

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA  
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica  
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

**HENRIQUE DE OLIVEIRA MOREIRA**

**ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO  
MINEIRO**

**Uberaba  
2023**

**HENRIQUE DE OLIVEIRA MOREIRA**

**ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO  
ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO  
MINEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa I: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques

**Uberaba  
2023**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO

---

*HENRIQUE DE OLIVEIRA MOREIRA*

**ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO**

Data da aprovação: 04/12/2023

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e  
orientador:**

**Prof. Dr. Welisson Marques**

IFTM Campus Uberaba

**Membro Titular**

**Prof. Dr. Adriano Eurípedes Medeiros Martins**

Membro interno - IFTM Campus Uberaba

**Membro Titular**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Dias Ferreira**

Membro Externo - IFTM

**Membro Titular**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Eleutério Campos Martins**

Membro Externo - UFTM

Local: Sala de Videoconferência - Google meet - [meet.google.com/tuq-yuho-hwr](https://meet.google.com/tuq-yuho-hwr)

**WELISSON MARQUES  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO**

---



Documento assinado eletronicamente por WELISSON MARQUES, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 04/12/2023, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

**ADRIANO EURIPEDES MEDEIROS MARTINS**  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por ADRIANO EURIPEDES MEDEIROS MARTINS, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 04/12/2023, às 13:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

**MARILIA DIAS FERREIRA**  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO



Documento assinado eletronicamente por MARILIA DIAS FERREIRA, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 04/12/2023, às 19:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

**SANDRA ELEUTÉRIO CAMPOS MARTINS**  
UFTM - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO



Documento assinado eletronicamente por SANDRA ELEUTÉRIO CAMPOS MARTINS, UFTM - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DE QUALIFICAÇÃO/DEFESA DE MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO, em 07/12/2023, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **CDB8D0A** e o código CRC **10E3BB8F**.

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –  
Campus Uberaba-MG

Moreira, Henrique de Oliveira

M813a      Análise da integração curricular de língua portuguesa no ensino  
médio integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro / Henrique  
de Oliveira Moreira – 2023.  
276 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Wellison Marques  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) –  
Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba-  
MG, 2023.

1. Ensino médio integrado. 2. Educação profissional e tecnológica.  
3. Língua portuguesa. 4. Formação omnilateral I. Moreira, Wellison. II.  
Título.

CDD 371.3

À minha mãe,  
que sempre me incentivou  
a estudar  
e à minha filha,  
que me inspirou a continuar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre cuidar de mim e aplainar os meus caminhos.

Ao IFTM, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do *Campus* Uberaba que possibilitou que eu continuasse meus estudos.

Ao meu orientador, Professor Dr. Welisson Marques, que com extrema competência, sabedoria e paciência, conduziu-me até a conclusão desta pesquisa.

A todos os professores do PPGET, que muito contribuíram para minha formação como professor e pesquisador especialmente ao professor Dr. Adriano Martins e ao professor Dr. Luciano Curi, pelas contribuições dadas que enriqueceram esta pesquisa.

Às professoras, Livia Zanier, Marília Ferreira e Sandra Martins, pela gentileza com que analisaram meu projeto de qualificação.

Aos colegas da Turma VIII, pelos debates e reflexões sobre diversos aspectos da educação, especialmente, Arthur Braga, Marcelo Olímpio e Thiago Lira.

Aos colegas do IFTM, pelos ensinamentos, com gratidão particular ao Prof. Dr. Jefferson Beethoven Martins.

Aos meus pais, Salvador e Zilda, pelo incentivo contínuo e pelos sacrifícios para que eu chegasse até aqui.

À Karla, minha esposa e à minha filha, Isabela, que me apoiaram e me amaram em todos os momentos dessa trajetória, especialmente naqueles que foram mais difíceis.

Aos meus irmãos, Érika, Rodrigo e Leandro, pelo amor incondicional.

Ao meu cunhado, Renato, pela fraternidade e pela pequena Lara, que tanto amo.

À minha sogra, Dona Geralda, e ao meu sogro, Senhor José, pelo apoio constante.

Ao meu amigo, Douglas Ramiro, pela parceria e pelas escutas.

Tenho o privilégio de não saber quase tudo.  
E isso explica  
o resto.

Manoel de Barros, no livro *Menino do mato*

## RESUMO

Por meio desta pesquisa, foram realizados levantamento e análise de práticas de ensino que são utilizadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), a partir da unidade curricular de Língua Portuguesa (LP) e sua relação com os demais conteúdos que são trabalhados com estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Procurou-se obter a confirmação se o ensino ofertado era de fato integrado, ou se acontecia apenas a adequação e justaposição entre os componentes curriculares, sem diálogo entre as partes. Enquanto dissertação de mestrado, este trabalho se insere na linha de pesquisa Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica – IFTM – *Campus* Uberaba. No estabelecimento dos parâmetros metodológicos, foram consultados Gil (2002) e Fachin (2001). Para a contextualização histórica, foi feita análise em documentos legais (Brasil 1911, 1927, 1937, 1946, 1988, 1994, 1996, 2008, 2009) e em autores como Fonseca (1986), Cunha (2000), Ribeiro (1995), Moura (2007, 2013) para se entender as origens da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A base teórica sobre as concepções de Ensino Médio Integrado (EMI), interdisciplinaridade e ensino de LP se apoiou em Ramos (2008), Ciavatta (2005, 2014), Fazenda (2008), Travaglia (2011), Rosário (2020), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Machado (2010). Ademais, foram analisados os discursos de nove docentes de LP efetivos do IFTM, seguindo pressupostos da Análise do Discurso (AD) francesa (Pêcheux, 1995, 2006; Foucault, 2008, 2012, 2019). Os discursos foram coletados por meio de entrevistas virtuais, utilizando-se a Plataforma Conferência Web e analisados em 3 eixos temáticos: conceito de ensino médio integrado e o tempo de serviço; as aulas de LP: metodologias; e ações integradas. Para o primeiro eixo, a pesquisa concluiu que os docentes, mesmo tendo em média 16 anos de experiência docente, apresentam divergência ao definirem o EMI. O segundo eixo demonstrou que os professores utilizam diversas metodologias em suas aulas e acreditam que a LP contribui efetivamente para a elaboração mais refinada do pensamento e para melhorar a capacidade discursiva dos estudantes, favorecendo a criticidade e uma leitura de mundo mais ampla. No último eixo temático, ficou comprovado que a maioria dos *campi* tem atividades integradoras pontuais, distante do que se espera para uma formação omnilateral. Esse distanciamento, na visão dos docentes, ocorre por excesso de carga horária e por falta de reuniões específicas para reflexão sobre práticas integradoras. No entanto, há dois *campi* que mostraram que há iniciativas instituídas em direção à educação politécnica. Por fim, compreendendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, foi desenvolvido um produto educacional que contém três sequências didáticas que podem auxiliar os educadores a organizarem atividades de ensino, baseando-se em núcleos temáticos e procedimentais.

**Palavras-chave:** ensino médio integrado; educação profissional e tecnológica; língua portuguesa; formação omnilateral.

