

LIMITES E POTENCIALIDADES DE MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO: Uma Análise dos Planos de Ensino e Diários de Classe

Roberta Pasqualli¹
Vosnei da Silva²
Adriano Larentes da Silva³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo identificar e compreender os limites e potencialidades de materialização do currículo integrado no cotidiano dos cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Campus Chapecó, e Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, Campus São Miguel do Oeste, ambos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC. O foco da análise foram 13 Planos de Ensino e 10 Diários de Classe dos componentes curriculares Oficina de Integração e Projeto Integrador, do primeiro e segundo semestres de 2015. Os resultados da análise mostram a complexidade do trabalho pedagógico no contexto do currículo integrado e apontam para diferentes formas de materialização da integração nas Oficinas de Integração e nos Projetos Integradores. De forma geral, os Planos de Ensino e Diários de Classe apresentam-se preponderantemente como instrumentos jurídicos e formais, não se configurando como instrumentos de planejamento coletivo e de síntese das ações e finalidades propostas. Por outro lado, as análises realizadas também revelam as intencionalidades, as potencialidades e a materialidade das experiências com os Projetos Integradores e as Oficinas de Integração nos cursos pesquisados.

Palavras-chave: Currículo integrado. Planos de ensino. Diário de classe.

STRENGTHS AND LIMITATIONS OF UNDERTAKING CURRICULAR INTEGRATION: AN ANALYSIS OF SYLLABUSES AND CLASS DIARIES

ABSTRACT

The aim of this article is to identify and understand the strengths and limitations of undertaking curricular integration in the day-to-day activities of integrated technical courses of the following courses: Informatics Technician Integrated with Secondary Education, Chapecó Campus and Agribusiness Technician Integrated with Secondary Education, São Miguel do Oeste Campus, both offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina – IFSC. The analysis shall focus on thirteen Syllabuses and ten Class Diaries of curricular components: Integration Workshop and Integrative Project, in the first and second semesters of 2015. The results of the analysis show the complexity of pedagogical work in the context of the integrated curriculum and indicate different ways of undertaking integration in the Integration Workshops and Integrative Projects. Overall, the Syllabuses and Class Diaries are, in the main, legal and formal instruments, not configured as collective planning instruments or synthesizing actions and objectives. On the other hand, the analyses also revealed the intentions, strengths and materiality of the experiences with the Integrative Projects and the Integration Workshops in the courses studied.

Keywords: Integrated curriculum. Syllabuses. Class diary.

Recebido em: 22/12/2017

Aceito em: 29/1/2019

¹ Graduação em Ciência da Computação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1999). Especialização em Informática pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e em Teorias e Metodologias da Educação (2005) e em Docência no Ensino Superior (2008) pela UnoChapecó. Mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Pós-Doutorado em Educação pela UFRGS, com o estudo sobre os saberes docentes dos professores do Sistema Rede E-TEC Brasil. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Chapecó, e professora permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Profept. <http://lattes.cnpq.br/6932842326580345>. <https://orcid.org/0000-0001-8293-033X>. roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

² Graduação em Serviço Social (2011) e em História (2018) pela Universidade Paranaense (Unipar) e Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste, 2015). <http://lattes.cnpq.br/4882606196620226>. <https://orcid.org/0000-0002-4868-9500>. vosnei.silva@ifsc.edu.br

³ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Nacional Autônoma do México e em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutorado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina, Campus Chapecó. Professor do Mestrado Profept/IFSC. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado do IFSC, Campus Chapecó. <http://lattes.cnpq.br/4667474166242258>. <https://orcid.org/0000-0002-3604-5281>. adriano.silva@ifsc.edu.br

A publicação do Decreto-lei nº 5.154/2004 recuperou a possibilidade de oferta do Ensino Médio Integrado no Brasil, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, até então suspensa pelo Decreto 2.208/1997, retomando o olhar para o trabalhador como um sujeito em sua integralidade, com direito a acesso a todo o arcabouço de conhecimentos em suas diversas áreas. O Decreto-lei nº 5.154/2004 prevê que o Ensino Médio seja oferecido em articulação com a Educação Profissional, de forma integrada, concomitante ou subsequente. Na forma integrada, é “oferecido somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2008).

Diante dessa forma de articulação entre formação geral e técnica, um novo desafio foi posto aos profissionais da educação brasileira: Estará a formação geral a serviço da formação técnica no Ensino Médio integrado? Como materializar a integração dos saberes sem que a formação básica se sobreponha à técnica e vice-versa?

Segundo Ramos (2008, p. 115), a proposta do currículo integrado “defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe”. É uma proposta, portanto, que visa a integrar formação geral, técnica e política.

Em razão dos inúmeros paradigmas que precisam ser superados, a efetivação do currículo integrado no cotidiano escolar é uma tarefa bastante desafiadora para professores, professoras e demais envolvidos em sua instituição. Isto faz com que, muitas vezes, haja uma grande distância entre as formulações presentes nos projetos pedagógicos de cursos integrados e as práticas concretas em sala de aula. Entre os inúmeros desafios do currículo integrado estão a realização de um trabalho interdisciplinar, o rompimento das hierarquias construídas historicamente entre as áreas do conhecimento e a abertura dos envolvidos para o trabalho coletivo e para novas experiências pedagógicas.

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), o trabalho com o currículo integrado vem mobilizando professores, professoras, gestores e equipes técnicas de diferentes campi, em cursos vinculados a variados eixos tecnológicos.

Conforme observam Silva e Silva (2012), a construção dos projetos de cursos integrados no IFSC ocorre em meio à forte presença de currículos por competência. Trata-se, no entanto, segundo estes autores, de uma “competência híbrida”, transformada a partir das ações cotidianas nessa instituição.

De acordo com as pesquisas que vêm sendo realizadas, desde 2014, pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo Integrado – Gepci – do IFSC, campus Chapecó, essa realidade aplica-se também à parte dos Projetos Pedagógicos de Cursos⁴ do

⁴ De acordo com Benincá *et al.* (2015), no projeto de pesquisa intitulado “O currículo integrado no Instituto Federal de Santa Catarina, foram analisados treze projetos de cursos integrados, ofertados em nove campus do IFSC. Em cada projeto foram analisados: (a) justificativa para oferta do curso; (b) os objetivos do curso; (c) a matriz curricular; (d) a metodologia proposta; (e) as concepções pedagógicas que fundamentam cada projeto; e (f) como se dá a integração entre as áreas técnicas e formação geral.

