investigação que levantou as concepções de professores sobre a Prática Profissional Integrada no ensino médio integrado, tomando como referência as práticas pedagógicas na perspectiva integradora e a formação omnilateral dos sujeitos, já que a referida se faz presente na organização didático-pedagógica de todos os seus cursos técnicos integrados do IFFar. De tal modo, a exposição desse texto está organizado em quatro seções conforme segue: inicia-se apresentando as Práticas Pedagógicas Integradoras: o que se mostra como possibilidades e desafios nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como referencial teórico; na segunda seção são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa; na sequência detalha-se os resultados da análise e discussão dos dados, por meio da exibição da seção intitulada de 'Prática Profissional Integrada: o que dizem os professores?' e, por fim, são discorridas algumas conclusões a título de considerações finais do estudo realizado.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS: O QUE SE MOSTRA COMO POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS IFS?

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o currículo integrado tem sido experimentado por meio de propostas e ações institucionais, mas também através das práticas pedagógicas integradoras, as quais potencializam e promovem a materialização do currículo integrado, consequentemente, do ensino médio integrado. As práticas pedagógicas integradoras "são procedimentos de ensino que efetivamente promovem o diálogo entre os saberes, apresentando-se como possibilidades de materialização da integração", enquanto o currículo integrado é a "organização que rompe com a lógica fragmentadora no âmbito formal" (Oliveira; Figueiredo, 2020, p. 527).

Apesar de muitos estudos as caracterizarem, na sua maioria, como eventuais; intradisciplinares, interdisciplinares e pluridisciplinares; ações individuais ou interinstitucionais, mesmo assim, estão aparecendo de forma frequente e em número crescente na literatura, sinalizando-se como uma oportunidade e forma de estratégia de ação encontrada pelo IFs para superar a dicotomia entre teoria e prática e avançar nos limites da fragmentação dos conhecimentos, do ensino, da aprendizagem e dos sujeitos e caminhar na direção da formação humana integral, politécnica,



omnilateral e emancipatória, quando forem unidade permanente da estrutura curricular, vinculadas à essência pedagógica dos cursos, integradas ao currículo e ao projeto pedagógico institucional, isto é, parte real do cotidiano escolar vivenciado (Henrique; Nascimento, 2015; Oliveira; Figueiredo, 2020).

Em termos conceituais, as práticas pedagógicas integradoras são ações interdisciplinares e contextualizadas, que integram “teorias e práticas para apreensão do conhecimento em sua totalidade ou o mais próximo, associando-as com a realidade concreta” (Cardoso *et al.*, 2022, p. 01). Oportunizando o amplo desenvolvimento dos sujeitos, ao integrar o sujeito em si e este com o meio onde vive, na medida em que possibilita a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos de forma articulada com o meio social, através de uma rede epistêmica, e posiciona-se num caráter científico-reflexivo (Sousa; Maciel, 2021; Henrique; Nascimento, 2015).

Araujo e Frigotto (2015), ao tratarem das práticas pedagógicas integradoras, colocam que essas só acontecem se forem fruto de diálogos coletivos, de uma didática integradora, de uma formação permanente, de uma postura do docente integradora e do conceito de práxis. Pois, “não existem práticas *a priori* integradoras, mas sujeitos comprometidos com a educação emancipadora”, a formação integral e a transformação social (Oliveira; Figueiredo, 2020, p. 528).

Por isso, são condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras o compromisso ético-político; a disposição dos professores; a aproximação entre os sujeitos, os saberes e a instituição; as condições concretas de tempo e espaço; o planejamento coletivo; os programas contínuos de formação política-pedagógica institucionais; a superação da disciplinaridade didático-pedagógica; e o reconhecimento e a inserção das vivências dos estudantes no processo de formação, com todas as pluralidades existentes (Henrique; Nascimento, 2015; Cardoso *et al.*, 2022; Castro; Duarte Neto, 2021; Machado, 2010).

Caso contrário, assim como o currículo integrado, as práticas pedagógicas integradoras esbarraram em alguns entraves, os quais permeiam a ausência dos espaços, do tempo e das estratégias para a sua discussão e efetivação institucional; o pensamento de inviabilidade; a resistência de professores e estudantes, diante da adesão e participação; a limitação do tempo pedagógico e da gestão do currículo; o reflexo da formação fragmentada e positivista dos professores; e a carência de socialização de experiências pedagógicas integradoras (Henrique; Nascimento, 2015; Carvalho, 2019; Castro; Duarte Neto, 2021).

Dentre os exemplos de práticas pedagógicas integradoras, que podem servir ao ensino médio integrado, posiciona-se a Prática Profissional Integrada. Pois, essa encontra-se presentes no contexto de desenvolvimento dos currículos dos cursos técnicos integrados, respaldadas pelos projetos pedagógicos institucionais e sistematicamente concretizadas pelos sujeitos envolvidos, o que tem possibilitado o diálogo interdisciplinar, a *práxis* e a materialização e operacionalização do currículo integrado, conforme apontam estudos realizados por Smaniotto (2015); Bresolin (2016); e Minuzzi, Baccin e Coutinho (2019). Logo, acredita-se que a Prática Profissional Integrada, hoje, pode ser uma das práticas mais adequadas ao projeto de formação humana integral, politécnica, omnilateral e emancipatória, já que, segundo Araujo e Frigotto (2015, p. 63), não há uma única



forma de promover “a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio ensino”.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando seu propósito, este estudo trata-se de um recorte de tese, que busca o aprofundamento teórico de situações que emergem de forma espontânea e contingencialmente na prática profissional, por isso, assenta-se nos domínios da abordagem qualitativa quanto à abordagem dos dados, com objetivo exploratório e descritivo e caracterizado, quanto ao procedimentos técnicos, como uma pesquisa de campo, e com relação à forma de utilização dos resultados classifica-se como aplicada e estratégica (Gil, 2007; Minayo, 2007).

No tocante à ética na pesquisa, sob as Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016, o referido estudo manteve o anonimato dos sujeitos; assegurou o sigilo das informações coletadas nas entrevistas; detalhou as devidas referências aos textos consultados; formalizou o consentimento dos participantes, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP/IFFar), em 13 de julho de 2018, por meio do parecer de número 2.770.184.

