



Práticas integradoras: possibilidades para a formação integral no Ensino Médio Integrado

Integrating practices: possibilities for the integral formation in Integrated High School

OLIVEIRA, Eliza Georgina Nogueira Barros de. Discente do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano- IF Sertão Campus Salgueiro. Salgueiro - PE - Brasil. / E-mail: elizanogueirabelem@gmail.com

RODRIGUES, Adriana de Carvalho Figueiredo. Doutora/ Engenharia Agrícola

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano- IF Sertão Campus Salgueiro. Salgueiro - PE - Brasil. / E-mail: adriana.figueiredo@ifsertao-pe.edu.br

RESUMO

Práticas integradoras são estratégias que integram saberes e pessoas. No contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), apresentam-se como possibilidades de materialização do currículo integrado no cotidiano escolar, vislumbrando a formação integral dos sujeitos. Considerando as dificuldades de concretização dessas práticas, este estudo tem como objetivo caracterizar as práticas integradoras e apresentar possibilidades para o trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado. Nesse sentido, problematizam-se os sentidos de integração que norteiam o EMI e reflete-se sobre os princípios que fundamentam as práticas integradoras. Quanto ao delineamento metodológico, caracteriza-se como pesquisa de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa. Nos resultados e discussão, se estabelecem relações entre as práticas integradoras e os princípios e objetivos do EMI, e mostram-se exemplos de práticas integradoras elencadas na literatura estudada. Conclui-se que as práticas integradoras constituem estratégias para se alcançar a formação integral objetivada pelo EMI e que há muitos procedimentos que podem ser orientados ao projeto de ensino integrado, no entanto, suas possibilidades estão condicionadas às intencionalidades subjacentes.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Currículo integrado; Práticas integradoras; Formação integral; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Integrating practices are strategies that integrate knowledge and people. In the context of Integrated High School (IHS), they are shown as possibilities for materializing the integrated curriculum in the school routine, glimpsing the integral formation of the subjects. Considering the difficulties of implementation of these practices, this study aims to characterize the integrative practices and show possibilities for pedagogical work in Integrated High School. This way, they problematize the meanings of integration that guide IHS, and it reflects on the principles that underpin the integrative practices. With respect to the methodological designs, it is characterized as a literature review research with a qualitative approach. In the results and discussion, relationships are established between integrating practices and IHS principles and objectives, and examples of integrative practices listed in the studied literature are shown. It is concluded that the integrative practices constitute strategies to reach the integral formation objectified by the IHS and that there are many procedures that can be oriented to the integrated teaching project, however, its possibilities are conditioned to the underlying intentions.

Keywords: Integrated High School; Integrated curriculum; Integrating practices; Integral training; Pedagogical practices.



Introdução

O Ensino Médio Integrado, cuja possibilidade legal foi viabilizada por meio da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, constitui um projeto educacional delineado para atender ao propósito de uma educação que priorize a formação integral dos sujeitos, indo além da formação geral e formação específica em um único curso. Sob as bases do trabalho, enquanto princípio educativo, da ciência e da cultura, advoga-se uma educação em sentido oposto à histórica dualidade educacional que negligencia formação ampla aos trabalhadores.

No entanto, para que esse objetivo de formação integral seja realidade no cotidiano escolar, as práticas pedagógicas devem assumir especificidade, devem ser integradoras, rompendo com as práticas fragmentadoras dos saberes e dos sujeitos. Porém, muitas pesquisas evidenciam dificuldades de operacionalização dessas práticas integradoras, desde a ausência de discussão sobre seus princípios fundantes (LUNARTE, et al, 2020), à carência de socialização de experiências pedagógicas promotoras da integração e pensamento de inviabilidade de realização de práticas integradoras por parte de muitos professores (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015).