IFSC, nos quais são mesclados elementos cognitivistas, tecnicistas e pragmáticos a perspectivas teóricas voltadas à politecnicidade, à emancipação dos sujeitos e à transformação social.

Ao analisar os projetos desses cursos, um dos aspectos considerados foi se a formação proposta neles encontra-se voltada para o mundo do trabalho, que prevê uma formação integral humanista, ou se simplesmente propõem uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Os resultados da análise desse aspecto mostraram que esses dois objetivos de formação encontram-se presentes nos referidos projetos, conforme destacam Benincá *et al.* (2015). Ou seja, segue presente no IFSC o dualismo estrutural da educação brasileira, apesar dos avanços nos últimos anos para superá-lo.

Tal dualismo manifesta-se, entre outras formas, por ofertas educativas restritivas, identificadas por Libâneo (2012) como “aprendizagens mínimas para a sobrevivência”, voltadas principalmente para as classes populares, impedindo que estas tenham acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, tal como ocorre para os filhos das elites. No caso da educação profissional, o dualismo estrutural explicita-se por meio da fragmentação entre a educação básica e profissional, com a supremacia desta última sobre a primeira a partir de uma perspectiva pragmática e de um utilitarismo focado nos interesses do mercado e do capital.

Nesta direção, com o objetivo de identificar e compreender os limites e as potencialidades de materialização do currículo integrado no cotidiano dos cursos técnicos integrados do IFSC, o presente trabalho foca nas pesquisas desenvolvidas, entre 2015 e 2016, pelo Gepci, as quais se centraram em práticas mobilizadas e alteradas pelos sujeitos onde o trabalho se efetiva, ou seja, a sala de aula. O locus da pesquisa voltou-se para os cursos Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSC, Campus Chapecó, e Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFSC, Campus São Miguel do Oeste. Foram analisados os Planos de Ensino e os Diários de Classe dos componentes curriculares Oficina de Integração e Projeto Integrador do primeiro e segundo semestre de 2015. Ao todo foram analisados 13 Planos de Ensino e 10 Diários de Classe.

Visando a atender ao objetivo proposto, o presente texto foi dividido em quatro partes. Inicialmente são debatidas sobre as Oficinas de Integração e os Projetos Integradores no contexto do Currículo Integrado. Na sequência são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa e, em seguida, é realizada uma análise específica dos Planos de Ensino e Diários de Classe e a discussão dos resultados. Por fim, apresenta-se uma análise geral e final sobre os limites e potencialidades dos Planos de Ensino e Diários de Classe e das Oficinas de Integração e dos Projetos Integradores no Currículo Integrado.

A partir das pesquisas realizadas e da socialização dos seus resultados espera-se contribuir para novas reflexões sobre o currículo integrado e os caminhos que vêm sendo trilhados no cotidiano dos cursos técnicos integrados.

AS OFICINAS DE INTEGRAÇÃO E OS PROJETOS INTEGRADORES NO CONTEXTO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Conforme observam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os debates e formulações no campo do currículo integrado, ocorridos a partir de 2004 com o Decreto-lei nº 5.154/2004, reavivaram formulações defendidas desde a década de 80 por diferentes setores da sociedade brasileira.

Foi nessa década, segundo os autores, que se introduziu, na história da educação brasileira, o conceito de politecnia, visando a romper com a dualidade entre cultura geral e cultura técnica. As proposições feitas a partir da perspectiva politécnica já estavam presentes durante os debates da Constituinte de 1987 e, posteriormente, nas propostas para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1988 e no projeto original da LDB de 1996. O contexto político e embates educacionais dessa época, no entanto, acabaram impossibilitando que essa perspectiva fosse incorporada integralmente aos documentos oficiais e às políticas públicas no âmbito federal.

Desde este período, contudo, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o que se buscava era que o Ensino Médio fosse reconhecido como uma etapa formativa vinculada ao trabalho como princípio educativo e ao uso da ciência como força produtiva, numa perspectiva politécnica. Desde então, defendia-se que a formação geral do estudante não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorreu especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971.

A partir de 1997, com a publicação do Decreto-lei nº 2.208/1997, as propostas de instituição do currículo integrado no sistema público de ensino brasileiro seriam obliteradas pelas reformas neoliberais e pelo pragmatismo educacional que ganhou força com a ascensão da Pedagogia das Competências, especialmente no contexto do ensino técnico e profissional (RAMOS, 2011). Dessa forma, o currículo integrado só seria materializado como política pública no Brasil a partir de 2003, com a posse do governo Lula, e de 2004, com a publicação do Decreto-lei nº 5.154/2004.

Projetado a partir de uma perspectiva politécnica, o currículo integrado tem como referência autores vinculados à pedagogia histórico-crítica, ao materialismo histórico-dialético e a um campo que se constituiu no meio acadêmico como Trabalho e Educação. Entre os principais pressupostos do currículo integrado estão a crítica a uma educação meramente instrumental, focada unicamente no mercado de trabalho, a compreensão da técnica e dos conhecimentos técnicos como produção humana, a indissociabilidade e a quebra de hierarquias entre conhecimentos técnicos e gerais, a visão de que o trabalho deve ser um princípio educativo e de que a interdisciplinaridade deve ser um pressuposto que orienta a elaboração dos currículos.

Conforme explicita Costa (2012), com base em uma análise de publicações sobre o currículo integrado no Brasil, existem três grandes problemas para a materialização do Ensino Médio Integrado, tal qual foi concebido em 2004. O primeiro problema, segundo a autora, é de ordem conceitual, ou seja, de compreensão dos fundamentos e bases do que é currículo integrado; o segundo vincula-se à operacionalização curricular e mate-

realização da integração na sala de aula, e o terceiro problema, de acordo com Costa (2012), está relacionado à organização dos sistemas de ensino, ou seja, à gestão dos cursos de Ensino Médio Integrado.