## ABSTRACT

Through this research, a survey and analysis of teaching practices that are used at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Triângulo Mineiro (IFTM) were carried out, based on the Portuguese Language (PL) curricular unit and its relationship with the other content that is worked on with students on technical courses integrated into high school. We sought to obtain confirmation whether the teaching offered was in fact integrated, or there was only adaptation and juxtaposition between the curricular components, without dialogue between the parties. As a master's thesis, this work is part of the research line Education, Work, Science and Technology – Training Processes and Educational Practices in Technological Education of the Postgraduate Program in Technological Education – IFTM – Uberaba *Campus*. By establishing the methodological parameters, Gil (2002) and Fachin (2001) were consulted. For historical contextualization, analysis was carried out on legal documents (Brasil 1911, 1927, 1937, 1946, 1988, 1994, 1996, 2008, 2009) and authors such as Fonseca (1986), Cunha (2000), Ribeiro (1995), Moura (2007, 2013) to understand the origins of Professional and Technological Education in Brazil. The theoretical basis on the concepts of Integrated Secondary Education (ISE), interdisciplinarity and PL teaching was supported by Ramos (2008), Ciavatta (2005, 2014), Fazenda (2008), Travaglia (2011), Rosário (2020), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Machado (2010). Furthermore, the speeches of nine effective PL teachers at IFTM were analyzed, following the assumptions of French Discourse Analysis (FDA) (Pêcheux, 1995, 2006; Foucault, 2008, 2012, 2019). The speeches were collected through virtual interviews, using the Web Conference Platform and analyzed in 3 thematic axes: concept of integrated secondary education and length of service; PL classes: methodologies; and integrated actions. For the first axis, the research concluded that teachers, despite having an average of 16 years of teaching experience, differ when defining ISE. The second axis demonstrated that teachers use different methodologies in their classes and believe that PL effectively contributes to a more refined elaboration of thought and to improving students' discursive capacity, favoring criticality and a broader reading of the world. In the last thematic axis, it was proven that the majority of *campi* have specific integrative activities, far from what is expected for omnilateral training. This distance, in the professors' view, occurs due to excessive workload and lack of specific meetings to reflect on integrative practices. However, there are two *campi* that have shown that there are initiatives happening towards polytechnic education. Finally, by understanding work and research as educational principles, an educational product was developed that contains three didactic sequences that can help educators organize teaching activities, based on thematic and procedural cores.

**Keywords:** integrated high school; professional and technological education; portuguese language; omnilateral training.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Justificativa .....	21
1.1 Objetivo Geral.....	23
1.3 Objetivos Específicos .....	23
1.4 Perguntas da Pesquisa.....	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	25
2.1 Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil .....	28
2.1.1 A Educação Profissional no Período Colonial .....	29
2.1.2 A Educação Profissional no Período Imperial .....	36
2.1.3 A Educação Profissional no Período Republicano.....	39
2.2 Ensino Médio Integrado e o ensino de Língua Portuguesa no IFTM.....	52
2.2.1 Ensino Médio Integrado .....	52
2.2.2 O Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado .....	60
2.2.3 Integração entre as unidades curriculares.....	69
3 METODOLOGIA.....	75
3.1 Procedimentos Metodológicos .....	75
3.2 Lócus de Investigação .....	78
3.3 Análise do Discurso.....	82
3.3.1 A Análise do Discurso como Disciplina .....	85
3.3.2 A Análise do Discurso em Michel Pêcheux.....	87
3.3.3 A Análise do Discurso em Michel Foucault .....	89
4 ANÁLISE DOS DADOS .....	96
4.1 Conceito de ensino médio integrado e o tempo de serviço .....	97
4.2 As aulas de Língua Portuguesa: metodologias.....	100

4.3 Ações integradas.....	105
5 PRODUTO EDUCACIONAL .....	121
5.1 Sequência didática.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	146
REFERÊNCIAS .....	152
APÊNDICE A .....	161
APÊNDICE B.....	162
APÊNDICE C.....	163
APÊNDICE D .....	164
APÊNDICE E.....	167
APÊNDICE F.....	169
ANEXO A .....	272
ANEXO B .....	274

## INTRODUÇÃO

---

Esta pesquisa é resultado de um questionamento inquietante sobre a integração de unidades curriculares no ensino médio integrado aos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Optou-se por utilizar a Língua Portuguesa como pilar para que se pudesse alcançar toda a estrutura daquela modalidade de ensino, uma vez que a referida unidade curricular está presente em todos os anos e permeia todos os conteúdos por se tratar da língua materna, obviamente. Todo o trabalho foi pensado e executado, seguindo orientações recebidas no curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (MPET) ofertado pelo IFTM – *Campus Uberaba*.

Antes de se iniciar efetivamente a pesquisa, foi feito um pedido de autorização à Reitora, Deborah Santesso Bonnas, que prontamente elaborou o Termo de Autorização de Realização de Pesquisa (TARP), conforme Anexo A. Convém relatar também que este estudo foi devidamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme orientações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e aprovado sob o nº do Parecer 6.196.654, CAAE 69278823.8.0000.5154, constante no Anexo B.

Referente à pesquisa, faz-se um resgate histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e, em seguida, são abordados alguns conceitos educacionais que têm se mostrado importantes para o aprimoramento do ensino no país, principalmente no que concerne ao Ensino Médio Integrado (EMI). Além disso, é feito o detalhamento da metodologia a ser utilizada em toda a pesquisa e são apresentados os resultados obtidos por meio das entrevistas – feitas sob a ótica da Análise do Discurso Francesa – com professores efetivos de Língua Portuguesa do IFTM. As considerações finais trazem um mapeamento do EMI da instituição e, por fim, pode-se contemplar um Produto Educacional que apresenta três modelos de sequências didáticas aos docentes e pesquisadores interessados.

Para iniciar a pesquisa, é necessário voltar ao início do século XVI para se compreender a História da Educação Brasileira, pois a chegada dos portugueses, especialmente da Companhia de Jesus<sup>1</sup> por volta de 1549, impactou o modo de pensar e agir dos brasileiros e é possível observar seus reflexos até mesmo nos dias atuais.

---

<sup>1</sup> **Companhia de Jesus ou *Societatis Iesu*** (1534) – De acordo com Mesquida (2013, p. 237), “a ordem teve início a partir de um pequeno grupo de homens que se reuniam com Inácio de Loyola, o qual, a exemplo dos demais, estudava na Universidade de Paris, para refletirem sobre os *Exercícios Espirituais*, obra que Loyola escrevera na década de 1520.”

Em meados do século XVII, os religiosos fundaram as primeiras instituições de ensino, conhecidas como colégios que, no decorrer do tempo, mostraram a clara intenção de oferecer uma educação diferenciada para a elite que era basicamente branca, católica, proprietária de terra e de escravos. No Brasil, o ensino de humanidades era proposto aos filhos dos portugueses e aos filhos dos senhores de engenho, sendo essencialmente destinada aos homens; aos indígenas era destinado o ensino voltado à catequese e a alguns ofícios manuais. Nesse período, a população letrada não passava de 0,5% da população (De Oliinda, 2003, p.157). Desde então, como pode ser constatado, a educação tem sido ofertada à classe dominante para que ela tenha controle sobre as atividades políticas, econômicas e culturais sobre as demais camadas da população.

Pelo motivo de o Brasil ter tido um passado colonialista, patriarcal, autoritário e escravocrata, seu sistema econômico influenciou diretamente o comportamento da população em vários campos, definindo quem seriam os privilegiados e quem seriam os excluídos. A educação superior, por exemplo, era reservada aos filhos dos grandes aristocratas que quisessem que seus filhos ingressassem na classe sacerdotal ou que quisessem estudar na Europa, especialmente na Universidade de Coimbra.

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, ocorreu o estabelecimento das Aulas Régias<sup>2</sup> provenientes do modelo educacional imposto em Portugal por Marquês de Pombal. Mesmo assim, mantinha-se o ensino enciclopédico por meio de métodos pedagógicos autoritários e disciplinares (reverberações das práticas dos jesuítas), que abafavam a criatividade individual e desenvolvia a submissão às autoridades e aos modelos antigos, conforme aponta Paulo Ribeiro (1993, p. 15-16). Esse modelo educacional, iniciado no período colonial, foi mantido nos períodos imperial e republicano sem mudanças importantes em sua estrutura, inclusive pode-se notar que, ainda hoje, o modelo dito tradicional permeia a educação brasileira.

Com a chegada da Coroa Portuguesa em 1808, D. João VI criou o Colégio das Fábricas (considerada a primeira iniciativa governamental de educação profissional) que teve seu fim devido ao fato de as manufaturas nacionais não conseguirem competir com os produtos provenientes da Inglaterra.