Apesar das dificuldades, a literatura também evidencia muitas experiências pedagógicas com práticas integradoras sejam permanentes na estrutura curricular, sejam esporádicas no chão da sala de aula. Para Araujo e Frigotto (2015), não há uma única prática integradora, mas existem práticas mais adequadas ao ensino integrado. Partindo desses pressupostos, este artigo tem por objetivo caracterizar as práticas integradoras e apresentar possibilidades para o trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado.

Para uma melhor compreensão da temática, o trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, expõe-se os pressupostos e sentidos de integração que norteiam o EMI. Em seguida, apresenta-se os princípios das práticas integradoras. Na seção sobre materiais e métodos, caracteriza-se a pesquisa e o percurso metodológico. Nos resultados e discussão, buscou-se apresentar algumas possibilidades para o trabalho pedagógico no EMI, exemplificando práticas integradoras destacadas na literatura. Por fim, as considerações finais.

Ensino Médio Integrado: para além da matrícula única

O Ensino Médio Integrado é uma proposta de educação situada no contexto de luta por uma educação que pretende uma formação humana integral, rompendo com uma estrutura dual perpetuada na história da educação brasileira e subserviente ao sistema capitalista que dita o tipo de educação a partir da classe social e funções a serem desempenhadas pelos diversos sujeitos. Assim, seguindo essa estrutura de dualidade, há uma educação destinada aos dirigentes, composta por uma formação geral, e uma instrução direcionada aos que vivem da sua força de trabalho, negligenciados de uma formação ampla.

Na década de 1980, nos ensejos da redemocratização, destacou-se o movimento social em favor de uma educação unitária, tendo em vista a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada anos depois na conjuntura das reformas neoconservadoras. A nova LDB de nº 9.394/1996,



aprovada após embates em torno de forças contrárias, trouxe aspectos relevantes na manutenção da dualidade, acentuada em torno do ensino médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Moura (2007) destaca alguns aspectos que refletem o caráter de submissão da nova LDB à lógica de mercado, dentre eles está a liberdade de a iniciativa privada atuar em todos os níveis da educação. Quanto à dualidade no ensino médio, no que se refere à relação com a educação profissional, esta é concebida à parte dos níveis básico e superior estabelecidos pela nova lei. Assim, a educação profissional não integraria a estrutura regular da educação brasileira.

Apesar de a LDB apresentar a possibilidade de o ensino médio, atendida a formação geral, preparar para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996, art. 36), o Decreto 2.208/1997, parte de uma política de enquadramento neoliberal, evidencia a dualidade ao proibir a oferta de ensino médio integrado. Por esse novo instituto normativo, o ensino médio restringiu-se ao caráter propedêutico e os cursos técnicos, em paralelo, apresentavam-se de duas formas: concomitante e subsequente ao ensino médio (MOURA, 2007).

A partir de 2003, com novas perspectivas político-governamentais, retomam as disputas em favor de um projeto de educação para a classe trabalhadora (RAMOS, 2011). O movimento para revogação do Decreto 2.208/1997 tentava resgatar os princípios ético-políticos defendidos no final da década de 1980. É instituído o Decreto 5.154/2004 que, mantendo as formas concomitante e subsequente, resgata a possibilidade de integração entre o ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2004).

Considerando os reflexos do Decreto 5.154/2004, Ramos (2011) aponta para uma abertura de integração no aspecto formal, e ressalta que a defesa de educadores em prol do Ensino Médio Integrado vai além, pois está consubstanciada por uma concepção de educação vinculada às ideias de educação politécnica, omnilateral e de escola unitária de Marx, Engels e Gramsci.

E o que seria integrar nessa concepção de educação tributária da proposta socialista de educação? A respeito disso Ciavatta (2014, p. 190) expressa que seria “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”, indicando uma formação em todas as dimensões. Em outro texto a autora ressalta que o que se quer com o ensino médio integrado à educação profissional é tornar a educação geral inseparável da educação profissional, enfocando o trabalho enquanto princípio educativo, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo por vezes negada à classe trabalhadora (CIAVATTA, 2005).