Para dar conta do segundo problema apontado por Costa (2012), duas estratégias que vêm sendo adotadas, especialmente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, têm sido a realização dos chamados Projetos Integrados e, em menor escala, as Oficinas de Integração. Tais instrumentos, conforme observa Silva (2014), possuem características e propósitos variados, dependendo do espaço em que são efetivados, ora voltando-se para a realização de projetos específicos, ora voltados a um trabalho mais amplo.

No contexto do IFSC, esse caráter polissêmico dos Projetos Integradores e das Oficinas de Integração também se manifesta, por isso uma das questões do presente trabalho é entender “de que maneira” os Planos de Ensino e Diários de Classe dão indicações dessa polissemia.

No caso dos dois cursos analisados, tanto as Oficinas de Integração quanto os Projetos Integradores apresentam-se, no plano do discurso, como componentes curriculares voltados ao trabalho interdisciplinar. Nestes componentes curriculares atuam tanto professores da formação básica quanto da área técnica. A metodologia de trabalho e o número de professores envolvidos, no entanto, variam de acordo com o curso e com as turmas em que são desenvolvidos.

De acordo com o projeto pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSC, Campus Chapecó:

As Oficinas de Integração são momentos de encontro entre educadores e educandos do curso, visando retomar e relacionar os temas e conteúdos trabalhados nas unidades curriculares e nas quatro áreas do conhecimento. São espaços voltados à síntese de processos vivenciados e a uma perspectiva interdisciplinar e integradora que permite aos educandos perceber em sua totalidade os conhecimentos técnicos e gerais (IFSC, 2010, p. 14-15).

Ainda de acordo com o projeto do curso (IFSC, 2010), as Oficinas de Integração são desenvolvidas a partir de temáticas relacionadas aos quatro Núcleos Temáticos do curso: 1) Cultura, Ciência e Sociedade; 2) Trabalho, Tecnologia e Poder; 3) Meio Ambiente e Sustentabilidade e 4) Informática, Ética e Cidadania. Em 2015, ano da realização desta pesquisa, as Oficinas de Integração ocorriam nos oito semestres do curso, possuíam um ou dois coordenadores e envolviam em cada uma delas cerca de cinco professores de formações variadas, os quais abordavam conteúdos específicos, relacionados às temáticas de cada semestre, desenvolviam atividades teóricas e práticas e acompanhavam a realização de projetos de pesquisa, que eram apresentados ao final do semestre. Além disso, as Oficinas de Integração possuíam instrumentos e estratégias próprios de avaliação.

Assim como as Oficinas de Integração, os Projetos Integradores do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFSC, Campus São Miguel do Oeste, ocorrem com participação ativa de professores e estudantes. Nesse último curso, no

entanto, os Projetos Integradores ocorrem apenas no sétimo e oitavo semestres, com a participação de dois professores coordenadores. De acordo com o Projeto Pedagógico do referido curso (IFSC, 2013, p. 15):

O Projeto Integrador ocorrerá em forma de Unidade Curricular, buscando a articulação entre os conhecimentos adquiridos ao longo dos 8 semestres, sendo dividido entre os dois semestres finais do curso, sendo Projeto Integrador I e II. Este projeto visa fazer o educando utilizar os conhecimentos relativos aos eixos temáticos da área técnica de formação profissional do curso de agroindústria para identificar, avaliar e solucionar problemas decorrentes da atuação profissional.

Entre os propósitos do Projeto Integrador do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFSC, Campus São Miguel do Oeste, está o desenvolvimento de um produto final. Este produto é desenvolvido pelos estudantes a partir da orientação e acompanhamento de seus coordenadores e de outros professores da formação técnica e básica ligados ao curso de Agroindústria.

É importante destacar que tanto os Projetos Integradores quanto as Oficinas de Integração são realizados paralelamente à oferta de outros componentes curriculares específicos nos dois cursos analisados e permitem abordar temáticas e conteúdos de diferentes áreas do conhecimento.

Trabalhos realizados por autores como Silva (2014), Maciel e Oliveira (2012), Silva e Giotto (2016), Braga *et al.* (2017) revelam que os Projetos Integradores e as Oficinas de Integração são importantes instrumentos metodológicos para a materialização do currículo integrado, permitindo um trabalho coletivo que supere a perspectiva disciplinar e avance na relação teoria e prática. Para Silva (2014), o desenvolvimento das Oficinas de Integração e Projetos Integradores requer uma série de fatores, tais como o planejamento coletivo, a existência de condições estruturais adequadas e a disposição para um trabalho conjunto.

De forma geral, a materialização do currículo integrado segue sendo um grande desafio em todo o Brasil e uma das questões do presente trabalho é saber se a existência de Projetos Integradores e das Oficinas de Integração em cursos de Ensino Médio Integrado tem auxiliado nesse processo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO E DIÁRIOS DE CLASSE DOS PROJETOS INTEGRADORES E OFICINAS DE INTEGRAÇÃO

Com o propósito de compreender a dinâmica do trabalho nas Oficinas de Integração e nos Projetos Integradores, o Gepci, Campus Chapecó, realizou, em 2015 e 2016, no âmbito do edital de fortalecimento dos grupos de pesquisa do IFSC, a pesquisa intitulada “Olhares sobre a materialização da integração curricular no cotidiano da sala de aula do IFSC”. Nessa pesquisa foram analisados os Planos de Ensino das Oficinas de Integração II, III, IV, V, VII e VIII, do primeiro e segundo semestre de 2015, do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSC Campus Chapecó e os Planos de Ensino do Projeto Integrador I e II dos módulos VII e VIII, do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFSC, Campus São Miguel do Oeste, em 2015. Tam-

bém foram analisados os Diários de Classe das Oficinas de Integração II, V, VII e VIII do primeiro semestre de 2015, os Diários de Classe das Oficinas de Integração II, IV, V, VII e VIII do segundo semestre de 2015 e os Diários de Classe do Projeto Integrador do curso supracitado. Para a análise das Oficinas de Integração e dos Projetos de Integração anteriormente mencionados foram considerados os seguintes elementos constitutivos: a) Dados Estruturais da Oferta; b) Objetivos Gerais e Específicos; c) Metodologia; d) Recursos Didáticos; e) Cronograma; f) Estratégias de Avaliação; g) Conteúdo e h) Referências Bibliográficas. Para a análise também foram utilizados os Projetos Pedagógicos dos dois cursos estudados. Entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016 os membros do Gepci se organizaram em duplas para a análise dos Projetos Pedagógicos de curso e para a elaboração do levantamento de dados presentes nos Planos de Ensino e dos Diários de Classe das Oficinas de Integração e Projetos Integradores.