No entanto, foi no início do século XX que a Educação Profissional teve registrado o marco de uma política no país. Em 1909, o presidente Nilo Peçanha assina o decreto 7.566 que se constituiria como a primeira política pública de âmbito nacional, que culminaria na

---

<sup>2</sup> As Aulas Régias marcaram a instituição do ensino público e laico. Foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias em 1759, no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I.

criação de 19 escolas nas capitais do Brasil com o intuito de assistir aqueles que precisavam de caridade e disciplina, ao mesmo tempo em que lhes era ensinado algum ofício:

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos uteis à Nação: (Brasil, 1909).

É possível observar o caráter preconceituoso na forma de se mencionar os mais pobres, inclusive em documentos oficiais. Convém lembrar que, naquele momento, o Brasil havia abolido a escravidão há pouco mais de 20 anos e como não houve planejamento, a maioria dos ex-escravos se viu sem moradia, sem emprego; enfim, sem auxílio nenhum e esse fato desencadeou uma contingência enorme de pessoas desassistidas. De tal modo, os cursos ofertados naquela época, que visavam atender a essa demanda, giravam em torno, essencialmente, do ensino prático industrial, agrícola e comercial. Nesse período, algumas lutas políticas ocorreram, pois enquanto uma parte da sociedade buscava apenas atender o caráter assistencialista, outra parte pensava em fazer da escola um lugar para a formação do novo trabalhador.

Em meados desse mesmo século, a história da educação brasileira registra batalhas por concepções educacionais democráticas em que podem ser situadas as reivindicações e conquistas de inclusão de conteúdos de cultura geral e de ciência nos currículos dos cursos de educação profissional e tecnológica. Com o aparecimento de ideais libertadores de grandes nomes da Educação brasileira - como Anísio Teixeira<sup>3</sup>, Paulo Freire<sup>4</sup>, Darcy Ribeiro<sup>5</sup>, dentre outros - é que foi possível vislumbrar uma educação que realmente fosse direcionada a toda população, não meramente com caráter numérico, mas ofertando conhecimentos que pudessem transformar a educação brasileira e, conseqüentemente, o país; rompendo com a visão estabelecida de que somente os mais abastados poderiam receber uma formação básica

<sup>3</sup> **Anísio Spínola Teixeira** (12 de julho de 1900 – 11 de março de 1971) – jurista, intelectual e educador brasileiro. Um dos principais nomes do movimento da Escola Nova, que buscava o desenvolvimento do intelecto, da racionalidade em detrimento da simples memorização.

<sup>4</sup> **Paulo Reglus Neves Freire** (19 de setembro de 1921 – 02 de maio de 1997) – educador e filósofo. É considerado o Patrono da Educação Brasileira. Seu estudo se fundamenta em uma práxis (dialética entre a teoria e a realidade prática) contrária à educação bancária, alienante.

<sup>5</sup> **Darcy Ribeiro** (26 de outubro de 1922 – 17 de fevereiro de 1997) – sociólogo, historiador, antropólogo, escritor e político. Conhecido por sua luta em defesa da educação e dos indígenas.

que os encaminhava ao ensino superior, enquanto aos mais pobres bastava uma formação que os direcionasse ao mercado de trabalho.

Esse fato evidencia a dualidade estrutural histórica que perpassa a educação brasileira desde seus primórdios. Inclusive, muitas propostas libertadoras foram sendo extintas em detrimento de processos de transformismo que interromperam os investimentos e as reformas estruturais no campo da educação. No período da Ditadura Militar (1964-1985), por exemplo, substituiu-se a concepção inovadora e emancipadora da *Pedagogia do Oprimido*, de Freire pelo Movimento de Alfabetização de Adultos (Mobral) que apenas se sustentava na pedagogia do mercado, como afirma Frigotto (2007, p. 1136).

É certo que será preciso encarar a realidade e propor uma educação que esteja baseada em um desenvolvimento sustentável que se aproxime daquilo que necessita as classes populares, por meio de reformas essenciais como a agrária, a tributária, a política e a social. A relação entre os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura deve ser entendida como unidade, como conceitos indissociáveis da formação humana. Esta compreensão do trabalho em seus sentidos ontológico e histórico e como processo de formação do ser humano e de apreensão da realidade para si são essenciais na discussão que aponta o trabalho como princípio educativo (Ramos, 2014, p. 11).

Nesse sentido, convém salientar que a Rede Federal de Educação passou por várias mudanças no decorrer dos anos, por meio de lutas, decretos e leis, até culminar na criação dos Institutos Federais de Educação – IFs. Essas instituições, também por meio da educação técnica e profissional integrada ao Ensino Médio, têm a tarefa de repassar conhecimentos técnicos e científicos necessários ao processo de produção, e formar cidadãos/trabalhadores para atuarem nas relações sociais de produção. No entanto, faz-se necessário compreender as relações de hierarquia e de disciplinamento da mente e do corpo, associadas a determinadas divisões sociais e técnicas do processo de trabalho que são, por sua vez, formas de articulação entre o saber e o poder.

Ao se analisar alguns aspectos da educação profissional e tecnológica, percebe-se que, por haver interesses políticos, ocorrem também conflitos na definição de seu conceito. Frigotto alerta que:

Os clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro nos permitem apreender as forças que disputaram os projetos societários e entender o que nos trouxe até aqui e suas determinações. Permitem-nos entender, por outro lado, por que o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguçá os olhos) para formar

o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, permitem também entender por que combatem aqueles que postulam uma escola pública unitária, universal, gratuita, laica e politécnica (Frigotto, 2007, p. 1131).

Como pode ser visto, em diversas ocasiões não houve a real intenção de se romper com a estrutura que causa a imensa desigualdade social, cultural, econômica e educacional; o que coloca o país em uma posição de sujeição aos ditames do mercado e da divisão internacional do trabalho. Ao contrário, essa regra permite que a camada dominante consiga manter seus privilégios, de certa forma, intactos; uma vez que essa classe se mantém com a permanência da desigualdade. Na verdade, nunca foi objetivo capacitar as camadas mais pobres da sociedade brasileira e prepará-las para o trabalho complexo. O que se tem visto, em várias situações, é que os cursos técnicos e profissionais sequer são oferecidos para a maioria dos trabalhadores e, quando são ofertados, visam apenas atender as demandas mercadológicas, sem a devida preocupação com o desenvolvimento pleno das pessoas.

Neste ponto, vale relembrar que a missão do IFTM, especificamente, é ofertar a Educação Profissional e Tecnológica por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática. No primeiro item do artigo 5º de seu estatuto está previsto que um dos objetivos é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de  **cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Estatuto do IFTM, grifos nossos).

Certamente, houve ampliação dos cursos oferecidos no decorrer do século passado, mas é preciso observar em que medida essa evolução está acompanhada de qualificação dos professores, obtenção de espaços como bibliotecas e laboratórios atualizados, e um currículo que vise a formação efetivamente cidadã dos atores envolvidos. Não se pode contentar com uma educação, sobretudo a que é destinada à classe trabalhadora, que tenha como finalidade apenas o respeito à ordem social sem a capacidade de questioná-la, principalmente neste momento em que ocorre a precarização e a terceirização do trabalho produtivo no país; nem buscar o desenvolvimento de habilidades meramente operacionais ou atentar-se simplesmente pelo condicionamento comportamental, que consiste na subordinação dos processos de formação aos interesses imediatos do capital cujo foco principal é a elevação de produtividade e de lucro.

Em contrapartida, Ciavatta (2014) e Moura (2013) fazem a defesa da educação omnilateral, ou seja, da educação politécnica que prima pela formação humana em sua integralidade e não apenas em um ou outro aspecto direcionado apenas pelo trabalho alienado,

ou para atender meramente às necessidades do mercado. É preciso ter como missão, propiciar aos menos favorecidos, principalmente, o conhecimento transformador que, segundo Marx<sup>6</sup> e Engels<sup>7</sup>, seria capaz de formar cidadãos críticos capazes de influenciar e promover mudanças consideráveis em todas as esferas da sociedade. Esses autores entendiam que a educação, tendo como princípio educativo o trabalho, deveria ser múltipla, capaz de contribuir para o desenvolvimento físico, intelectual e técnico. Portanto, tal perspectiva empreendida aborda a educação como sendo essencial na humanização das pessoas e em seu aprimoramento individual e coletivo.