Contrapondo-se à concepção etimológica do termo, Saviani (1989, p. 17) define politecnia como o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Ciavatta (2014) lembra que esse termo foi usado por Marx no sentido de união estudo e trabalho.

Nessa perspectiva, o trabalho é assumido não apenas na sua perspectiva histórica, enquanto prática econômica de um contexto social e histórico, mas enquanto princípio educativo, em seu sentido ontológico. Conceber o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo como mediação primeira entre o homem e a natureza, como meio de produção da existência humana. Imbricados nesse



processo está a ciência, a cultura e a tecnologia, compreendidas como resultados do trabalho enquanto mediação entre o homem e a natureza (RAMOS, 2008).

Corroborando com Ciavatta (2005), Ramos (2014) apresenta três sentidos para a integração. Os dois primeiros sentidos, já expostos acima, são: a concepção de formação humana omnilateral, integrando as dimensões do trabalho, ciência e cultura; e a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. O terceiro sentido é a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, assumida como postura epistemológica que recorre à interdisciplinaridade e visão totalizante da realidade. Pretende-se, portanto, que os sujeitos tenham uma formação que lhes possibilite desenvolver suas potencialidades, atuar como cidadãos, compreender a realidade concreta e modificá-la no que for necessário, visando a uma educação emancipadora.

Para concretização desse ideário integrador, faz-se necessário uma organização curricular que se estruture em um sistema de relações entre os saberes, rompendo com a fragmentação característica de um currículo fortemente disciplinar, orientando o trabalho pedagógico docente. Assim, o currículo integrado torna-se imperativo para atender à pretendida formação integral. No entanto, Ramos (2012) alerta para o fato de que sobreposição de disciplinas de formação geral e formação específica não equivale à integração, pois esta exige que a relação entre esses conhecimentos seja construída continuamente sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecidas pela Resolução nº 6, de 20 de dezembro de 2012, enfatizam o trabalho como princípio educativo e trazem dentre os princípios norteadores a pesquisa como princípio pedagógico, a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como a interdisciplinaridade, que deve ser assegurada no currículo e na prática pedagógica, aliada à contextualização e flexibilidade (BRASIL, 2012).

Destaca-se que a contextualização e a interdisciplinaridade, vinculadas à teleologia da transformação social, são princípios referenciais para uma organização curricular coerentes com um ensino integrado (ARAUJO, 2014; ARAUJO; FRIGOTTO, 2015) e para o desenvolvimento de práticas integradoras - estratégias que efetivamente promovem a integração.

Práticas Integradoras no Ensino Médio Integrado

A concretização da integração curricular e da formação integrada defendida por muitos educadores requer práticas pedagógicas que superem as tradicionais práticas fragmentadoras do saber que, por conseguinte, também formam sujeitos fragmentados, limitando-os quanto ao desvelamento da realidade e sua transformação.

Dando-se ênfase ao papel dos educadores e das práticas integradoras no processo de ensino e aprendizagem direcionado a um projeto de ensino integrado, Sobrinho (2017, p. 123) diz que “não existe conhecimento desintegrado, mas formas e metodologias de ensino desintegradas e organizações curriculares que dificultam a integração”. Nessa perspectiva, o currículo integrado é uma organização que rompe com a lógica fragmentadora no âmbito formal, e as práticas integradoras são procedimentos de ensino que efetivamente promovem o diálogo entre os saberes, apresentando-se como possibilidades de materialização da integração.



No entanto, o trabalho com práticas integradoras ainda é tênue, mesmo nos Institutos Federais, que devem reservar pelo menos 50% de suas vagas para cursos técnicos, preferencialmente, integrados (BRASIL, 2008). Várias pesquisas evidenciam dificuldades de concretização dessas práticas ao longo dos anos, destacamos os trabalhos de Costa (2012), Queiroga e Silva (2014), Henrique e Nascimento (2015) e Carvalho (2019).

Araujo e Frigotto (2015) apresentam algumas indicações teóricas e práticas que podem subsidiar o desenvolvimento de práticas integradoras. Ressaltam que, além das condições concretas de realização, “o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 64).