Para verificar o contexto, os discursos e as práticas que perpassam a prática profissional integrada (PPI), optou-se por realizar a coleta dos dados por meio da entrevista semiestruturada, na plataforma de videoconferência Google Meet - uma ferramenta alternativa e executiva de videochamadas confiáveis, que permite a gravação e armazenamento no *Google Drive*, em virtude, exclusivamente, do momento pandêmico vivido mundialmente, sobretudo, no ano de 2020 – período da coleta das falas dos professores de uma unidade de um Instituto Federal da Região Sul, os quais foram definidos a partir dos seguintes critérios de inclusão no estudo: adesão voluntária; docentes efetivos; experiência com o ensino médio integrado; conhecimento da identidade institucional; e vivência com a PPI em anos anteriores. A referida entrevista teve como roteiro os seguintes questionamentos: – o que você entende por PPI? (Q1); – quais as dificuldades e os avanços identificados na PPI? (Q2); – a PPI pode tornar-se uma prática pedagógica? Quais os requisitos necessários para isso acontecer? (Q3), onde os cinco professores entrevistados, foram doravante denominados “P1”, “P2”, “P3”, “P4” e “P5”.

Quanto à organização e análise dos dados, encontramos em Bardin (2011) a indicação da análise de conteúdo. Dessa forma, iniciou-se a etapa de pré-análise com a primeira leitura das cinco entrevistas transcritas, sob um caráter mais exploratório ou flutuante. Em seguida, passou-se para a etapa de exploração do material, onde foi realizada a codificação das transcrições das entrevistas, emergindo vinte (20) unidades de registro e dezoito (18) de contexto, representadas por extratos de texto, que tratavam de assuntos similares, realizando uma análise temática. Com base nessas unidades compõem-se as duas categorias de análise à posteriori, definidas através de uma parte em comum existente entre elas, ou seja, sob uma denominação única e simplificada, que as caracterize e representa, respeitando as qualidades de categorias coerentes definidas por Bardin (2011): a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade; a fidelidade; e a produtividade.



4. PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA (PPI): O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Nessa seção, constam os resultados da análise e discussão dos dados coletados à luz da teoria indicada no referencial teórico desta pesquisa, assim, o texto foi elaborado de modo a articular trechos das referências que fundamentaram o estudo e a fala dos entrevistados, sendo estruturados a partir de duas categorias emergidas da análise dos dados: “concepções (des)conhecidas” e “fazer integrado entre o real e o essencial”.

4.1. CONCEPÇÕES (DES)CONHECIDAS DOS PROFESSORES

Intituiu-se esta categoria como concepções (des)conhecidas em virtude da circulação entre os professores de certas visões e a ausência e o sombreamento de outras, apontadas ao longo dos seus discursos. Dessa forma, a referida categoria reúne as seis (06) unidades de registro, correspondentes as quatro (04) unidades de contexto, advindas do questionamento (Q1): O que você entende por PPI? Conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Unidades de contexto e de registro emergentes do Q1.

Unidades de contexto (UC)	Unidades de registro (UR)	Frequência
PPI proporciona a interação entre as disciplinas, os professores, os estudantes e o mundo trabalho.	Integração das disciplinas	4
	Integração entre os sujeitos	2
	Integração com o mundo do trabalho	2
PPI possibilita a vivência da teoria na prática, por meio de resolução de problemas integrados.	Relação teoria e prática	4
PPI faz com que os professores e os estudantes percebam processo formativo integrado.	Superação da fragmentação do conhecimento	3
PPI representa uma temática nova e desafiadora.	Inovação	2

Fonte: os autores (2022).

Inicialmente, percebe-se que os professores entrevistados revelam a compreensão da PPI principalmente pela integração das disciplinas, podendo estar articulada com o mundo do trabalho e integrar os professores e os estudantes, e pela relação entre a teoria e a prática, destacando-se as seguintes falas:

É quando a gente busca aliar todo aquele conhecimento prático do integrado com as demais disciplinas da área básica e ao mundo do trabalho (P1).

Olha que eu saiba é a teoria vivenciada na prática integrada entre as disciplinas (P2).

Então, é atividade prática que faz com que os alunos resgatem aqueles conhecimentos que eles já tiveram e que põe em prática (P3).

Eu entendo assim, ela representa uma atividade que vai envolver todos os professores e todas as disciplinas (P5).

De acordo com as respostas dos professores, observou-se que a maioria das concepções sobre PPI vão ao encontro das diretrizes institucionais para os cursos técnicos, as quais assentam suas características e seus propósitos diante da aproximação da formação dos estudantes com o mundo do trabalho, da promoção da interdisciplinaridade, da articulação horizontalmente dos conteúdos desenvolvidos e da viabilização da efetiva aplicação da prática profissional específica de cada curso (IFFar, 2019).



E, ampliam a definição ao trazer a integração entre os sujeitos, isto é, entendem que a PPI proporciona a interação entre os estudantes do mesmo curso e de cursos diferentes, com os professores das diferentes áreas, o que permite uma intercomunicação contínua e uma fluidez na apropriação e produção do conhecimento, ao deixar de lado a rigidez curricular e o isolamento organizacional das aulas e das disciplinas. Uma vez que os estudantes e os professores saem do ordenamento de receptor e transmissor e da construção do conhecimento cartesiano, lógico e mecânico, passando a transitar juntos pela pluralidade do conhecimento, sem demarcações de espaço-tempo e de onde começa uma disciplina e termina outra, por meio do diálogo e das trocas de opiniões e experiências, conforme pode ser observado abaixo em algumas falas:

Ela possibilita que os alunos integrem entre eles e com os professores (P1).

Com ela a gente começa a entender onde que uma se encaixam na outra e na vida a gente separa para facilitar o estudo, mas na verdade tudo é integrado (P3).

Eu acho que é os dois principais vieses que tem, é tentar ver as disciplinas como é que elas se encaixam e como é que elas se conversam (P4).

Assim, os professores e os estudantes começam a vivenciar um entendimento de conhecimento global a partir das relações imbricadas aos contextos mais gerais e aos significados maiores para entenderem a realidade de forma estruturada, distanciando-se da fragmentação e da especialização, que é algo pobre em essência e distante da natureza humana, já que acaba por gerar inteligências esfaceladas que divide o território do saber em minifúndios gerenciados por especialistas com suas especialidades e seus minipoderes (Fazenda, 2012; Japiassu, 1976).