Esses autores enfatizam, ainda, que a sociedade de classes traz em sua essência uma escola dualista: uma proposta aos proprietários dos meios de produção (o que faz com que o poder se mantenha pré-estabelecido) e outra para os trabalhadores. Para a classe dominante seria ofertado um ensino que permitisse uma elaboração mais complexa de conhecimentos e esses estudantes teriam acesso à ciência, às artes, a conhecimentos gerais e específicos. A outra modalidade, que seria destinada à classe operária, ofertaria um ensino precarizado e fragmentado que estaria voltado apenas para a formação de mão de obra ordinária no processo de produção capitalista.

Como se pode perceber, para os filhos dos trabalhadores, as instituições de ensino se mostram mais alienadoras que transformadoras, pois elas não conseguiam contribuir efetivamente para a superação dessa dicotomia, já que no contexto capitalista, a escola é mais um meio de reprodução e manutenção do ideário burguês. Tudo isso evidencia que há uma escola para os dominadores e outra para os dominados.

Assim como Marx e Engels assinalam que todos podem educar e todos podem ser educadores, neste momento, pode ser acrescentado o pensamento de Paulo Freire que acredita em uma educação libertadora para as massas populares. Para isso, segundo o autor, o ensino deve ser crítico no sentido de propiciar o conhecimento da realidade em que se vive, por meio de uma prática reflexiva capaz de libertar as pessoas de sua ignorância, possibilitando-lhes reconhecer seus direitos e deveres, e promover a melhoria de suas próprias vidas e do mundo que as rodeia. O que se almeja é que a escola seja um espaço de resistência e luta para que uma educação realmente de qualidade seja ofertada a todos, independentemente de sua classe social.

---

<sup>6</sup> **Karl Marx** (5 de maio de 1818 - 14 de março de 1883) - filósofo, economista, historiador, sociólogo, teórico político, jornalista, e revolucionário socialista alemão.

<sup>7</sup> **Friedrich Engels** (28 de novembro de 1820 - 5 de agosto de 1895) - empresário industrial e teórico revolucionário prussiano.

Nesse quadro, a Educação Tecnológica deve ser vista não apenas como processos de educação formal dirigidos à formação para o trabalho. De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, Art. 205, tem-se que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, grifos nossos). Portanto, a formação dos brasileiros deve ser embasada na pesquisa e no ensino, aspirando o real domínio dos instrumentos necessários para a utilização no trabalho, assim como na evolução individual dos estudantes; e na extensão com o intuito de se buscar uma formação contextualizada às questões urgentes da sociedade nos diversos espaços institucionais, sociais e familiares, a fim de se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária nos planos social, econômico, cultural, tecnológico e político.

Portanto, pode-se afirmar que as instituições de ensino têm um papel preponderante, pois a elas é dada a estrutura e o poder para essa atuação, mesmo sabendo das dificuldades, que já vêm de longa data, enfrentadas pela educação pública:

As atuais deficiências do ensino médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (Krawczyk, 2009, p. 7).

A comunidade escolar precisa se mobilizar para ofertar uma educação que seja mais relevante, em que o cidadão será formado para uma vida completa e não apenas para atender as necessidades do mercado de trabalho. Para isso, é preciso pensar uma educação que garanta a todos igualdade de permanência na escola, e que também propicie o desenvolvimento pleno dos discentes em cada etapa de sua formação escolar, possibilitando que cada estudante cidadão possa ser sujeito de suas ações e corresponsável nas relações das quais participa.

É importante lembrar também da dimensão integral da vida do educando; entendê-lo como alguém que além de estudante, tem outros papéis no sistema das relações sociais. Desta pluralidade cultural advêm elementos diversos do contexto, fundamentais ao processo de concepção do currículo; um currículo integrado à vida dos educandos, à dinâmica da interação e dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais relevantes que estes vivenciam (Machado, 2010, p. 83).

Será necessário, em vista disso, pensar um currículo elaborado a partir da participação ativa de toda comunidade escolar, buscando o intercâmbio entre as conhecidas unidades

curriculares (básicas e técnicas, no caso IFTM) e o conhecimento proveniente da vivência dos estudantes. Não se pode contentar com a organização das unidades curriculares justapostas sem comunicação, sem diálogo entre si. Lopes Júnior (2001, p. 3) alerta para o fato de que essa fragmentação corrobora para o não entendimento sobre os macromecanismos que geram as injustiças sociais tão presentes no Brasil.

Vale lembrar que nos anos 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio apresentaram as Bases Legais para difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas metodologias e um conceito conexo a esta pesquisa é o de Interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio. O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (Brasil, 2000, p. 75).

A partir dessa premissa, verifica-se que é necessário buscar a vinculação entre os diversos saberes com o intuito de se possibilitar o crescimento omnilateral dos estudantes. Sendo assim, é pertinente falar da importância da Língua Portuguesa e de sua integração nos cursos técnicos integrados com os demais componentes curriculares, uma vez que o ensino desse conteúdo é relevante em todas as esferas da vida e perpassa todas as unidades curriculares e, de certa forma, pode ser tomado como elo para que haja maior diálogo na busca de proporcionar aos estudantes a educação plena que é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988.

Nessa mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996, incluindo as alterações promovidas pela Lei nº 11.741 de 2008), apresenta a seguinte definição:

A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia e abrangerá os seguintes cursos: i – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; ii – de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; iii – de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação (Capítulo III, artigo 39).

Logo, esta proposta tende a construir uma práxis ancorada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, buscando desenvolver a capacidade de integrar teoria e prática, a fim de superar conhecimentos fragmentados provenientes da visão dicotômica entre educação e trabalho, ciência e cultura. De acordo com Saviani (2011):

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (Saviani, 2011, p. 80).

Entendendo o papel transformador da escola em não reproduzir as relações sociais opressoras, objetivou-se estudar os processos para equilíbrio entre trabalho e intelectualidade. Para tanto, foram entrevistados nove professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, por meio de um percurso baseado na Análise do Discurso Francesa (AD), para se obter um panorama sobre a articulação entre as unidades curriculares nessa modalidade de ensino a partir da Unidade Curricular de Língua Portuguesa.

Por fim, a partir das análises e dos estudos feitos, são apresentadas três sequências didáticas, como Produto Educacional, que mostram algumas possibilidades de integração de ensino, sempre refletindo e buscando uma educação de nível médio que, de fato, represente os anseios das classes menos favorecidas e dos trabalhadores que buscam por qualificação; ou seja, propõe-se uma educação que forme cidadãos autônomos, que articule cultura, tecnologia, ciência e trabalho como garantia do direito a uma escola pública, gratuita, laica e universal em sua concepção mais ampla. Portanto, espera-se que os estudantes possam, de maneira soberana, seguir os estudos, ou iniciar sua carreira profissional (Frigotto, 2007, p. 1146).

## **1.1 Justificativa**

Considerando que a educação tecnológica deve caminhar no sentido de promover aos cidadãos condições para que possam atingir a emancipação em todas as áreas da vida, este estudo propõe fazer um detalhamento de práticas educacionais relacionadas à Língua Portuguesa e sua relação com as demais unidades curriculares, e sua integração efetiva em cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Triângulo Mineiro.

Tem-se o entendimento de que os cursos direcionados ao Ensino Médio Integrado devem promover ações que contemplem a associação de mais de um professor e de unidades curriculares distintas na ministração das aulas. No entanto, é necessário ter a confirmação de que o ensino ofertado é de fato integrado, ou se acontece apenas a adequação e justaposição entre as unidades curriculares, sem diálogo entre elas; fato esse que não colaboraria para uma educação mais ampla e significativa. Nesse sentido, convém apresentar uma abordagem que Fazenda traz sobre a ordenação científica na formação de professores:

Por isso, entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha *status* e interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (Fazenda, 2008, p. 18).