Assim, parte-se das concepções em torno da compreensão de educação, de currículo, de sujeito e de sociedade que se deseja. No contexto do Ensino Médio Integrado, o pressuposto para o desenvolvimento de práticas integradoras é o compromisso com os princípios e objetivos de uma educação emancipadora, com a formação integral e com a transformação social. Assim, não existem práticas a priori integradoras, mas sujeitos comprometidos com uma educação emancipadora.

Ainda para Araujo e Frigotto (2015), não há uma única forma de promover o ensino integrado, mas há práticas mais adequadas ao projeto de formação integrada. Dentre elas: as que são organizadas para promover a autonomia dos sujeitos por meio da valorização da atividade e da problematização da realidade e dos conhecimentos escolares; as que cultivam o sentimento de solidariedade por meio do trabalho coletivo e cooperativo, em detrimento de atividades que cultivam o individualismo; as que são articuladas aos projetos da classe trabalhadora.

Para Henrique e Nascimento (2015, p. 68), “práticas integradoras são assim denominadas porque mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituição” e tem como finalidade atender ao princípio da dialogicidade entre os saberes propiciando uma leitura mais completa e complexa da realidade. Os autores fizeram uma tipologia para as práticas integradoras analisadas: a) práticas integradoras eventuais, caracterizadas como de iniciativa individual do professor, sem regularidade, podem ser interdisciplinares ou intradisciplinares; b) práticas integradoras em contexto de atividades institucionais, podem ser institucionais ou interinstitucionais, também não há uma vinculação com os currículos dos cursos; c) práticas integradoras permanentes e curriculares, vinculadas à essência pedagógica dos cursos, integradas ao currículo e ao projeto pedagógico institucional.

Ao integrar saberes, pessoas e instituições, a partir das dimensões do trabalho como princípio educativo, da ciência, da cultura e da tecnologia; da interdisciplinaridade, contextualização, indissociabilidade entre teoria e prática; considerando a realidade e os sujeitos em suas amplas dimensões, trabalho coletivo e cooperativo, as práticas integradoras são um caminho profícuo na perspectiva da formação integral dos sujeitos.

Material e métodos

Quanto aos delineamentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se, quanto aos procedimentos, como bibliográfica com abordagem qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013).



Fez-se consultas em bancos de dados como Scielo, Google Acadêmico, Holos, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Periódico Capes e Revista Brasileira da Educação. Foram utilizados os seguintes descritores: práticas integradoras, ensino médio integrado, currículo integrado e formação integral. O marco temporal de busca foi de 2004, quando da promulgação do Decreto 5.154, a 2020. Foram encontrados muitos arquivos relacionados às temáticas, selecionou-se os que tinham mais aproximação com o objetivo da pesquisa. O levantamento bibliográfico também foi feito com base em produções de autores destacados na literatura pelos escritos sobre o Ensino Médio Integrado e práticas integradoras, como Frigotto, Ciavatta, Ramos e Araujo.

Para uma melhor compreensão das práticas integradoras, fez-se, inicialmente, uma exposição dos pressupostos e sentidos de integração que norteiam o EMI. Em seguida, apresentou-se os princípios das práticas integradoras. Por fim, buscou-se apresentar algumas possibilidades para o trabalho pedagógico no EMI, exemplificando práticas integradoras salientadas na literatura.

Resultados e discussão

A proposta de Ensino Médio Integrado está para além da formação de mão de obra a serviço do mercado de trabalho. Proclama uma formação que integre todas as dimensões da vida: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Assim, para atender a complexidade e a totalidade concreta, é necessário superar uma educação com currículo e práticas fragmentadoras.