Nesse ponto, a PPI compartilha das principais contribuições das práticas pedagógicas integradoras, que são: a interação entre as diferentes áreas do conhecimento; a aplicação da teoria na prática; a integração dos estudantes; a compreensão do conhecimento diante da totalidade; a mobilização de esforços para a solução de problemas científicos e sociais; a realização do trabalho coletivo; e o fomento do progresso individual e coletivo (Ferreira; Felzke, 2021; Marques; Vieira; Pontel, 2020; Silva, 2014).

Apesar disso, na maior parte das respostas dos professores não apareceu a definição da PPI como uma das formas metodológicas de materialização do conceito abstrato de currículo integrado, vinculado à existência humana, já que termos como formação humana integral, politécnica, formação omnilateral, contextualização e transformação social não surgiram nos discursos, sinalizando para uma visão de integração mais instrumental, centrada na forma, traduzida unicamente pela sua própria nomenclatura: Prática Profissional Integrada, e não pela possibilidade de construção das relações entre a organização curricular, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, os conhecimentos gerais e específicos; a cultura e trabalho; e o humanismo e tecnologia (Ramos, 2010).

Vale dizer que, hoje, a PPI é o principal movimento de integração do IFFar, pois esse ainda não caminha em direção as Diretrizes Indutoras para Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na RFEPC e tem em seu processo de atualização dos PPCs dos cursos técnicos integrados a predominância na visão técnica de currículo, centrada apenas na uniformização e unificação de matrizes curriculares, impedindo o avanço da integração curricular. Isso, reflete numa proposta



integradora do conhecimento na formalidade, mas não nas suas práticas pedagógicas, apesar de considerar na discussão o perfil da formação integrada, ou seja, constar em seus ementários uma parte denominada área de integração.

Por isso, é preciso orientar para o sentido de como fazer a integração na instituição, ou seja, apontar para questões teóricas e metodológicas relativas ao processo didático de experimentação do ensino médio integrado, por meio do alinhamento dos seus textos, dos seus discursos e das suas práticas no seu real sentido político-pedagógico, a fim de retirar a PPI do lugar de desconhecimento, de desafios e de disputas de paradigmas de educação, tal como pode ser observado abaixo em falas:

A gente tem dificuldade de dividir e compartilhar (P3).

Então isso é algo um pouco assustador porque cada um pensa no seu quadrado no seu nicho na sua caixinha e quando fala para olhar o exterior olhar para o lado lá para fora e aí vai dizer desacomoda e tudo que desacomoda causa estranheza nas pessoas (P5).

Sendo assim, entende-se que a PPI, enquanto prática pedagógica integradora, ao ser teorizada e experimentada no cotidiano dos cursos técnicos integrados pode ser um exercício coletivo e permanente para a materialização da formação humana integral, politécnica, omnilateral e emancipatória, em contrariedade ao ciclo de práticas fragmentadas do conhecimento, dos sujeitos e da instituição. Por isso, o “alinhamento do currículo integrado, práticas integradoras e formação integral devem caminhar sempre juntos” (Cardoso et al., 2022, p. 09). Para efetivar a prática para além das questões eminentemente instrumentais, na medida em que se busca com as possibilidades de integração, numa perspectiva articulada entre trabalho, ciência e cultura, a mudança social, romper e superar a forte presença da naturalização dos discursos mercadológicos e das práticas curriculares fragmentadas, tanto pelos professores quanto pelos estudantes, na cultura escolar (Ferreira; Felzke, 2021; Pontes, 2012; Araujo, 2014).

4.2. FAZER INTEGRADO ENTRE 'O REAL E O ESSENCIAL'

Esta categoria reúne as questões que tratam dos avanços e das dificuldades que emergiram do processo de experimentação da PPI, desde 2015, e dos elementos essenciais para sua realização, com a intenção de compor uma retrospectiva e um panorama no Campus. Pois, faz-se necessário revelar e compreender os aspectos importantes no desenvolvimento em torno da ideia de integração, na medida em que “no âmbito educacional as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais” (Mészáros, 2008, p. 25).

Para que a PPI não continue sendo mais um “‘remendo’ aos currículos, apenas para cumprir o que estava previsto na organização curricular do curso”, isto é, um registro formal para “cumprir tabela” em certos cursos, ou ainda se constitua como uma atitude pontual, isolada, incerta, incômoda e desarticulada do todo (Dutra *et al.*, 2019, p. 152). No entanto, sem a real tradução da intencionalidade do coletivo e a declaração da horizontalidade das relações, da reflexão sobre a prática, dos indicativos de esperança dos seus sujeitos e da cultura e identidade da instituição. Já que a definição das práticas pedagógicas integradoras deve ser feita pelos sujeitos coletivamente, a partir de suas realidades e possibilidades, já que é um erro limitar-se à ideia de práticas pedagógicas universais (Moura, 2012; Araujo; Frigotto, 2015).



Dessa forma, a referida categoria associa o grupo das quatorze (14) unidades de sentido, correspondentes às quatorze (14) unidades de contexto, advindas dos questionamentos (Q2): Quais as dificuldades e os avanços identificados na PPI? e (Q3): A PPI pode tornar-se uma prática pedagógica efetiva? Quais os requisitos necessários para isso acontecer? Conforme os quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Unidades de contexto e de registro emergentes do Q2.

Unidades de contexto (UC)	Unidades de registro (UR)	Frequência
Avanços		
As atividades propostas pela PPI vêm contemplando a integração.	Integração curricular	4
Apropriação da PPI pelos estudantes vem fortalecendo-a.	Empoderamento pelos estudantes	3
PPI tem possibilitado um espaço de diálogo entre os cursos.	Aproximação entre os quatros cursos	3
Visibilidade e valorização da PPI enquanto prática pedagógica.	Forma de avaliação	2
Ampliou-se o quantitativo de professores na PPI.	Adesão dos professores	1
Dificuldades		
Organização administrativo-didático-pedagógica é desintegrada.	Organização curricular dos cursos	4
Culturalização do ensino disciplinar e tradicional.	Disciplinaridade didático-pedagógica	2
Participação dos professores ainda não é unânime.	Participação dos professores	1

Fonte: os autores (2022).

Sobre os avanços apontados pelos professores, esses centram-se, principalmente, no aprimoramento da integração com relação ao conteúdo e a forma, o que tem tornado a PPI, a cada ano, uma ação mais efetiva, permanente e consistente com a colaboração dos estudantes, a abertura do diálogo entre os cursos, a sua visibilidade e valorização enquanto prática pedagógica e adesão significativa da comunidade escolar, conforme mencionado nas respostas abaixo:

Várias atividades que foram propostas muito legais no sentido de que conseguiram integrar as disciplinas fazer com que o aluno enxergue a integração das disciplinas e não elas fragmentadas (P2).