Os dados levantados pelas duplas foram primeiramente apresentados em momentos de reunião de estudo e de pesquisa do Gepci e, posteriormente, analisados coletivamente pelo grupo. As análises coletivas foram momentos ricos de debates e diálogos sobre os Planos de Ensino e Diários de Classe e sua relação com a materialidade do trabalho pedagógico nas Oficinas de Integração e nos Projetos Integradores.

Optou-se por analisar os Planos de Ensino e Diários de Classe por serem os documentos nos quais estão descritos os encaminhamentos das atividades e a maneira de observarmos os processos de materialização do currículo durante a relação ensino-aprendizagem. Nesta direção, entende-se que os Planos de Ensino apresentam a intenção de materialização, enquanto que os Diários de Classe representam a efetivação da materialidade do currículo integrado. É importante destacar, entretanto, que os Planos de Ensino e os Diários de Classe não podem ser considerados os únicos indicadores para a compreensão da totalidade da atividade de ensino nas Oficinas de Integração e Projetos Integradores, ou seja, não se pretende esgotar a compreensão sobre o objeto de estudo apenas por meio destes documentos.

Tendo como base as reflexões de Vázquez (2007), buscou-se traçar uma relação entre os Planos de Ensino e os Diários de Classe com a questão da práxis. Nessa perspectiva, vinculou-se, como apontado anteriormente, os Planos de Ensino como correspondentes do plano intencional ou ideal e os Diários de Classe como correspondentes do plano prático ou concreto. Destaca-se nesse ponto que tanto os Planos de Ensino quanto os Diários de Classe guardam unidade, ou seja, estão intimamente relacionados: parte subjetiva e parte objetiva se determinam mutuamente e em um todo mais amplo, nesse caso, a educação integrada.

Tal caracterização ancora-se na concepção dialética da realidade analisada, cuja compreensão, de modo conciso, preconiza que todo o conhecimento existente compõe uma totalidade indissociável, inter-relacionada e mutuamente determinada, de modo que o todo e as partes que o compõem só fazem sentido se tomados em conjunto. Entende-se, contudo, que, enquanto estudo específico da materialização do currículo integrado em cursos do IFSC, há a necessidade de um recorte pontual, aqui denominado de uma totalidade parcial. Essa totalidade parcial, necessária para o processo do conhecimento (KOSIK, 2002), é a que impulsiona a tomada desses elementos como aspectos indicativos, ou não, de uma materialização da integração nas disciplinas apontadas. Tal

totalidade parcial deve ser, portanto, considerada na sua interação com o todo, pois não há como haver outra totalidade em separado, ou uma “totalidade”, mesmo que parcial, com existência independente, fora ou à parte em si mesma. Desta maneira, os Planos de Ensino e os Diários de Classe são tomados como processos isolados apenas como perspectiva de recorte investigativo ou analítico.

Assim, entendemos que o Plano de Ensino, seja ele individual ou coletivo, que se pretende colocar em prática, ou seja, se efetivar na sala de aula durante um determinado período, é um projeto que os sujeitos elaboram tanto a partir de suas experiências ou conhecimentos quanto das exigências institucionais e ainda da realidade local de um campus e turma, por exemplo. É um projeto que tende a sofrer alterações durante a sua execução e que, ao mesmo tempo, se efetivará, em todo ou em parte, de uma maneira diversa daquilo que foi previamente planejado, haja vista não apenas a limitada capacidade do planejamento, dado que é praticamente impossível prever ou mesmo controlar as múltiplas influências/determinações advindas da complexidade do real, como também pela ação ou interação dos diversos agentes no decorrer do processo, sejam eles sociais ou mesmo naturais.

É por meio dos Diários de Classe que se tem o registro, embora não absoluto ou pleno, do planejado no Plano de Ensino. É, portanto, ponto de chegada e ponto de partida: de chegada porque é o resultado prático do Plano de Ensino e, de partida, porque é pelas condições encontradas em seus registros que se dará origem a um novo planejamento, num movimento contínuo de transformação e adequação às circunstâncias especificamente vivenciadas. O Diário de Classe é, assim, o registro daquilo que foi executado e guarda, simultaneamente, tanto fidelidade quanto inovação com seu plano de referência. Por todas as circunstâncias já elencadas, o Diário de Classe e o Plano de Ensino são partes constitutivas de uma totalidade e somente podem ser compreendidos quando relacionados com o todo: tanto é falho um plano sem a execução prática quanto um fazer concreto sem o devido planejamento ou reflexão.

Além da reflexão anterior, também é possível haver um diálogo do objeto de estudo com os debates de Bernstein (1996) sobre os processos de contextualização e recontextualização. Tal debate é importante quando levamos em consideração os currículos oficiais e como eles são elaborados e operacionalizados no cotidiano escolar. Em primeira instância pode-se afirmar que os currículos são construídos com base nos conhecimentos produzidos e sistematizados, entre outros locais, nas universidades e nos espaços de elaboração do saber científico por excelência. Posteriormente, são apropriados pelos Ministérios de Educação, pelas Secretarias Estaduais de Educação e pelas instituições escolares, onde são realizadas as transposições didáticas destes conteúdos, isto é, de saberes científicos transformam-se em saberes escolares.

O trabalho docente depende deste movimento e do contexto de sua formação. É na sala de aula que o movimento de contextualização e recontextualização se efetiva. Neste sentido existem muitos elementos que influenciam o fazer escolar e que levam o professor a pensar a relação entre a produção do conhecimento escolar e sua vinculação social com a práxis ou não. A inter-relação entre a teoria pedagógica adotada pelo professor, os currículos oficiais e a forma como o docente pensa e desenvolve seu planejamento de ensino são reflexos de relações que estão colocadas em âmbitos

macro e micro e que são decisivas quando analisamos o trabalho docente partindo de concepções que levam em consideração a totalidade. O IFSC recontextualiza as normatizações de outras instâncias, como o Ministério da Educação e a Secretaria Educação Profissional e Tecnológica (Setec), cria normas próprias, as quais também são ou não recontextualizadas em cada campus e curso, considerando as correlações de força, modos de organização local e os campos de tensão.