Percebe-se que o arcabouço teórico/ideológico sobre os fundamentos, princípios e objetivos do Ensino Médio Integrado, mesmo com as contradições próprias da sociedade capitalista, encontra espaço legal nos dispositivos referentes ao Ensino Médio Integrado à educação profissional, possibilitando às instituições construírem propostas e práticas que materializem a integração.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecidas pela Resolução nº 6, de 20 de dezembro de 2012 trazem a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como a interdisciplinaridade que, aliada à contextualização e a flexibilidade, deve ser assegurada no currículo e na prática pedagógica dos cursos técnicos, dentre os quais estão os integrados (BRASIL, 2012). Araújo e Frigotto (2015) também destacam esses princípios como norteadores do currículo e das práticas orientadas ao ensino integrado.

Apesar disso, as instituições ainda encontram dificuldades para efetivação da integração. Para Lunarte *et al* (2020, p. 99), a ausência das práticas integradoras está ligada a “inexistência da discussão sobre esses princípios nos momentos de planejamento, cursos de formação e nos planejamentos pedagógicos”. É preciso cultivar espaços e momentos de partilha nas instituições, pois o trabalho coletivo e cooperativo é um dos aspectos relevantes para o desenvolvimento de práticas integradoras, como ressaltam Araujo e Frigotto (2015).

Evidenciou-se que a materialização das práticas integradoras não se restringe a soluções didáticas, porém o estudo e o debate sobre possibilidades para o desenvolvimento da integração no cotidiano escolar devem ser objeto de preocupação.



Portanto, apesar de a definição de práticas integradoras ser condicionada por inúmeras variáveis, dentre as quais, e mais importante, está o compromisso docente galgado pela ideia de transformação social, apresentaremos possibilidades de práticas integradoras que são abordadas em alguns trabalhos científicos, conforme Quadro 1. Nessa perspectiva, alguns procedimentos associados muitas vezes a práticas conservadoras, podem ser ressignificados, servindo ao propósito de formação integral do EMI.

Toma-se como delineamento das sugestões de atividades aspectos relevantes para o desenvolvimento de práticas integradoras: a integração das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura, da tecnologia; a indissociabilidade entre teoria e prática; a interdisciplinaridade e contextualização; o trabalho coletivo e cooperativo; a promoção da autonomia dos sujeitos. A tipologia de práticas proposta por Henrique e Nascimento (2015) também será considerada nessas proposições.

Quadro 1. Síntese de práticas que podem servir ao projeto de Ensino Médio Integrado.

Práticas	Características	Autores
Aula expositiva dialogada	Apesar de a aula expositiva ser associada a métodos tradicionais, pode ser utilizada a partir de uma perspectiva crítica, servindo ao ensino integrado ao manter a centralidade nos diálogos problematizadores e motivadores. Muito usada para introdução, sintetização, esclarecimentos e conclusão de conteúdo. O docente pode fazer questionamentos que incentivem os estudantes a exporem compreensões acerca do conteúdo trabalhado. Para o desenvolvimento desse procedimento de ensino, pode-se utilizar vários recursos didáticos: slides, mapas, vídeos, etc.	(ARAÚJO, 2014; RODRIGUES, 2016)
Projeto integrador/seminários temáticos	São identificados como permanentes e curriculares. Integram a proposta pedagógica do curso e o projeto político-pedagógico da instituição, constituindo-se componente curricular que integra várias disciplinas e possibilita a integração de saberes trabalhados em determinado período letivo. Portanto, não é uma disciplina curricular com conteúdos pré-determinados, é, pois, espaço integrador. No entanto, também podem ser desarticulados do currículo, integrando atividades eventuais.	(HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015; CARVALHO, 2019)