Agora a gente tá tendo um bom entendimento ou digo um melhor e uma preocupação dos professores (P3).

A gente evolui um degrau no sentido de que a gente saiu de dentro de um curso e tentamos criar um diálogo aí entre os cursos (P4).

PPI envolve todo o campus, é um dia de festa, é um dia diferente, é dia de aprendizado, é o dia que a gente se testa, é dia de catarse tanto dos professores orientadores quanto dos estudantes (P5).

Isso ocorre porque tem-se refletido, vivido, exercitado a PPI, sendo que essa vivência permite e estabelece um espaço e tempo para o diálogo interdisciplinar, a interação, o compartilhamento, a aproximação, a mediação, o planejamento e a prática em conjunto, sobretudo, entre os sujeitos dos diferentes cursos, a partir de um lugar em comum. Ganhando visibilidade e relevância pedagógica, por ser desenvolvida todo ano, desde 2015, e compor um dos instrumentos avaliativos, a fim de superar alguns dos principais fatores limitantes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas integradas, pertinentemente, apontados pela literatura (Costa, 2012; Queiroga, 2014; Henrique; Nascimento, 2015; Carvalho, 2019).



Além disso, essa reflexão contínua e coletiva, presente no processo da PPI, também contribui para os avanços levantados, pois a sua realização diante da prática inscreve-se sobre o processo de formação permanente, a qual incorpora numa mesma relação a formação e a prática pedagógica, embora essas guardem especificidades, uma não existe sem a outra (Freire, 2006).

Com vistas nisso, os professores além de terem a oportunidade de vivenciar um trabalho coletivo e colaborativo por meio de outras experiências pedagógicas, ou seja, um trabalho pedagógico integrador entre eles, que promove um conhecimento integrado ao estudante, em virtude do diálogo e da busca de conexões entre as diversas disciplinas (Dal Molin *et al.*, 2016). E, também se percebem e constituem-se integradores e mediadores do conhecimento, pois saem da posição de detentores e transmissores para a atitude pedagógica de serem orientadores, investigativos, reflexivos e comunicativos numa atividade institucional que faz parte da sua disciplina, em virtude da destinação de no mínimo 5% da sua carga horária para a PPI.

Na mesma rede, situa-se os estudantes que preferem aprender de forma contextualizada, percebem, mais facilmente, o conhecimento numa perspectiva global, e assumem um protagonismo, por meio da participação na construção do conhecimento e da realização de pesquisa, sob o princípio pedagógico. Isso faz com que se apropriem, acreditem e defendam a PPI como parte do seu processo formativo, estando essa em concordância com outras experiências que também buscaram materializar o currículo integrado na EPT, apresentadas por Costa (2020) e Carvalho (2019). Algumas falas dos entrevistados exemplificam isso:

O avanço maior foi quando a gente consegue explicar bem para os estudantes o que era PPI, e qual era a finalidade e a gente teve adesão maior porque a gente saiu da aula formal, aqueles espaços para eles produzirem, para fazer a pesquisa, a partir de um problema foram buscar conversar com os professores ou fazer pesquisa bibliográfica (P3).

Eu vi assim um envolvimento dos estudantes, um crescimento de todos eles no quesito apresentação, estudo, pesquisa, envolvimento, trabalho grupo, procurar o professor orientador (P5).

De acordo com Santos, Nunes e Viana (2017), a contextualização desperta o interesse dos estudantes, pois ao problematizar o contexto social, histórico, econômico, cultural e político passa a estabelecer uma relação com a sua vida cotidiana. Logo, essa relação entre o conhecimento científico e o conhecimento da experiência, dá vida e sentido ao conteúdo escolar e torna significativa e emancipatória a aprendizagem, o que muitas vezes, não ocorre nas ditas aulas tradicionais, já que articula o conhecimento da realidade vivida e das experiências desses sujeitos com o desenvolvimento do pensar, do agir e do sentir (Moura, 2007; Dal Molin; Soares, 2016; Machado, 2010).

Esses dois momentos imbricados na PPI, dados pelo uso da metodologia de ensino orientada por projetos, possibilitam a indissociabilidade entre a teoria e prática, aproximam o processo de ensino-aprendizagem da realidade e instigam a curiosidade dos estudantes, a fim de que se tornem sujeito do processo de produção de conhecimento, de forma integrada e permanente (Machado, 2010).

Já com relação as dificuldades, as inferências dos professores encontram-se relacionadas a dois pontos: a organização administrativo-didático-pedagógica da instituição e ao ensino disciplinar e



tradicional, repercutindo na limitação da operacionalização e na resistência de alguns professores em participar ativamente ao longo de todo o processo da PPI. Dessa maneira, o primeiro trata da desintegração institucional, ou seja, da fragmentação das estruturas físicas, administrativas, curriculares e pedagógicas, o que acaba engessando ou até inviabilizando os caminhos para materializar a PPI, em virtude do distanciamento profissional e da rigidez organizacional, como demonstrado nos seguintes extratos das entrevistas:

Os alunos não tenham um tempo e um espaço para trabalhar as questões da PPI ela acaba sendo extraclasse e não um evento próprio das aulas que tem relações entre as disciplinas (P2).

A forma como o currículo não só o currículo, mas como também a distribuição de horários ela não é feita para que os cursos atuem de forma integrada (P4).

Talvez a única dificuldade fosse naquelas em que o professor trabalha com segundo ano naquele horário que tinha PPI daí não podia deixar a turma dele sozinha e não poderia comparecer naquele horário naquela reunião (P5).

Por isso, faz-se necessário a existência de condições estruturais adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras (Silva, 2014). Uma vez que o modelo linear de organização curricular setoriza o trabalho docente e desfavorece a atividade coletiva (Azevedo, 2017). Além de limitar o trânsito dos professores e estudantes e delimitar as fronteiras entre as disciplinas, “com poucas chances de integração, numa dimensão de currículo integrado-crítico” (Costa, 2020, p. 12).

Portanto, destaca-se a importância da coesão e de uma política institucional integracionista e dialógica para que a forma como a instituição se organiza não seja um “empecilho” na realização da PPI e essa não seja um “penduricalho” do currículo e do trabalho docente. Dentre as principais ações, dessa outra organização do trabalho da instituição, sob a perspectiva de integração, deve estar as atualizações dos PPCs centrada na participação da comunidade acadêmica, sobretudo, na participação conjunta dos professores (Costa, 2020).