Foi com base nessa relação dialética entre parte-totalidade e tendo em conta os movimentos de contextualização e recontextualização no cotidiano escolar que realizamos as nossas análises, apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: O Que Mostram os Planos de Ensino e Diários De Classe?

As análises feitas pelos membros do Gepci mostram a complexidade do trabalho pedagógico no contexto do currículo integrado e indicam as diferentes formas de materialização das Oficinas de Integração e dos Projetos Integradores.

É importante ressaltar que as análises se basearam nos Projetos Pedagógicos dos dois cursos e principalmente nas informações apresentadas nos Planos de Ensino e Diários de Classe, os quais, em muitos casos, não detalham o conjunto das atividades desenvolvidas. Acompanhando as experiências de perto, como professores e pesquisadores, é possível constatar que há uma série de informações e detalhes não registrados nos documentos analisados.⁵

As análises realizadas sobre as Oficinas de Integração indicam que boa parte dos Planos de Ensino apresentam objetivos gerais e específicos iguais ou semelhantes aos presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Em poucos casos tais objetivos são adaptados à temática e ao contexto de cada oficina.

Sobre as equipes que atuam nas Oficinas de Integração, predominaram os professores de formação básica, que são em maior número no curso. Há casos em que a Oficina de Integração foi desenvolvida sem a presença de nenhum docente da área técnica, comprometendo a perspectiva proposta no projeto do curso. Isso ocorreu, por exemplo, no caso da Oficina de Integração II, do semestre 2015.1, em que atuaram apenas os professores de Filosofia, Química e Língua Portuguesa, abordando a temática “A era da reprodutibilidade técnica”.

Em relação às metodologias e recursos didáticos utilizados, os Planos de Ensino e Diários de Classe mostram uma variedade de materiais e estratégias, com aulas expositivas, leituras e debates de textos, análise de filmes, visitas técnicas e de estudo, aulas de laboratório, atividades de campo, produção de materiais concretos, entre vários outros.

Acerca dos procedimentos metodológicos descritos nos Planos de Ensino, observou-se que alguns não aparecem registrados como executados no Diário de Classe. A maioria dos procedimentos metodológicos não corresponde ao que foi traçado nos objetivos, o que não é necessariamente um problema, conforme já explicitado anteriormente. Com relação aos conteúdos verificou-se que se confundem com encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos utilizados.

⁵ Além de pesquisadores, os autores do presente texto atuam no cotidiano da sala de aula em um dos campi analisados.

Quanto à avaliação da aprendizagem, um dos aspectos identificados pelas equipes do Gepci foi a ausência de registros claros sobre o que foi avaliado e como de fato ocorreu a avaliação. Há casos em que os Planos de Ensino não deixam claro como será o processo de avaliação semestral e outros em que o que foi previsto no Plano de Ensino não se efetivou nos registros dos Diários de Classe. Como exemplo disso pode-se destacar a proposta de avaliação da Oficina de Integração V, ofertada em 2015, na qual a estratégia de avaliação apresentada no Plano de Ensino foi a realização de trabalhos, provas e a avaliação do estudante em sala de aula, itens com peso 10 e traduzidos por média aritmética simples. No Diário de Classe, no entanto, pôde-se constatar que apenas uma avaliação foi realizada ou, se houve outras, estas não foram registradas.

Por meio dos planos analisados foi possível perceber que os aspectos integradores como interdisciplinaridade, contextualização com a realidade social concreta, compromisso com a transformação social, ideia de práxis como referência às ações formativas, entre outras, apontados por Araújo (2013), não foram contemplados nos processos avaliativos, pois em nenhum dos Planos de Ensino analisados há conceitos integradores a serem atingidos no decorrer do processo. Em um dos Planos de Ensino analisados, inclusive, o único momento em que fica explícita a intenção de integração é justamente na ocasião em que o grupo de professores realiza as avaliações.

Outro aspecto que dificultou a análise dos dados pela equipe do Gepci foi a ausência ou insuficiência de registros nos Planos de Ensino e Diários de Classe com relação aos conteúdos abordados e à forma como foram trabalhados. Há casos em que os conteúdos não são descritos no Plano de Ensino e aparecem apenas de forma genérica nos Diários de Classe. Neste aspecto, merece destaque também o fato de que nem sempre ficam claras as articulações entre os diferentes conteúdos trabalhados em sala de aula e como estes se vinculam à temática do semestre e ao Núcleo Temático da Oficina de Integração.

Há casos em que os conteúdos dialogam mais com os conhecimentos específicos de determinada área, representados pela presença de determinado professor na Oficina de Integração, do que com a temática interdisciplinar do semestre. Isto pode indicar, por um lado, a necessidade de um aprofundamento conceitual de determinada temática e, por outro, a dificuldade de articulação entre as áreas. Em contrapartida, há outras situações, como da Oficina de Integração VIII, desenvolvida no segundo semestre de 2015, na qual todo o trabalho partiu do desafio de realizar uma retrospectiva dos assuntos trabalhados no curso por meio de uma atividade identificada como 24 Horas de Integração, o que ocorreu com a retomada de temáticas por grupos de estudantes com o acompanhamento dos professores envolvidos nessa Oficina de Integração.

Assim como nas Oficinas de Integração, as limitações em relação aos registros também se manifestaram nos Projetos Integradores do Curso de Agroindústria do Campus São Miguel do Oeste. Deste curso não foi encontrado, por exemplo, o Diário de Classe do Projeto Integrador I do ano de 2015, porém a partir do Plano de Ensino e do Diário de Classe analisados, pode-se extrair um conjunto de informações importantes. Uma delas diz respeito ao número de professores responsáveis pelo Projeto Integrador, tendo sido um no Projeto Integrador I e dois no Projeto Integrador II. Esses três professores eram da área técnica. Parte-se da compreensão de que o número reduzido

de professores no componente curricular ocorre pelo fato de que somente o trabalho de organização técnica do projeto para a elaboração do produto proposto é registrado no Plano de Ensino e no Diário de Classe. A efetivação da materialização curricular e a orientação dos projetos finais pode eventualmente não estar restrita à formação técnica. Não fica claro, porém, pelo material analisado, como ocorre a participação dos professores orientadores e quais são as suas áreas de atuação.