A autora apresenta também a ordenação social que deveria ser presente na formação docente, mas que parece não estar contemplada nas práticas cotidianas e que precisa ser incorporada o quanto antes:

A segunda, então denominada ordenação social, busca o desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares às exigências sociais, políticas e econômicas. Tal concepção coloca em questão toda a separação entre a construção das ciências e a solicitação das sociedades. No limite, diríamos mais, que esta ordenação tenta captar toda complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas. Estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas (Fazenda, 2008, p. 19).

Percebe-se que as duas ordenações explicitadas são necessárias para que se conceba uma abordagem mais ampla da educação, buscando envolver sentido, intencionalidade e funcionalidade à prática docente.

A partir dessa análise, foi possível sugerir rumos que contribuem para uma prática educacional integradora, compartilhada em seu sentido politécnico, omnilateral. Esse enfoque foi escolhido devido à hipótese de que existia certo distanciamento entre as unidades curriculares dos cursos técnicos de maneira geral, principalmente quando se tratava da integração entre unidades curriculares da área de humanas e de exatas. Foi necessário observar se os docentes se isolavam em suas unidades curriculares e não promoviam um diálogo consistente, ou se buscavam uma prática educativa mais ampla que abordava os

vários aspectos da formação dos estudantes; principalmente no que se refere à orientação sobre as relações educacionais para o trabalho, a cultura e a ciência. O estudo teve a finalidade de criar um produto educacional que fosse capaz de fornecer subsídios para que, a partir de conteúdos abordados em Língua Portuguesa, os professores de diversos conteúdos pudessem vislumbrar atividades integradas, inclusive com a participação efetiva dos estudantes na construção dos projetos pedagógicos.

De acordo com o que foi exposto, este trabalho observou o efetivo papel de docentes de Língua Portuguesa que atuam na educação profissional e tecnológica do IFTM, fazendo um convite para uma reflexão crítica capaz de sensibilizar e impactar as ações que permeiam a educação nessa modalidade de ensino. Faz-se, portanto, referência à concepção do entendimento de uma educação politécnica que contribua efetivamente para o exercício pleno da cidadania e não para exclusão de classes. Trata-se da efetivação de uma visão educacional que amplie os horizontes das pessoas e não que as prepare simplesmente para o trabalho servil e assalariado, submetendo-as a uma relação de poder e de divisão de classes que não atende os menos favorecidos.

## **1.2 Objetivo Geral**

O objetivo geral foi investigar, por meio dos discursos de docentes efetivos de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, como suas práticas se voltam para uma integração de ensino entre sua unidade curricular e as demais unidades curriculares (propedêuticas e técnicas).

## **1.3 Objetivos Específicos**

- Investigar a concepção de “integração” de docentes de Língua Portuguesa dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio que atuam na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Triângulo Mineiro;
- Verificar as dificuldades enfrentadas por esses docentes, por meio de seus discursos, em relação a práticas (não) integradas no curso técnico integrado específico em que atuam;
- Sugerir, por meio de produto educacional, que indiquem caminhos para reduzir o distanciamento entre as unidades curriculares propedêuticas e técnicas.

## 1.4 Perguntas da Pesquisa

Durante a elaboração do projeto de pesquisa, algumas perguntas foram suscitadas e são elencadas a seguir.

A primeira pergunta de pesquisa foi: Qual é a concepção de “integração” para docentes de Língua Portuguesa do IFTM que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, e como eles produzem materiais pensando na integração de ensino, especialmente pensando as unidades curriculares da área técnica?

A segunda: Como as práticas de ensino desses docentes se voltam para uma integração de ensino entre sua unidade curricular (Língua Portuguesa) e as demais unidades curriculares (técnicas e propedêuticas)?

E por fim: Que dificuldades os docentes enfrentam, ou se percebe por meio de seus discursos, em relação a práticas (não) integradas no curso técnico integrado em que atuam?

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

Para que este projeto fosse executado, foi necessária uma fundamentação teórica em autores que refletem sobre o papel da educação nos processos de emancipação do cidadão, na perspectiva de se alcançar a plenitude do desenvolvimento humano, respeitando as particularidades dos indivíduos. É preciso considerar as especificidades de cada pessoa como sendo capaz de acrescentar ao mundo seu modo próprio de ser, na intenção de se construir uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, foi necessário fazer um levantamento de alguns aspectos da História da Educação brasileira, inclusive, fazendo um estudo sobre as práticas e métodos dos jesuítas, centrados no *Ratio Studiorum*<sup>8</sup>, que têm reflexos até hoje em algumas práticas educativas. Os autores privilegiados nessa parte do estudo foram Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Celso Fonseca, Luiz Antônio Cunha, dentre outros autores importantes cujas obras estão listadas nas referências.

Para melhor compreensão do aspecto geral da educação brasileira, foi imprescindível fazer uma leitura minuciosa de vários decretos e leis que regulamentam as instituições e suas atividades educativas, especialmente o IFTM. Dentre as mais relevantes, podem ser citadas a Constituição Federal de 1988 – Carta Magna do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o Decreto 7.566 de 1909 que cria a escola de Aprendizes Artífices, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio que orientam a organização curricular das escolas e a Lei nº 11.892/2008 que determina a criação dos Institutos Federais.

Em seguida, foi relevante pensar sobre quais práticas educativas poderiam contribuir para o desenvolvimento da educação tecnológica em seus variados aspectos, trazendo Paulo Freire e sua pedagogia para melhor compreensão do estágio em que se encontra o processo educacional brasileiro e para proposição de uma abordagem crítica sobre a realidade. Nesse caminho, diversos autores foram visitados devido à sua relevância no campo educacional, como Marise Ramos, Ivani Fazenda, Gaudêncio Frigotto, Moacir Gadotti, quando abordam temas relacionados à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; e Lucília Machado, Dante Henrique Moura e Maria Ciavatta quando refletem sobre aspectos relacionados à organização

---

<sup>8</sup> *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus) – Segundo Dias (2022, p. 3), tratava-se da “organização da vida comunitária dos padres membros da Companhia de Jesus, e acabou por se transformar na razão de ser dos jesuítas que buscavam como base a “Glória Maior do Reino de Deus e como objetivo a educação dos jovens sob a égide da fé cristã que se colocava contrária à ação dos protestantes.” Essa normatização dos métodos e dos objetivos educacionais foi promulgada em 1599. As regras podem ser lidas em *O método pedagógico dos jesuítas* (Franca, 1952, p. 118-229).

curricular, principalmente porque convergem na defesa da aplicação de uma educação omnilateral pautada no trabalho como princípio educativo.

Em relação ao estudo sobre Metodologia, foi necessário estabelecer um conjunto de abordagens, técnicas e processos para analisar o objeto de estudo de maneira sistemática e para embasar todo o trabalho científico. Assim, esta pesquisa se apoiou em autores referenciados e, dentre os selecionados como mais adequados para a questão metodológica, foram abordados Antônio Carlos Gil e Odília Fachin.

Quanto à Análise do Discurso, considerou-se que, ao se apoiar em estudos de autores como Michel Pêcheux (fundador da Análise do Discurso) e Michel Foucault, seria possível apreender os discursos a partir das entrevistas que foram realizadas. Ponderando, pois, que é necessário ter um conhecimento interacional e conhecimento de mundo e de cultura para se compreender cada enunciado em suas especificidades históricas, ou seja, entender a relação entre o simbólico e o político; seria preciso levar em consideração a produção de sentidos, as condições de produção e a ideologia vinculada ao discurso. Convém esclarecer que a Análise do Discurso não se trata de uma metodologia, mas um campo de pesquisa onde há o encontro de epistemologias distintas, com contribuições de diferentes campos como a linguística, o materialismo-histórico e a psicanálise para a sua formatação. Sobre a posição do sujeito, é importante ressaltar que ele é constituído por diferentes vozes e, por isso, é heterogêneo. Há de se observar também a memória discursiva e as formações imaginárias que são fundamentais para uma análise mais ampla do discurso. Todos esses elementos vão formando gestos de leitura que fazem perceber que não existe neutralidade e que os discursos são baseados em posicionamentos e em verdades construídas para determinadas finalidades.