Visitas técnicas integradas	São práticas integradoras de caráter eventual. Podem ser realizadas de forma interdisciplinar e intradisciplinar. Por meio da relação teoria e prática, da contextualização, do trabalho coletivo promovem o desenvolvimento da autonomia e criticidade do estudante. O professor é um problematizador da realidade, instigando o estudante a refletir sobre a realidade investigada. As visitas técnicas podem ser articuladas a outras atividades integradoras, como projetos de extensão.	(COSTA, 2012; ARAUJO, 2014; ARAUJO; FRIGOTTO, 2015; HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015; BONFIM; SILVA, 2014; RODRIGUES, 2016)
Trabalho nas oficinas e laboratórios	Essas técnicas tomam a indissociabilidade entre teoria como princípio norteador, constituindo-se espaços de experimentação. Porém, visam não o adestramento do estudante e a mera repetição, mas o estímulo à capacidade criativa, reconstrução e construção de novos conhecimentos, auto-organização dos estudantes, postura ativa de professores e estudantes. O professor pode valer-se do diálogo, do trabalho coletivo e cooperativo.	(ARAÚJO, 2014)
Feiras interdisciplinares e mostras científicas	São presentes em contexto de atividades institucionais ou interinstitucionais. Promovem integração entre diversas disciplinas, sujeitos e instituições.	(HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015; COSTA, 2012)
Estudo dirigido	Consiste em um roteiro de leitura elaborado pelo docente. Pode ser realizado individualmente ou em grupo. Possibilita aos estudantes desenvolvimento da criticidade, reflexão e autonomia por meio da leitura e interpretação de textos, que devem ser compreendidos em seu contexto, integrando parte-todo.	(ARAÚJO, 2014)
Projetos de pesquisa e de extensão	Estão no contexto de atividades institucionais. Nos Institutos Federais assumem destaque no currículo. Consistem em práticas integradoras na medida em que contribuem para construção crítica do conhecimento, participação na realidade local, suscita curiosidade, criatividade, criticidade e autonomia dos estudantes. O professor é um mediador do processo.	(SANTOS et al., 2018; HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015; GRUMM; VIEIRA; BRITO, 2014; BONFIM; SILVA, 2014)



	Apesar de serem práticas pontuais, tem potencial integrador de sujeitos, saberes e instituições, permeando a interdisciplinaridade e a contextualização, vinculando os saberes científicos à outras práticas sociais e à realidade social dos estudantes. Muitos projetos, como por exemplo de iniciação científica, podem ser desenvolvidos a partir de uma abordagem interdisciplinar, como mostram Grumm, Vieira e Brito (2014).	
Jogo/Gincana	Impulsiona o desenvolvimento da criatividade e autonomia. Deve estar articulado a objetivos sociais. Promove o trabalho coletivo e cooperativo, cultivando, assim, a solidariedade.	(ARAUJO, 2014)
Projeto interdisciplinar	Envolve diversas disciplinas na investigação e resolução de uma problemática. Partindo, assim, da contextualização e interdisciplinaridade. Possibilita trabalho coletivo, cooperativo, participação ativa e crítica dos estudantes, promovendo sua autonomia.	(BEZERRA, 2020)

Apesar da apresentação de diferentes procedimentos de ensino, lembramos que a definição de práticas integradoras a serem vivenciadas nos diversos contextos escolares deve ser feita pelos sujeitos coletivamente a partir de suas realidades e possibilidades, como nos orienta Moura (2012).

Enfatiza-se que as práticas integradoras esporádicas não atendem integralmente ao propósito de formação integral, mas possibilitam aos docentes a vivência e descortino dessas práticas, compreendendo que é possível vislumbrar um trabalho pedagógico integrador consistente e efetivo a partir de práticas integradoras contínuas inseridas nos currículos oficiais.

Conclusões

Este trabalho apresentou os pressupostos das práticas integradoras e exemplos que podem possibilitar a efetivação da integração no cotidiano escolar, vislumbrando a formação integral dos estudantes, objetivos do EMI. Apesar de o fito da pesquisa serem as práticas integradoras, fez-se necessário enfatizar o Ensino Médio Integrado, apresentando alguns princípios e objetivos dessa modalidade educacional, fundamentos das práticas integradoras.

Viu-se que ao defender a educação integrada no Ensino Médio Integrado o que se propõe é a possibilidade de formação omnilateral, politécnica, de que todos tenham acesso ao conhecimento em sua totalidade, tomando por base as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia;



e condições de fazer uma leitura e interpretação da realidade em sua complexidade, modificando-a no que for necessário, agindo como sujeitos ativos no processo histórico.