E, o segundo ponto relaciona-se a culturalização do ensino disciplinar e tradicional, ou seja, a lógica linear e fragmentada da disciplinaridade, que vem como uma herança da visão positivista e fragmentada do conhecimento, presente desde a organização curricular e metodológica dos cursos de formação dos professores, por meio da predominância da racionalidade pedagógica técnico-científica, até as práticas didático-pedagógicas na escola. É necessário lembrar que o “pressuposto positivista surge para laicizar a educação, difundir os valores burgueses, organizar a estabilidade social do Estado”, tendo uma dupla lógica de regulação/mercantilização do desenvolvimento de processos de ensinar/aprender (Franco, 2016, p. 539). Essas considerações são feitas com base nas respostas obtidas durante as entrevistas, tais como:

Eles acham que vão perder a aula dele e não enxergam a PPI como a aula dele integrada com outra aula, é o professor conteudista, se não depositar aquela quantidade de dinheiro ele não vai ter uma poupança no final do mês, eu dei logo cobre e para ver o quanto aprendeu, porém, despreocupado com as questões sociais, culturais e a emoção dos estudantes (P3).

Essa disciplinaridade didático-pedagógica, por mais que impeça que os saberes e métodos das disciplinas de interagirem e se integrem, encontra dificuldade de rompimento na escola por estar muito arraigada na comunidade acadêmica; pela obrigatoriedade de cumprimento de uma ementa



posta por referenciais nacionais; pelas relações de poder que cada indivíduo e suas respectivas especialidades carregam; pelas hierarquias construídas historicamente entre as áreas do conhecimento; e pela falta de abertura dos envolvidos para o trabalho coletivo e para novas experiências pedagógicas (Medeiros; Alberto; Santiago, 2020; Buss, 2012; Pasqualli; Silva; Silva, 2019).

Tendo em vista os avanços e as dificuldades, pode-se dizer que a PPI, apesar de possibilitar aos professores a vivência da integração entre disciplinas e cursos, a partir de diferentes papéis e com a oportunidade para refletirem sobre o idealizado e o realizado na busca coletiva na concretude do sentido do currículo integrado, indicando tanto avanços quanto contradições, ainda equivale nos discursos e nas práticas a interferência das posições epistemológicas fragmentadas, do imaginário da disciplinaridade e da rigidez do currículo, advindas de concepções dualistas de formação, resistências pessoais e da falta de apropriação dos documentos institucionais orientadores e dos seus princípios teóricos-metodológicos. Desconsiderando a oportunidade institucional de tempo e espaço para vivenciar “formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politécnica, formação integral, omnilateral, interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular” (IFFar, 2019, p. 28).

E, na sequência os professores apontaram os elementos essenciais para a PPI acontecer com êxito na instituição e torna-se uma prática do cotidiano escolar, a partir do questionamento (Q3): A PPI pode tornar-se uma prática pedagógica efetiva? Quais os requisitos necessários para isso? Dentre esses, estão: o engajamento dos professores, o conhecimento da proposta por parte dos gestores, professores e estudantes, como eixos fundamentais, aliados ao apoio da gestão escolar, a presença nos PPCs, a definição cronológica das etapas e aos ideais de formação integrada, omnilateral e politécnica, em coerência com os estudos de Ferreira e Felzke (2021) e Carvalho (2019), demonstrado pelo quadro 3.

Quadro 3 - Unidades de contexto e de registro emergentes do Q3.

Unidades de Contexto (UC)	Unidades de Registro (UR)	Frequência
Os professores precisam concordar, acreditar e colaborar, do planejamento até a avaliação da PPI.	Engajamento dos professores	5
Tanto os professores quanto os estudantes precisam conhecer e entender a definição e o desenvolvimento da PPI.	Conhecimento da proposta	5
A gestão da instituição tem um papel facilitador do processo.	Apoio da gestão educacional	3
Formação integrada deve ser a intencionalidade maior.	Formação integrada	2
Além de estar presente nos PPCs, precisa ser pensada pelo curso.	Previsão e definição nos PPCs	2
Cronologia de ocorrência das etapas deve ficar bem claras.	Etapas de organização	1

Fonte: os autores (2022).

A partir dos referidos apontamentos dos professores, apresentadas pelo quadro 3, organizou-se uma espécie de sequência linear da PPI, que pretende exibir os principais aspectos envolvidos neste processo, bem como os elementos essenciais de uma prática pedagógica, que objetive a integração e não por ordem decrescente de frequência, ou seja, especificá-los diante das políticas educacionais, da instituição, da gestão escolar, dos professores, dos estudantes e da proposta. Pois, a PPI, enquanto uma prática pedagógica integradora, depende de condições concretas para o seu



desenvolvimento e a sua execução, tais como: a totalidade social, as realidades específicas, o ambiente e os sujeitos envolvidos, e não simplesmente da prática em si (Araujo; Frigotto, 2015).

Dessa forma, inicia-se pelo sistema que deve abarcar o compromisso ético-político com a formação humana integral, “até porque as práticas educativas não se constituem na escola, tampouco tem implicações que se encerram nela” (Araujo; Frigotto, 2015, p. 4). Isso quer dizer que a PPI depende da existência de um projeto de sociedade não dual e da garantia legal e financeira, a serem estabelecidos pelas políticas educacionais para o desenvolvimento e continuidade de uma educação integrada e integradora. Tal fato é exemplificado no seguinte relato:

E também a gente vive muito em cima de política governamental, o que interfere na formação técnica ora concomitante, ora integrado (P3).

Em seguida aparece a instituição, a qual precisa dar conta de oferecer uma estrutura curricular assentada na formação humana integral, onde seus conteúdos tenham como origem os saberes oriundos da natureza, do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura; um espaço democrático e participativo para a discussão e construção das normativas institucionais específicas; uma política de integração institucional, que integre ações, projetos e sujeitos; e condições materiais e estruturais para que ocorra de fato (Ferreira; Felzke, 2021; Araujo; Frigotto, 2015; Castro; Duarte Neto, 2021).