Pelos Planos de Ensino e Diários de Classe também é possível saber que nas 40 horas do Projeto Integrador I e nas 60 horas do Projeto Integrador II o foco foi o desenvolvimento de produtos pelos estudantes. Em relação aos objetivos, no Projeto Integrador I foi “Elaborar pré-projeto de desenvolvimento de novos produtos”, enquanto no Projeto Integrador II foi “Desenvolver a capacidade de aplicação dos conceitos e teorias adquiridos durante o técnico em Agroindústria Integrado de forma integrada, por meio da execução de um projeto de pesquisa”. No primeiro caso, o objetivo é apresentado tal qual está no projeto do curso, enquanto no segundo é adaptado. Nenhum dos dois planos faz menção à perspectiva de um trabalho interdisciplinar como objetivo principal, apesar de haver referência à forma integrada no Projeto Integrador II.

Em relação aos conteúdos, não aparecem de forma clara nos Planos de Ensino e no Diário de Classe, mas deduz-se, pelo cronograma apresentado,⁶ que estão relacionados ao desenvolvimento do pré-projeto e ao produto final. Para tal, há aulas de metodologia científica, aulas experimentais, aulas de planejamento e execução do projeto, momentos para análise dos dados e apresentação dos resultados finais. Sobre a avaliação não há informações detalhadas do Projeto Integrador I, mas no Projeto Integrador II há menção a “critérios de conduta individual e grupal”, “avaliação do projeto desenvolvido pelo aluno” e à existência de uma banca examinadora, com a presença do orientador e coorientador. É importante observar que a perspectiva geral adotada nos Projetos Integradores e no curso é por competências.

Em relação aos projetos finais, tanto no Projeto Integrador quanto nas Oficinas de Integração não há um detalhamento que permita identificar os temas pesquisados e produtos desenvolvidos pelos estudantes. Nesse caso, uma das alternativas para obter mais informações seria acessar outros documentos, como atas de reuniões dos cursos, notícias e outros materiais, o que não foi o propósito da pesquisa realizada.

No caso das referências bibliográficas utilizadas verificou-se que são, em geral, as mesmas presentes nos projetos pedagógicos dos cursos. Há poucas situações em que são utilizadas referências bibliográficas complementares e diferenciadas.

A partir das análises realizadas pelo Gepci nos Planos de Ensino e nos Diários de Classe confirmam-se tanto o caráter polissêmico quanto as diferenças na materialização curricular dos Projetos Integradores e das Oficinas de Integração investigadas. As análises realizadas nos componentes curriculares Oficinas de Integração parecem encaminhar o currículo para uma formação mais ampliada, envolvendo diferentes temáticas, compostas por professores de áreas diversas do conhecimento, não focadas apenas na formação técnica ou na formação geral. Os Projetos Integradores, por sua vez, apresen-

⁶ No caso das Oficinas de Integração, não foram encontrados cronogramas detalhados das atividades em boa parte delas.

tam foco no desenvolvimento técnico de um produto. A integração aparece, embora menos clara, por meio do diálogo entre os estudantes e os professores do componente curricular de Projeto Integrador e do professor orientador, que encaminham a elaboração de um pré-projeto e projeto para elaboração do produto final. Não foi identificado, entretanto, diálogo entre as áreas de formação técnica e a formação básica.

Nesta direção, a sequência do texto apresenta uma análise geral acerca das Oficinas de Integração e dos Projetos Integradores dos cursos técnicos em estudo.

CONSIDERAÇÕES GERAIS E FINAIS SOBRE OS LIMITES E POTENCIALIDADES DAS OFICINAS DE INTEGRAÇÃO E DOS PROJETOS INTEGRADORES NO CURRÍCULO INTEGRADO

Ao analisar os Planos de Ensino e os Diários de Classe o Gepci deparou-se com a complexidade envolvida no planejamento conjunto, prática que pressupõe orientar as Oficinas de Integração e Projetos Integradores e que expressam o que afirma Sacristán (1998, p. 203), ou seja, “quanto mais complexo for o currículo ou qualquer parte do mesmo, mais problemático, difícil e, certamente, indefinido será seu possível plano”.

A análise dos documentos aponta para a materialidade da integração com “um caráter mais de tentativa ou de orientação, e menos determinante da prática, em função da complexa experiência de aprendizagem que tenha de prever e desenvolver” (SACRISTÁN, 1998, p. 203). Ainda constatou-se na análise dos Planos de Ensino e Diários de Classe que, provavelmente, o seu papel para os professores não esteja na precisão e formalização do passo a passo para orientar a prática, diante de tantos aspectos e condicionantes que intervêm nos planejamentos das experiências educativas e perante a multiplicidade de fins que simultaneamente se atende nas atividades de ensino (SACRISTÁN, 1998).

O que também constatamos ao analisar os Planos de Ensino e Diários de Classe foi a não teorização dos currículos e planos que estão sendo efetivados na prática, corroborando com Sacristán (1998) ao afirmar que não há coerência nas teorizações de currículo e de plano, porque no currículo vai-se abrindo perspectivas mais compreensivas da complexidade que é a realidade educativa e de seus conteúdos para aproximá-lo do que é a prática, os enfoques, enquanto que os modelos de planos costumam ser mais reducionistas e mecanicistas, não dando conta da complexidade desta realidade.

Segundo Sacristán (1998, p. 203), três razões explicam esta contradição. Em primeiro lugar, o esquema de como planejar é pensado de fora, as situações reais comprovam “que não há esquemas simples válidos para se enfrentar a realidade”. Logo, tentar, esboçar, experimentar, fazer e desfazer é um desafio de cada grupo de professores que se propõem trabalhar de forma integradora. E mais, “planejar qualquer prática educativa é uma operação complexa e querer reduzi-la a rotinas ou esquematismos não anula essa condição, apenas a desconsidera” (SACRISTÁN, 1998, p. 204).