Para atender a esses propósitos, as práticas pedagógicas devem ser delineadas em sentido oposto às tradicionais práticas fragmentadoras que também formam um sujeito fragmentado, alheio a sua realidade. Ressalta-se que a compreensão dos sentidos da integração, o compromisso com a formação humana integral, com a transformação social, pode conduzir o professor a ressignificar práticas consideradas conservadoras, bem como adotar práticas integradoras ainda não presentes na sua prática pedagógica. Assim, não há método, atividade, a princípio integrador, existem sujeitos comprometidos com um projeto de formação e de sociedade emancipadoras.

Sabe-se que há muitos desafios para a concretização da integração, no entanto, as práticas integradoras se apresentam como estratégias promissoras para a formação integral. Há muitas possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico integrador que, pelos exemplos apresentados, são acessíveis ao cotidiano escolar, porém condicionadas às intencionalidades subjacentes ao processo educativo. Portanto, os exemplos mostrados não constituem prescrições, mas sugestões que ampliam os horizontes em um contexto desafiante, embora prazeroso, que é o das práticas integradoras.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. 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: 08 ago. 2020.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [s.l.], v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.



BRASIL. **Decreto n° 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2 n° do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n° 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 ago. 2020.

BEZERRA, Plínia de Carvalho. **Orientações pedagógicas para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares no ensino médio integrado, a partir de um tema gerador**. Produto educacional parte da dissertação intitulada “Currículo integrado no Instituto Federal do Piauí: uma proposta de trabalho interdisciplinar” apresentado ao Programa de Pós-Graduação Educação Profissional Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) / Campus Salgueiro. Salgueiro, PE, 2020.

CARVALHO, L. E. Fernandes de. **Articulando saberes: concepção docente sobre interdisciplinaridade e a prática dos projetos integradores dos cursos técnicos integrados do IFRN, Campus Pau dos Ferros**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=7850918. Acesso em: 20 ago. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan-abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 11 ago. 2020.

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3006/1/Dissertacao_IntegracaoEnsinoMedio.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRUMM, Cristiane Aparecida Fontana; VIEIRA, Solange Francieli; BRITO, Liliâne Martins de. **A iniciação científica no ensino médio integrado como possibilidade de uma prática integradora: estudo de caso através do resgate da memória da vitivinicultura em videira, Santa Catarina**. *Holos*, [S.L.], v. 2, p. 143, 2014. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1975/811>. Acesso em: 12 ago. 2020.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; NASCIMENTO, José Mateus do. **Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica**. *Holos*, [s.l.], v. 4, p. 63-76, 3 ago. 2015. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188/1127>. Acesso em: 06 ago. 2020.

LUNARTE, Elciane Arantes Peixoto *et. al.* **Princípios da educação integral e práticas integradoras no ensino médio: concepções docentes**. In: *A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas*. Guilherme, William Douglas (org). Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. *Holos*, ano 23, vol. 2 - 2007. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 29 ago. 2020.

MOURA, Dante. Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. *Revista Labor*, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702/4903>. Acesso em: 09 mai. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e o trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROGA, Ana Lúcia Ferreira de. **Da integração desejada às práticas pedagógicas fragmentadas**. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [s.l.], v. 1, n. 7, p. 97-106, 3 mar. 2016. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3547/1413>. Acesso em: 15 ago. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.



RAMOS, Marise Nogueira. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções propostas e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: Ensino médio integrado: concepção e contradições. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). São Paulo: Cortez, p. 106-127, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: da conceitualização à operacionalização.** Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES, Vitória, ES, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243/7029>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SANTOS, F. A. A. *et al.* **Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado.** Holos, [s.l.], v. 6, p. 185-199, 3 dez. 2018. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia.** Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989. Disponível em: <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

SOBRINHO, S. C. Diretrizes institucionais e a perspectiva da integração curricular no IF Farroupilha. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Ed. IFB, 2017.