Além de um amplo fomento permanente para a formação em rede, a composição de grupo de trabalho e/ou estudos, além de comissões, e socialização de experiências referentes a PPI nas unidades do IFFar, por meio programas, plano de ação, pesquisas institucionais, seminários e eventos; o reconhecimento da orientação como horas de atendimento aos estudantes, previsto na RAD; e a incorporação da sua definição no PPCs, conforme as especificidades de cada curso e os ideais da formação omnilateral, politécnica e integrada, avançando com relação ao seu superficial aparecimento formal e extrapolando o simples entendimento de uma atividade importante e fundamental para a possibilidade real de efetivação do currículo integrado, uma vez que a PPI é, hoje, a principal forma de integração institucional. Nesse sentido, destaca-se as respectivas falas dos entrevistados:

Sonho que a gente consiga trabalhar a PPI como um processo formativo maior não no mínimo que o PPC do curso prevê, que a gente não trabalhe em cima do mínimo e trabalhe no máximo (P3).

Depois me parece que talvez até alguma coisa de PPC de curso a gente tem que alterar tem que talvez deixar isso mais claro na metodologia como isso vai acontecer. Ainda os instrumentos meio para esse processo eles tem que ser desenvolvidos pensando na integração (P5).

Dessa forma, a gestão educacional dos Campi acompanha a instituição, na medida em que precisa ser participativa, pois o entendimento e o comprometimento por parte dos diretores e coordenadores de cursos, junto com os professores e estudantes, são fundamentais para a consolidação de condições conjunturais, tais como, o apoio administrativo e didático, a assessoria pedagógica, o diálogo coletivo e a valorização da atividade (Ferreira; Felzke, 2021; Sousa; Maciel, 2021; Araujo, 2014). Possibilitando, facilitando e instituindo os caminhos, espaços e tempos para planejar, desenvolver, avaliar e replanejar a PPI, estabelecidos por meio da garantia como pauta das reuniões



gerais e pedagógicas, que acontecem todas as quartas-feiras à tarde, em busca da formação integral dos sujeitos, como apresentado nos relatos a seguir:

É necessário que a gestão ali no caso diretor de ensino e CGE e estejam ciência todo processo e concordem e auxiliem (P1).

Para fazer uma metodologia ela realmente funcionar tem que haver um engajamento por parte dos atores e aí começa pela direção (P4).

O diretor de ensino concordar plenamente, os coordenadores ainda são resistentes a PPI (P5).

Relativo aos professores é necessário que tenham conhecimento e compreensão da proposta e do papel exercido por eles; sejam comprometidos com a formação humana integral; apresentem uma atitude humana transformadora; formem uma postura integradora, guiada pelo conceito de práxis (Araujo; Frigotto, 2015). Que eles se percebam sujeitos de uma mesma comunidade, onde o participar e envolver-se faça sentido; e encontrem-se como mediadores e coordenadores, já que a PPI é iniciada, organizada e conduzida por eles, consequentemente, potencializam o currículo integrado.

Visto que “o fazer docente fragmentado não é um caminho que conduz à formação integrada e integradora dos sujeitos” (Sousa; Maciel, 2021, p. 10). Por isso os professores precisam ter a consciência dos aspectos do processo educativo onde atuam e a ampliar a sua “percepção sobre o processo formativo dos estudantes, em sua totalidade”, ao primarem atividades que “transponham os limites das disciplinas e permitam aos estudantes a integração entre os conhecimentos” (Sousa; Maciel, 2021, p. 13). Conforme é possível notar nos relatos a seguir:

Primeiro superar algumas barreiras a barreira da relação interpessoal entre os professores, pois muitos professores têm uma insegurança de trabalhar um com o outro e muitos também nesse sentido com uma visão de que o professor tem que ser o detentor do conhecimento universal (P2).

Os docentes todos têm que estar também apropriados do entendimento do que é realmente a importância desse processo e da metodologia que está se propondo, de repente essa metodologia tem que ser construída junto com eles é a forma talvez dele se apropriaram (P4).

Precisa de seriedade, envolvimento e engajamento dos professores se eles não acreditar (P5).

Como as práticas pedagógicas integradoras são uma ação coletiva, na PPI, os estudantes também têm um papel fundamental, ao serem os sujeitos ativos, por isso precisam conhecer e compreender a proposta e superar a ideia de passividade no processo formativo integrador. Isso torna-se possível a medida em que a PPI considera os princípios de uma prática pedagógica, que vise a formação integral e ampla, tais como: a problematização da realidade e dos conteúdos curriculares; a contextualização do conhecimento e das práticas didático-pedagógicas; a valorização de práticas pedagógicas ativas; a autonomia dos sujeitos envolvidos; a capacidade criativa; o trabalho coletivo e colaborativo; e a emancipação dos sujeitos aprendentes para compreenderem a realidade, bem como interagirem com ela, de modo consciente e crítico, e intervir nela em função dos interesses coletivos (Araujo; Frigotto, 2015; Ramos, 2010; Ciavatta, 2005). Sobre este ponto, seguem as falas dos entrevistados:



Acho que formação é importante não somente para os professores, mas também para os alunos, porque os alunos vêm lá do fundamental tendo somente reprodução, eles cobram somente reprodução do conteúdo (P2).

Falar com os estudantes, explicar para eles o que é a PPI porque eles entendendo, eles vão correr atrás (P5).

E, por fim, posiciona-se a proposta da PPI, a qual deve ser um ato e uma escolha coletivos, com a participação de todos os envolvidos no processo, numa dinâmica integrada, colaborativa e contextualizada (Araujo; Frigotto, 2015; Sousa; Maciel, 2021). Isto é, começando com a escolha do tema junto com os estudantes e de acordo com o contexto até a construção e socialização do produto em conjunto, onde professores e estudantes são sujeitos responsáveis pelo processo.

E, enquanto prática pedagógica integradora, é indispensável que a PPI se estabeleça sob uma didática integradora com finalidade, planejamento, desenvolvimento, acompanhamento, socialização e avaliação bem definidos e claros para os gestores, professores e estudantes, no intuito de reconhecer os avanços e as contradições diante da proposta da formação integrada e de poder ajustá-la ao longo da sua implementação. Sendo fundamental estar articulada “à realidade concreta dos sujeitos, buscando transpor os limites das disciplinas às quais estão vinculadas e o caráter essencialmente teórico” para oportunizar aos sujeitos o aprimoramento de suas múltiplas dimensões (Sousa; Maciel, 2021, p. 12). Nesta direção, deve-se considerar as seguintes falas:

Então eu penso que sim, porque ela tem toda uma organização metodológica bem clara, bem marcada, marcada dos passos a serem desenvolvidos até chegar no dia da apresentação e da entrega do trabalho (P1).