Em segundo lugar, por mais que o currículo em geral ou uma área específica sejam complexos, nas práticas escolares continuam extremamente centrados nos saberes que se entende serem os componentes curriculares ou áreas do conhecimento. Essa realidade concreta acaba por desencadear uma ideia mais simples do que é um plano,

ou seja, o planejamento e a sequenciação das matérias de estudo tornam-se a preocupação dominante dos planos, assim como ordenar os conteúdos e apresentá-los para que se efetive a aprendizagem.

Em terceiro lugar, o mesmo autor afirma que “os modelos sobre como planejar a prática de ensino mais imediata não foram pensados considerando a forma como os professores/as operam em contextos reais” (SACRISTÁN, 1998, p. 204).

Os aspectos mencionados por Sacristán (1998) vão ao encontro das análises dos Planos de Ensino realizadas pelo Gepci. Uma análise mais detalhada dos Planos de Ensino e dos Diários de Classe mostra que os objetivos, por exemplo, são apresentados de duas maneiras: a) de forma ampla e generalista, conforme o Projeto Pedagógico do Curso – PPC; b) anunciando novos objetivos específicos em consonância com as atividades propostas ou mesmo em descompasso com o propósito da disciplina e do objetivo central. Grande parte desses objetivos repete-se nos diferentes planos analisados.

Conforme adverte Sacristán (1998), o planejamento do currículo e dos componentes curriculares é o ato de moldar e dar forma à aula, adequando as atividades de ensino a partir das condições concretas existentes e que são exigidas pela prática. Nesse sentido, é preciso explicitar as finalidades a serem alcançadas e planejar as atividades a partir de certa ordem, de modo a atingir as finalidades antevistas. Ainda de acordo com esse autor, os planos possuem semelhanças formais, mas se diferenciam pelas especificidades exigidas pelos objetos sobre os quais atuam e com os quais atuam.

Pela análise realizada constatou-se que os objetivos específicos não norteavam o processo com o intuito de atingir uma finalidade específica relacionada ao núcleo temático abordado por grande parte das Oficinas de Integração e Projetos Integradores. Ou seja, os objetivos específicos não deixavam claro quais os fins almejados e as metodologias, em grande parte dos casos, não respondiam a esses objetivos. Assim, o Plano de Ensino apresenta-se preponderantemente como um instrumento jurídico e formal, não se configurando como um instrumento de planejamento coletivo, orientador das ações e finalidades propostas pela atividade.

A preponderância de uma perspectiva jurídica e instrumental acaba estimulando a alienação da atividade docente, uma vez que a elaboração do Plano de Ensino aparece para o professor de maneira desarticulada com a ação de desenvolver as atividades do componente curricular. Ou seja, o significado de planejar, para o professor, não se liga diretamente com o sentido pessoal que essa ação possui para ele. Por sua vez, esse viés burocrático pode também fortalecer alienação na medida em que o professor passa a não se identificar com um dos produtos do seu trabalho, fragmentando o cotidiano escolar e a construção de um projeto educativo que leve em consideração as particularidades de cada um dos sujeitos envolvidos no processo.

Para além das análises já realizadas, outro ponto que podemos destacar e que está intimamente atrelado às questões anteriores é o caráter coercitivo do Plano de Ensino. Conforme destaca o Regulamento Didático Pedagógico – RDP – (IFSC, 2014) do Instituto Federal de Santa Catarina, é recomendado ao professor entregar o Plano de Ensino nos primeiros dias de aula e dialogar sobre os objetivos, finalidades, metodologias e formas de avaliação que serão utilizadas no decurso do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, há certa cobrança, justificável, uma vez que se entende que todos

os aspectos contemplados no Plano de Ensino precisam ser explicitados aos estudantes para que estes compreendam os objetivos das ações a serem realizadas. Essa cobrança, entretanto, do ponto de vista da gestão, se objetiva em processos de avaliação da atividade docente, como as avaliações de estágio probatório e as avaliações de desempenho, auxiliando para que em muitos casos, conforme apontou a análise, o Plano de Ensino cumpra apenas um aspecto burocrático.

Como campos de tensão os Planos de Ensino e Diários de Classe explicitam a permanência do dualismo estrutural na educação e apontam para a necessidade de um planejamento coletivo. A ausência de espaço coletivo para a discussão, a teorização, a análise e para a reestruturação da Oficina de Integração e Projeto Integrador contribui para a permanência dos planos e diários como meras formalidades. O planejamento coletivo é fundamental para o trabalho integrado e permite conectar o plano com a prática em sala de aula. Além de proporcionar um trabalho integrado, proporciona um diálogo entre as áreas técnica e básica com possibilidades de um trabalho mais significativo, criando situações de alta vivência e a ampliação da relação teoria e prática (MALDANER, 2000). Pode-se destacar ainda Cambraia e Pedroso (2017, p. 19), quando afirmam que, “para que isso ocorra é necessária uma atuação coletiva, reflexiva, solidária e colaborativa dos professores para criar condições de superar modelos de educação que não mais respondem às necessidades da sociedade”.

Em todos os Planos de Ensino das Oficinas de Integração está destacado como objetivo: “compreender de forma técnica e interdisciplinar” ou “politécnico e interdisciplinar”, como mencionado no PPC do curso, mas há poucos indícios de como se dá a materialidade, bem como o que significa e como se relaciona ao propósito das Oficinas. Em outros, é possível perceber que são enunciadas ações com potencial de integração curricular, muitas das quais acabam não registradas e/ou socializadas nos Diários de Classe.

Como já enfatizado anteriormente, compreende-se a materialização da integração como um todo, um conjunto de elementos, por exemplo: PPC, Planos de Ensino, Diários de Classe, aulas, reuniões de planejamento, etc. Como este todo é processual e neste momento nos dispomos a analisar uma parte dele, entende-se que há intenções de materialização da integração, o que não é possível confirmar se ocorre de fato no conjunto das Oficinas de Integração e Projetos Integradores.