Além disso, foi preciso fazer um estudo sobre as características da Educação Tecnológica no que diz respeito à formação integral no Ensino Médio Integrado e descrever as incoerências encontradas nos cursos ofertados pelos 9 (nove) *campi* do IFTM, especialmente em relação à Língua Portuguesa e as demais unidades curriculares, tanto técnicas como propedêuticas. Nessa direção, foi necessário elencar alguns conceitos apontados por Freire em seu vasto estudo sobre a autonomia do estudante brasileiro. Acerca desse assunto, o autor alerta para a importância da reflexão sobre a prática educativa no momento em que afirma que:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade

do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 1996, p. 25).

A formação integrada deveria buscar, portanto, a concepção de educação politécnica<sup>9</sup>, de educação omnilateral<sup>10</sup> e de escola unitária<sup>11</sup>, relacionando-se à luta pela quebra das diferenças estruturais presentes na educação brasileira e que de certa forma contribuem para a divisão em classes sociais e, sobretudo, para a divisão entre formação para trabalho manual e para trabalho intelectual. Defende-se, então, uma educação democrática, laica, pública e de qualidade. Para isso, o processo formativo da educação integrada deve abranger as dimensões fundamentais da vida como trabalho, ciência, tecnologia e cultura na busca incessante pela igualdade. Este trabalho passa pela constante busca por políticas públicas eficazes na perspectiva de superação das desigualdades e promoção de cidadãos trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Ciavatta, 2014).

Esse ponto de vista também é compartilhado por Moura que enfatiza:

A análise até aqui desenvolvida permite concluir que a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (Moura, 2013, p. 11).

Por fim, é preciso ressaltar que todo conhecimento teórico serviu como suporte científico para a análise das entrevistas feitas com os professores do IFTM e para a criação do

---

<sup>9</sup> **Educação politécnica** – A perspectiva da educação politécnica insere-se na busca da articulação dialética entre educação e trabalho, de tal maneira que a educação não seja reduzida a um mero instrumento útil de preparação para o trabalho. (...) Compreende a educação enquanto processo inserido na busca de superação da alienação do trabalho (Fidalgo *et al.*, 2000, p. 128).

<sup>10</sup> **Educação omnilateral ou educação integral** – Integral vem de *integralis*, de *integer*, que em latim significa “inteiro”. O elemento *omnis* também vem do latim e significa “tudo”. Assim, educação ou formação omnilateral quer dizer desenvolvimento integral, ou seja, por inteiro, de todas as potencialidades humanas. Significa a livre e plena expansão das individualidades, de suas dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas, base para uma real emancipação humana. (...) Contrapõe-se, portanto, à educação instrumental, especializada, tecnicista e discriminatória (Fidalgo *et al.*, 2000, p. 128).

<sup>11</sup> **Escola Unitária** – Concepção de educação e organização da escola sistematizada basicamente pelo pensador italiano Antonio Gramsci, a partir da filosofia da práxis, da relação dialética entre teoria e prática. Tem como base o trabalho como princípio educativo, ou seja, a recuperação da relação entre trabalho e formação humana estabelecendo uma firme postura contra a visão instrumental do trabalho. Distanciando-se da mera formação técnica para o trabalho, propõe buscar os vínculos complexos entre produção social e formação humana, tendo em vista compreender e promover a inserção dos alunos no contexto social (Fidalgo *et al.*, 2000, p. 128).

Produto Educacional que se constituiu na elaboração de três sequências didáticas que mostram possibilidades de interação entre conteúdos diversos.

## **2.1 Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como é entendida atualmente, tem sua consolidação durante a Revolução Industrial inglesa que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX quando se apresentou o primeiro quadro de profissões, assim como o que deveria ser estudado para se conseguir desenvolvê-las. No entanto, no século XVII, as escolas de Artes e Ofícios já mostravam a intenção de preparar os trabalhadores para o desempenho de algumas atividades profissionais (Marin, 2019, p. 80). Como será visto no desenvolver deste capítulo, no século XVI, algumas atividades profissionais eram ensinadas no Brasil Colônia, mas tinham características bem distintas, uma vez que eram destinadas essencialmente aos povos originários e aos escravizados trazidos da África e não tinham nenhum compromisso com a formação e desenvolvimento pessoal. O que se tem registro é que até o século XIX a educação formal era destinada às elites para que fossem formados os futuros dirigentes. No entanto, aos menos privilegiados negava-se a escola das ciências, das letras e das artes; contribuindo assim para a reprodução da divisão em classes sociais (Moura, 2007, p. 5).

No Brasil, a EPT se caracteriza por ser um campo do saber previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que tem como finalidade a preparação dos estudantes com habilidades práticas e teóricas para o exercício de profissões específicas em diferentes ramos de atividades, contribuindo para a inserção do cidadão no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Esse tipo de ensino pode ser ofertado em variados níveis, desde o ensino médio técnico até o ensino superior tecnológico. No Brasil, a EPT é oferecida por instituições públicas como os institutos federais, escolas estaduais e por instituições privadas que oferecem cursos superiores tecnológicos.

Essa modalidade educacional é de suma importância para o desenvolvimento econômico e social de um país, uma vez que oferece aos jovens e trabalhadores a oportunidade de se obter uma formação profissional que lhes permita ingressar no mundo do trabalho ou progredir em suas carreiras. Algumas das principais características da educação profissional e tecnológica são a ênfase na prática, o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas, o uso intensivo de tecnologias e equipamentos, a interação com empresas e instituições do setor produtivo e a formação de profissionais capazes de atender às demandas do mercado.

Contudo, a visão que se tem neste trabalho é mais ampla e entende que a EPT deve ir além e indicar uma educação que proporcione o desenvolvimento pleno dos estudantes por meio do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos para atuação em determinada área profissional, e promover o desenvolvimento humano e social por meio do estímulo à criatividade e do pensamento crítico dos alunos, capacitando-os para o enfrentamento de problemas reais. Busca-se, portanto, uma educação politécnica, em que o trabalho produtivo é associado à educação intelectual, corporal e tecnológica dentro de um organograma crítico das relações sociais.

Nesse sentido, em uma integração entre escola e sociedade, concebe-se o trabalho como princípio educativo baseado em uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade; buscando a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual por meio de uma formação omnilateral que possibilite os estudantes produzirem e fruïrem ciência, arte e técnica (Pereira, 2008, p. 169).

Para efeito de estudo, decidiu-se dividir este capítulo em 3 partes que apresentarão, de maneira resumida, um histórico da educação profissional no Brasil; sendo elas: *A Educação Profissional no Período Colonial*, *A Educação Profissional no Período Imperial* e *A Educação Profissional no Período Republicano*.

### **2.1.1 A Educação Profissional no Período Colonial**

Para se compreender a atual conjuntura da educação profissional e tecnológica é necessário voltar ao início do século XVI e fazer um levantamento da História da Educação Brasileira para conhecimento de alguns fatos históricos que foram determinantes para a compreensão do momento presente. Primeiramente, é preciso esclarecer que o denominado Período Colonial brasileiro tem seu início em 1500 e seu fim em 1822 quando ocorre a Independência do Brasil e, conseqüente, instauração do Período Imperial, que dura até 1889. A partir dessa data, tem início o Período Republicano que é permeado por alguns golpes de Estado.