Todos se sentissem parte do processo, todos professores desconstruir um pouco dos meus conceitos, da tradição metodológica minha do eu dar aula de entender que é formação integrada, conhecer o curso que eu esteja trabalhando, conhecer o perfil de formação (P3).

As falas acima retratam como a PPI, enquanto uma prática pedagógica integradora, pode avançar na materialização do currículo integrado, conseqüentemente, do ensino médio integrado, sendo, no momento, uma das principais resistências práticas ao modelo dual de educação. Uma vez que “a dualidade começa a ser quebrada quando os sujeitos do ensino e da aprendizagem incorporam em seu fazer pedagógico a atitude de quem busca articular o pensar e o fazer enquanto práticas dialógicas que possibilitam compreender e transformar a realidade” (Araujo, 2014, p. 39). Sendo assim, poderá tornar-se uma prática profissional emancipatória, além de integrada, no IFFar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, buscou-se objetivo apresentar os resultados da investigação que levantou os elementos que permeiam, compõem e devem ser considerados ao processo da Prática Profissional Integrada (PPI), a partir das concepções dos professores, tendo como referência a formação omnilateral dos sujeitos, materializada pelo currículo integrado. Vale destacar que os achados, advindos da natureza qualitativa e contextualizada do estudo, são representativos da unidade de pesquisa e não necessariamente generalizáveis para outras instituições da rede, embora possam se repetir ou apresentar tendências.



Dessa forma, as categorias apontaram que a concepção sobre a PPI caminha na direção da integração entre as disciplinas e com o mundo do trabalho, equivalendo-se muito bem da sua nomenclatura, isto é, uma prática profissional que acontece de forma integrada, em conformidade com as Diretrizes Institucionais para os cursos técnicos, além disso, avança na definição ao inserir a integração dos professores e estudantes. Porém, não a posicionam como uma das formas metodológicas de materialização do conceito abstrato de currículo integrado, sinalizando para uma visão de integração ainda instrumental e de sobreposição. Tal concepção pode ser explicada pelo profundo desconhecimento das bases políticas, epistemológica, filosóficas e legais referentes ao ensino médio integrado, pela ausência de uma formação integrada aos professores e de espaços e tempos institucionais para o diálogo sobre a PPI. Assim, é preciso orientar para questões teóricas e metodológicas relativas ao processo didático de experimentação da PPI, por meio do alinhamento de textos, discursos e práticas.

Sobre os avanços, destaca-se que houve um aprimoramento da integração com relação ao conteúdo e a forma, tornando a PPI, a cada ano, mais efetiva, permanente e consistente aliado com a colaboração dos estudantes, a abertura do diálogo entre os cursos, a sua visibilidade e valorização enquanto prática pedagógica e adesão significativa da comunidade escolar. No entanto, alguns desafios perpetuam como é o caso da organização administrativo-didático-pedagógica desintegrada e da disciplinaridade didático-pedagógica, o que interfere na operacionalização, no envolvimento dos professores e no avanço em relação a sua apropriação, materialização e institucionalização enquanto prática pedagógica integradora.

Com isso, apesar de a PPI possibilitar aos professores a vivência da integração entre disciplinas e cursos, a partir de diferentes papéis e com a oportunidade para ação-reflexão-ação, indicando tanto avanços quanto contradições, ainda se percebe que permanece nos discursos e nas práticas a interferência das posições epistemológicas fragmentadas, do imaginário da disciplinaridade e da rigidez do currículo disciplinar.

Com relação aos elementos essenciais para a PPI, retratados pelas falas, é fundamental que a formação humana integral embase as políticas educacionais; a instituição a fomenta e socialize, por meio de espaços e tempos de formação pedagógica e política e avance na sua definição nos PPCs, considerando as especificidades dos cursos; a gestão educacional do Campus conheça a proposta para apoiar as ações e valorizá-la; os professores conheçam e compreendam a proposta para colaborar e ter sentimento de pertencimento; os estudantes percebam-se como sujeitos do processo; e a proposta seja uma construção e uma escolha coletiva e apresente a finalidade, o planejamento, o desenvolvimento, o acompanhamento, a socialização e a avaliação bem definidos e claros.

Frente ao exposto, percebe-se que a PPI tem avançado em alguns aspectos das concepções propostas originalmente para o ensino médio integrado, mas também tem estagnado com relação a outros. Por isso, deve-se investir na legitimação e no fortalecimento dos seus elementos essenciais e, ao mesmo tempo, institucionalizados como pistas epistemológicas e metodológicas para se abrir a oportunidade e o movimento de materialização do currículo integrado, sendo a PPI, enquanto prática pedagógica integrada e emancipatória, uma possibilidade para isso. Logo, que não existe uma prática pedagógica que seja eficaz por si mesma, válidas para todas e quaisquer situações e



sozinhas as práticas pedagógicas integradoras “não são capazes de garantir a efetividade da formação omnilateral. Porém, sem elas, todos os esforços serão insuficientes” (Sousa; Maciel, 2021, p. 10).

6. REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Curitiba: Instituto Federal do Paraná**, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 7). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, 2015, p. 61-80. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 27 out. 2019.
- AZEVEDO, Ana Paula Lima. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: formação omnilateral ou unilateral?**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRESOLIN, Eduardo. **Diálogos interdisciplinares na prática profissional integrada de um curso técnico de ensino médio**. 2016. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa), Rio Grande do Sul, 2016.
- BUSS, Cristiano da Silva. **As mudanças curriculares no curso técnico em agropecuária do CAVG produzidas pelas reformas de 1997 e 2004 e suas implicações na disciplina e no ensino de física**. 2012. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
- CARDOSO, Luiz Mário Lopes; ROSA, Luciana Santos da; NOLL, Matias; LIMA, Emmanuela Ferreira de. Práticas pedagógicas integradoras: o elo entre ensino médio integrado e a formação integral. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, n. jan./dez, 2022, p. 1-13. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1858>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- CASTRO, Angeline Duarte; DUARTE NETO, José Henrique. Ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 20, 2021, p. e11088. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11088>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- CARVALHO, Leonardo Emmanuel Fernandes de. **Articulando saberes: concepção docente sobre interdisciplinaridade e a prática dos projetos integradores dos cursos técnicos**



integrados do IFRN, Campus Pau dos Ferros. 2019. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, v. 3, n. 3, 2005, p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 30 ago. 2019.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do Ensino Médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal.** 2012. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

COSTA, Maria Adélia. O currículo da educação profissional técnica de nível médio: desafios para integração. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, 2020, p. 10-13. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7948/pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

CUNHA, Jessica de Almeida; SALAZAR, Deuzilene Marques; CAMPOS, Cácia Samira de Sousa Campos; UMBELINO, Maria Lucilene Menezes Umbelino; SILVA, Cirlande Cabral. Politecnia e currículo integrado na rede federal de ensino: contextos e desafios na educação profissional e tecnológica integrada de nível médio. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n. Especial, 2020, p. 55-76. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/634>. Acesso em: 01 fev. 2022.