É importante destacar que nem sempre as intencionalidades estão claras nos documentos analisados e que os Diários de Classe e Planos de Ensino são insuficientes para a compreensão do que efetivamente ocorre em sala de aula. Como parte do processo que estamos analisando, sabemos que é feito muito mais do que está registrado nos documentos. Um exemplo disso pode ser visto com base na Oficina de Integração V, do primeiro semestre de 2015. Nessa oficina o desafio de professores e estudantes foi a criação de uma horta comunitária no Campus a partir da temática Sustentabilidade e Meio Ambiente, conforme mostra notícia publicada no Informativo Link Digital do IFSC (IFSC, 2015), no entanto nem no Plano e nem no Diário de Classe dessa Oficina de Integração há qualquer referência ao trabalho realizado.

As análises feitas com base nos Planos de Ensino e Diários de Classe, portanto, indicam a necessidade da continuidade das pesquisas relativas à materialização do currículo integrado, com novos olhares a partir de outros instrumentos e focos e que permitam uma compreensão mais aproximada das práticas cotidianas.

O trabalho das Oficinas de Integração e Projetos Integradores mostra muitas potencialidades para se avançar no processo de integração curricular, especialmente se tomado pelos sujeitos a partir de uma perspectiva de totalidade, criticidade e emancipação. Existe um trabalho conjunto que precisa ser valorizado, divulgado e apoiado em consonância com um amplo processo de formação pedagógica e teorização sobre a prática. As temáticas abordadas, as atividades desenvolvidas e os trabalhos finais realizados nas Oficinas de Integração e nos Projetos Integradores podem, dependendo da correlação de forças, tanto estar a serviço de uma lógica educativa fragmentada e mercadológica quanto de uma perspectiva de formação mais ampla.

Potencialidades podem surgir quando, por exemplo, direciona-se o foco para a sustentabilidade (novos processos produtivos opostos à lógica do capitalismo predatório), o cooperativismo, o desenvolvimento regional que respeite os arranjos locais, a solidariedade, o mundo do trabalho e a omnilateralidade⁷ dos sujeitos. Esta última perspectiva, no entanto, só se efetivará com condições materiais objetivas, com o trabalho coletivo das equipes que atuam no currículo integrado e com a apropriação dos Planos de Ensino e Diários de Classe como documentos estratégicos para o trabalho pedagógico.

Diante do contexto atual de ataques, perdas e retrocessos, cujo destaque especial damos à imposição da Lei 13.415/2017, que “reforma” o Ensino Médio, é fundamental reafirmar as diversas e ricas experiências em andamento ligadas ao Ensino Médio Integrado, os avanços ocorridos a partir de 2003 e o potencial que estes possuem para a construção de novos referenciais para o Ensino Médio brasileiro. Tais referenciais devem perpassar não apenas pela concepção de formação de um novo sujeito, mas também de sociedade e de país, não mais refém de interesses antipopulares e mantenedores de subalternidade, mas, ao contrário, que sejam pautados nas conquistas democráticas e na superação das raízes do atraso social, econômico e cultural a que se vê submetida a maior parte da população brasileira.

Em síntese, reitera-se que as análises feitas indicam distintos movimentos no cotidiano do currículo integrado que, por vezes, aproximam-se e em outros momentos se afastam das concepções propostas originalmente para essa forma de oferta do Ensino Médio e do Ensino Técnico.

Para trabalhos futuros, sugere-se que haja um esforço conjunto no sentido de investigar as diversas etapas de materialização do currículo integrado além de averiguar a possibilidade de incluir ferramentas e plataformas tecnológicas, almejando contribuir no fomento à participação e debates, no estímulo às novas ideias e práticas, no registro das atividades e também na sua divulgação, dentro e fora do âmbito escolar.

⁷ Ver mais em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 23 dez. 2017.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. L. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. Goiânia, GO: 36ª Reunião Nacional da Anped, out. 2013.
- BENINCÁ, E. et al. *Currículo integrado: uma análise a partir dos projetos dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Santa Catarina*. Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16890_7402.pdf. Acesso em: 25 jul. 2017.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BRAGA, A. et al. Projeto integrador: análise de uma experiência no IFGoiano Campus CERES. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. (org.). *Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília: Editora do IFB, 2017.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, 20 de dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2018.
- BRASIL. *Decreto nº 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º 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. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. *Decreto nº 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. *Decreto nº 11.741*, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. *Lei nº 13.415*, de 16 de fev. de 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- CAMBRAIA, A. C.; PEDROSO, E. F. A construção identitária do professor de computação na Integração Curricular: dos Documentos à ação. *Revista Contexto e Educação*, ano 32, n. 103, set./dez. 2017.
- COSTA, A. M. R. *Integração do Ensino Médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- IFSC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFSC, Campus Chapecó*, 2010.
- IFSC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. *Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do IFSC, Campus São Miguel do Oeste*, 2013.
- IFSC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. *Regulamento Didático Pedagógico – RDP*, 2014. Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/Consup2014/resolucao41comRDP-GLOSSARIO.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.
- IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. *Alunos cultivam horta orgânica no Campus Chapecó*. 2015. Disponível em: <https://linkdigital.ifsc.edu.br/2015/07/02/alunos-cultivam-horta-organica-no-campus-chapeco/>. Acesso em: ago. 2017.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 250p.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MACIEL, S. L.; OLIVEIRA, Edna Castro. Vivências, olhares e desafios dos sujeitos do PROEJA no desenvolvimento do Projeto Integrador. *Debates em Educação Científica e Tecnológica*. Vitória, v. 2, n. 2, 2012.
- MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de Química* – Professor-pesquisador. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SILVA, A. L. *Currículo integrado*. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2014.
- SILVA, A. L.; SILVA, Ângela. O Proeja no IFSC, Campus Florianópolis-Continente: reflexões sobre uma construção coletiva. *Revista EJA em Debate*, Florianópolis, v. 1, n. 1, 2012.

SILVA, F. M.; GIOTTO, J. M. M. *As oficinas de integração do curso técnico de nível médio integrado em informática do IFSC, Câmpus Chapecó: uma análise contextual*. In: SILVA, A.; PASQUALLI, R.; GREGGIO, S.; AGNE, S. (org.). *O currículo integrado no cotidiano da sala de aula*. Florianópolis: IFSC, 2016.

RAMOS, M. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, M. *Concepção do Ensino Médio integrado*. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2007.