Desde a chegada da frota de Cabral até a Proclamação da República em 1889, o país é marcado pelo escravismo<sup>12</sup>, inicialmente dos povos originários e posteriormente dos povos provenientes do continente africano. Por cerca de 30 anos, a principal atividade extrativista

---

<sup>12</sup> O Brasil carrega marcas desse período que parecem ser indelévels. Ainda em 2023 são noticiadas situações em que trabalhadores são sujeitados a condições análogas à escravidão em diversas regiões do país. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/02/colheita-de-uva-no-rs-era-feita-em-regime-de-trabalho-analogo-a-escravidao.shtml>. Acesso em 01 mar. 2023.

era a da madeira, fase conhecida como Ciclo do Pau-Brasil. A partir de 1530, iniciou-se o Ciclo do Açúcar que estruturava a economia da colônia escravocrata basicamente na produção e exportação de cana-de-açúcar. Por ser um trabalho que requeria determinado conhecimento; começaram, portanto, os ensinamentos dos ofícios que eram passados nas próprias oficinas que ficavam próximas às casas-grandes.

Fonseca aponta que:

Era, pois, nas próprias fazendas, nas rudimentares oficinas situadas ao lado das casas-grandes, que se dava a transmissão dos conhecimentos profissionais, feita sem caráter sistemático, de acordo com os imperativos da realidade e do momento e em decorrência direta da necessidade que se apresentava. A segregação social, a economia da época e a incipiente cultura reinante não permitiam, nem estavam a exigir, outra forma de aprendizagem de ofícios (Fonseca, 1986, p. 15).

A Companhia de Jesus<sup>13</sup>, sob o domínio repressivo da Igreja Católica, teve o monopólio da educação por mais de 200 anos na colônia (1549 – 1759). Iniciou-se, então, a atividade educacional<sup>14</sup> pelos religiosos no país, ainda que de maneira rudimentar em determinadas situações, e é possível observar seus reflexos até mesmo nos dias atuais quando se analisa a estrutura escolar e o modelo pedagógico. Competiu aos jesuítas a introdução do ensino secundário no país, conforme aponta Nunes:

O ensino secundário foi introduzido pelos jesuítas na sociedade colonial brasileira há praticamente 500 anos, embora outras ordens religiosas, como os franciscanos, carmelitas e beneditinos, também estivessem realizando em nossa terra um apostolado que privilegiava a educação. Ao dirigirmos nossa atenção para o passado, percebemos uma herança que criou, mediante as instituições pedagógicas e os livros didáticos, de um modo silencioso e poderoso, representações centradas na Europa. É de lá que se definiu uma data, 1500, e um ponto de partida para toda uma trajetória que tem como protagonista o colonizador branco europeu na Terra das Palmeiras ou Pindorama e sua luta contra as sociedades ágrafas aqui existentes. Tornamo-nos território de experimentação das políticas colonizadoras. É nesse contexto que surgem os colégios de ensino secundário, como produtos da missão da Companhia de Jesus no Brasil (Nunes, 2000, p. 2).

Os jesuítas tinham objetivos bem claros que eram o de catequizar os índios para aumentar o número de fiéis da igreja católica, obter trabalhadores sem custos e amenizar as situações conflituosas decorrentes da invasão portuguesa. Ou seja, as doutrinas cristãs apareceram para que os indígenas pudessem melhor servir a Coroa, que tinha Lisboa como

<sup>13</sup> **Companhia de Jesus ou *Societatis Iesu*** (1534) – De acordo com Mesquida (2013, p. 237), “a ordem teve início a partir de um pequeno grupo de homens que se reuniam com Inácio de Loyola, o qual, a exemplo dos demais, estudava na Universidade de Paris, para refletirem sobre os *Exercícios Espirituais*, obra que Loyola escrevera na década de 1520.”

<sup>14</sup> Convém esclarecer que os ensinamentos indígenas aconteciam antes da invasão portuguesa, sobretudo, oralmente, de acordo com as práticas e necessidades cotidianas.

centro de decisões que eram tomadas por meio do Conselho Ultramarino<sup>15</sup>. Vale salientar que os próprios missionários também foram mestres de ofícios devido à escassez de artífices, evidentemente.

Nesse período, ainda não se pode falar da existência de uma educação profissional e tecnológica como se entende no século XXI<sup>16</sup>, pois o caráter formativo para a habilitação e desempenho de uma atividade laboral e intelectual não era o que se pretendia naquela época. ao contrário, a intenção era impor os ideais do dominante. Aos povos originários e aos escravos provenientes da África, que eram considerados classes inferiores da sociedade, eram apresentadas apenas instruções para o trabalho manual como a sapataria, a carpintaria, a lavoura, a tecelagem e a construção, entre outros. Segundo Cunha (2000b, p. 90), nesse momento inicia o preconceito contra o trabalho manual no país, pois todas as atividades que eram destinadas aos escravizados eram aquelas que exigiam esforço físico ou utilização das mãos. Dessa forma, os homens livres se afastavam desse tipo de trabalho para não se rebaixarem socialmente.

Neste ponto do trabalho, convém abrir um parêntese e relatar que a introdução do europeu no Brasil foi agressiva e destrutiva de inúmeras formas. Primeiramente, pode-se documentar as doenças trazidas que eram mortais para as populações nativas e os inúmeros massacres ocorridos nesse período. Ecologicamente falando, houve a disputa pelo território e posterior extração incisiva de suas riquezas. “No plano econômico e social, ocorreu a escravização do índio, e é necessário salientar a mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros” (Ribeiro, 1995, p. 30).

Prosseguindo, a partir da chegada dos jesuítas, ocorreram uma série de inovações na transmissão dos conhecimentos, como a criação de espaços específicos para a educação e instauração da seriação dos estudos e especialização dos professores, organizando o sistema educacional brasileiro que era essencialmente baseado na memorização. Os docentes eram os detentores do conhecimento e os alunos deveriam apenas ouvir e repetir, sem interações mais profundas, reflexivas e críticas. Além disso, as aulas estavam assentadas em prêmios, castigos físicos, delação e denúncias; tudo para a disciplina dos chamados corpos dóceis.

Em meados do século XVI, os religiosos fundaram as primeiras instituições de ensino (na Bahia - 1553, no Rio de Janeiro - 1567 e em Olinda - 1568), conhecidas como colégios

---

<sup>15</sup> **Conselho Ultramarino** – órgão criado em 1642 durante o reinado de D. João VI que orientava ações nas áreas financeiras e administrativa nas colônias portuguesas.

<sup>16</sup> Marise Ramos, em *História e Política da Educação Profissional* (2014) trata da EPT apenas a partir do século XX.

que tinham a clara intenção de oferecer uma educação diferenciada para as elites e preparar os povos originários para servirem nas atividades cotidianas. Para exemplificar o que foi dito, pode ser mostrado um trecho exposto na reconhecida obra de Darcy Ribeiro, *O Povo Brasileiro*, que retrata um colégio jesuíta que era comum nas aldeias:

"[...] há escolas de ler e escrever, onde os padres ensinam os meninos índios; e alguns mais hábeis também ensinam a contar, cantar e tanger; tudo tomam bem, e há já muitos que tangem flautas, violas, cravos e oficiam missas em canto d'órgão, coisas que os pais estimam muito. Estes meninos falam português, cantam à noite a doutrina pelas ruas, e encomendam as almas do purgatório. Nas mesmas aldeias há confrarias do Santíssimo Sacramento, de Nossa Senhora, e dos defuntos. Os mordomos são os principais e mais virtuosos; têm sua mesa na igreja com seu pano, e eles trazem suas opas de baeta ou outro pano vermelho, branco e azul; servem de visitar os enfermos, ajudar a enterrar os mortos, e às missas (Cardim, 1980, p. 55-6 apud Ribeiro, 1995, p. 185)".