DAL MOLIN, Viviane Terezinha Sebalho; ILHA, Phillip; LIMA, Ana; CARLAN, Carolina; SOARES, Félix. Práticas interdisciplinares no ensino médio integrado: concepções dos docentes das áreas técnicas e básicas. **Acta Scientiae**, Cabedelo, v. 18, n. 3, 2016, p. 869-882. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/2052/2058>. Acesso em: 08 jan. 2020.

DAL MOLIN, Viviane Terezinha Sebalhos; SOARES, Félix Alexandre Antunes. Uso de seminários na disciplina de Química como estratégia para promoção da saúde. **Experiências em ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 11, n. 1, 2016, p. 126-137. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/551>. Acesso em: 15 jan. 2022.

DUTRA, Rainane; BACCIN, Bruna Ambros; CARVALHO, João Flávio Cogo; COUTINHO, Renato Xavier. Práticas Profissionais Integradas – uma proposta em construção. SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NUNES, Albino Oliveira. (Org.). **Temas em educação profissional e tecnológica.** Campos dos Goytacazes: Essentia Editora IFFluminense, 2019. p. 149-161.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERREIRA, Fabrício Gurkewicz; FELZKE, Lediane Fani. CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Concepções de Alunos e Professores Sobre Projeto Integrador. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 36, n. 113, 2021, p. 413-432. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10421>. Acesso em: 10 mar. 2022.



FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, 2016, p. 534-551. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la indignación**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; NASCIMENTO, José Mateus do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Holos**, Natal, v. 4, p. 63-76, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188>. Acesso em: 14 jan. 2022.

IFFar. **Resolução nº 028/2019, de 07 de agosto de 2019**. Diretrizes administrativas e curriculares para a organização didático-pedagógica da educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Farroupilha, 2019. 64 p. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/14837-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-028-2019-revoga-a-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-102-2013-define-as-diretrizes-administrativas-e-curriculares-para-a-organiza%C3%A7%C3%A3o-did%C3%A1tico-pedag%C3%B3gica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-t%C3%A9cnica-de-n%C3%ADvel-m%C3%A9dio-no-iffar>. Acesso em: 16 mar. 2020.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

MACHADO, Lucília Regina. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 80-95.

MARQUES, Maristela Beck; VIEIRA, Josimar de Aparecido; PONTEL, Taiane Lucas. Repercussões da prática profissional integrada na formação de estudantes do ensino médio integrado à educação profissional. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 35, n. 112, p. 185-199, 2020. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10473>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MEDEIROS, Lílian Gobbi Dutra; ALBERTO, Márcia de Souza Oliveira Paes Leme; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. A formação humana entre o currículo e a prática do professor do ensino médio integrado. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 2, n. 24, 2020, p. 350-371. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59664>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: Deslandes, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 09-29.

MINUZZI, Evelize Dorneles; BACCIN, Bruna Ambros; COUTINHO, Renato Xavier. Prática profissional integrada (PPI) – dos princípios à ação no Ensino Médio Integrado. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, Manaus, v. 5, n. 12, 2019, p. 250-273. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/791/348>. Acesso em: 11 jan. 2020. DOI: 10.31417/educitec.v5i12.791

MOURA, Dante. Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, n. 23, 2007, p. 04-30. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOURA, Dante. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, Fortaleza, n.7, v.1, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em: 15 jun. 2020.

OLIVEIRA, Eliza Georgina Nogueira Barros de; FIGUEIREDO, Adriana de Carvalho. Práticas integradoras: possibilidades para a formação integral no Ensino Médio Integrado. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 8, n. 3, 2020, p. 524–536. Disponível em: <https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/37>. Acesso em: 11 abr. 2022.

PASQUALLI, Roberta; SILVA, Vosnei da; SILVA, Adriano Larentes da. Limites e potencialidades de materialização do currículo integrado: uma análise dos planos de ensino e diários de classe. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 34, n. 109, 2019, p. 104-120. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7631>. Acesso em: 15 fev. 2022.

QUEIROGA, Ana Lúcia Ferreira de. Da integração desejada às práticas pedagógicas fragmentadas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 7, 2014, p. 97-106. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/35477>. Acesso em: 12 fev. 2022.

RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

SANTOS, Fernanda Pereira; NUNES, Celia Maria Fernandes; VIANA, Marger da Conceição Ventura. Currículo, interdisciplinariedade e contextualização na disciplina de matemática. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-graduação em Educação Matemática**, São Paulo, v.19, n.3, 2017, p.157-181. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/33080>. Acesso em: 07 abr. 2022.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo; SANTOS, Joseane Duarte; PROFESSOR, Vagner Pereira; SILVA, Angislene Ribeiro. **Práticas pedagógicas** integradoras no ensino médio integrado. **Holos**, Natal,



v. 6, n. 34, 2018, p. 185-199. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611/pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SILVA, Adriano Larentes da. **Currículo Integrado**. 1. ed. Florianópolis: Editora do IFSC, 2014.

SMANIOTTO, C. L. D. **Interlocução de Saberes na Prática Profissional Integrada de um Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio**. 2015. 78 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

SOBRINHO, Sidnei. Diretrizes institucionais e a perspectiva da integração curricular no IF Farroupilha. In: ARAÚJO, A.; SILVA, C (org.). **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 106-140.

SOUSA, Jailton Rodrigues de; MACIEL, Emmanoela Moreira. Planejamento de práticas pedagógicas integradoras para a educação profissional e tecnológica. **Edur-Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3056>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **Ensino Médio Integrado: formação politécnica como horizonte?**. 2012. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

Submissão: 16/10/2023

Aceito: 18/10/2025