O ensino de humanidades, filosofia e teologia era proposto aos filhos dos colonos (essencialmente destinado aos homens e que os tornariam professores ou catequistas de acordo com as habilidades de cada um) e aos povos indígenas era destinado o ensino voltado à catequese, assim como era no início; também era ofertado o aprendizado profissional e agrícola. A educação voltada para as elites era mais rentável e possibilitava a formação de novos sacerdotes. Basta ver a descrição do Colégio da Bahia, que passara de uma casa humilde para uma imponente obra arquitetônica, para se apreender que a Companhia enriquecera consideravelmente na Colônia:

Os padres têm aqui colégio novo quase acabado; é uma quadra formosa com boa capela, livraria, e alguns trinta cubículos, os mais deles têm as janelas para ao mar. O edifício é todo de pedra e cal de ostra, que é tão boa como a pedra de Portugal. Os cubículos são grandes, os portais de pedra, as portas d'angelim, forradas de cedro; das janelas descobrimos grande parte da Bahia, e vemos cardumes de peixes e baleias andar saltando n'água, os navios estarem tão perto que quase ficam à fala. A igreja é capaz, bem cheia de ricos ornamentos de damasco branco e roxo, veludo verde e carmesim, todos de tela d'ouro; tem uma cruz e tursôulo de prata, uma boa custódia para as endoenças, muitos e devotos painéis da vida de Cristo e todos os Apóstolos. Todos os três altares têm dosséis, com suas cortinas de tafetá carmesim; tem uma cruz de prata dourada, de maravilhosa obra, com Santo Lenho, três cabeças das onze mil virgens, com outras muitas e grandes relíquias de santos, e uma imagem de Nossa Senhora de S. Lucas, mui formosa e devota (Cardim, 1980, p. 144 apud Ribeiro, 1995, p. 186).

Em 1599, os jesuítas adotaram um conjunto de regras metodológicas que foi promulgado sob o nome de *Ratio Studiorum* e que trazia as normas que deveriam ser seguidas por todos os colégios onde os portugueses tinham domínio. Esse manual ordenava como organizar a escola, as salas e, sobretudo, como ministrar aula. Sua filosofia trazia uma visão

essencialista do homem, enxergando-o como universal e imutável. Sendo assim, o sujeito deveria se adequar ao geral e ao divino; o que, de certa maneira, domava o individualismo e a subjetividade. Em algumas situações, os próprios missionários eram os mestres devido à falta de instrutores, ensinando técnicas relativas às atividades executadas na colônia, dependendo da necessidade.

Pelo motivo de o Brasil ter tido um passado colonialista, patriarcal, autoritário e escravocrata, seu sistema econômico influenciou diretamente no comportamento da população em vários campos, definindo quem seriam os privilegiados e quem seriam os excluídos. Com o ensino, não foi diferente, a educação superior era reservada aos filhos dos grandes aristocratas que quisessem que seus filhos ingressassem na classe sacerdotal e os demais teriam que estudar na Europa, especialmente na Universidade de Coimbra. Desde então, como pode ser constatado, a educação tem sido ofertada à classe dominante para que ela tenha controle das atividades políticas, econômicas e culturais sobre as demais camadas da população.

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, ocorreu o estabelecimento das Aulas Régias<sup>17</sup> que eram provenientes do modelo educacional imposto em Portugal por Marquês de Pombal. No entanto, o Estado manteve o ensino enciclopédico por meio de métodos pedagógicos autoritários e disciplinares - reverberações das práticas dos jesuítas, que abafavam a criatividade individual e desenvolvia a submissão às autoridades e aos modelos antigos, conforme aponta Paulo Ribeiro (1993, p. 15-16). Esse modelo educacional principiado no período colonial foi mantido nos períodos imperial e republicano sem mudanças importantes em sua estrutura e pode-se notar que o modelo tradicional permeia a educação brasileira ainda hoje, pois reproduz e reforça o modelo político, econômico e social que satisfaz às elites em detrimento das necessidades das classes menos privilegiadas.

Durante o período colonial houve a instalação das Corporações de Ofícios até sua abolição pela primeira Constituição da República em 1824. Na colônia, tais corporações ficaram conhecidas como Bandeiras de Ofícios e representavam todos que realizavam o mesmo trabalho. O mestre se configurava como o nível mais alto da profissão e havia possibilidade de os aprendizes ascenderem a categorias mais elevadas. A aprendizagem se iniciava entre 12 e 14 anos e os aprendizes deixavam a casa dos pais para residirem com os

---

<sup>17</sup> As aulas régias marcaram a instituição do ensino público e laico. Foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias em 1759, no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I. Tais medidas culminaram com a expulsão dos jesuítas nesse mesmo ano.

mestres. Estes ficavam responsáveis pelo ensino da profissão e pelo doutrinamento cristão em troca de alguma gratificação proveniente das famílias dos estudantes (Fonseca, 1986, p. 30).

Como poderá ser visto, tal modelo continuou sendo utilizado no século XVIII durante o desenvolvimento da mineração. Com o advento do ciclo do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundição e da Moeda que necessitavam de trabalhadores especializados, uma vez que a extração do referido metal e de pedras preciosas envolvia o domínio de novas tecnologias que não eram de conhecimento dos incultos. Talvez nesse ponto, possa se dizer que há a instauração de uma incipiente educação profissional e tecnológica por suas características de instrução para o trabalho; no entanto, a aprendizagem se fazia sem métodos e sem caráter sistemático. Pela primeira vez foi estabelecida uma banca examinadora que avaliava as habilidades dos estudantes por um período de cinco a seis anos, o que lhes garantia um certificado em caso de aprovação (Brasil, 2009). Para o ensino desses ofícios, eram preferidos os homens brancos, filhos de colonos ou de pequenos funcionários das próprias casas onde se trabalhava o ouro, diferentemente do que ocorrera nos engenhos; ainda que continuasse sem sistematização (Fonseca, 1986, p. 80).

Devido a descoberta do ouro em Minas Gerais, o Rio de Janeiro tornara-se o porto mais importante da colônia e Portugal decidiu guarnecer melhor seus domínios. O Vice-Rei D. Antônio Alvarez da Cunha assumiu o governo da Capitania Geral do Rio de Janeiro, em 1763, com a missão de fortalecê-la militarmente. Foi criado, assim, o Arsenal do Rio de Janeiro. Conseqüentemente, houve a necessidade de se criar os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil que eram abastecidos inicialmente por trabalhadores especializados que vinham de Portugal, com o objetivo de formar mão de obra qualificada para a construção e manutenção dos navios. Dessa forma, essas escolas - inicialmente fixadas na Bahia, Pará e Rio de Janeiro - ofereciam cursos teóricos e práticos em áreas como mecânica, marcenaria, serralheria, dentre outras; servindo de apoio às operações navais, produzindo navios, armas e outros equipamentos. Além disso, forneciam suprimentos e serviços de reparo para a frota naval portuguesa. Porém, o método empregado para a escolha dos aprendizes era forçado, conforme aponta Cunha:

Quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais de marinha, por exemplo, exigia um contingente de artífices não disponíveis, o Estado coagia homens livres a se transformarem em operários. Não fazia isso, decerto, com quaisquer homens livres, mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência. O procedimento era o mesmo empregado na formação das guarnições militares e navais: a prisão dos miseráveis. Procedimento semelhante era adotado para com os órfãos, os abandonados e os desvalidos em geral. Eles eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha onde eram internados e submetidos a aprendizagem

de ofícios manufatureiros até que, formados e depois de certo número de anos de trabalho como operários, escolhessem livremente onde, como e para quem trabalhar (Cunha, 2000a, p. 21).

Houve a experiência com o ensino dos ofícios manufatureiros que se destinava à camada menos privilegiada da sociedade brasileira. Os aprendizes eram preparados para os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Contudo, no final do século XVIII foi decretada a proibição da existência de fábricas pela metrópole, pois tinham medo de que a colônia se tornasse independente, uma vez que já havia obtido um extenso comércio e saberes de navegação (Brasil, 2009, p. 1).

O Alvará de D. Maria I, de 5 de janeiro de 1785, demonstra o receio de as manufaturas causarem prejuízos à Cultura (entende-se cultivadores, produtores agrícolas), à Lavoura e à exploração das Terras Minerais; pois acreditava-se que as fábricas reduziriam o número de homens para trabalhar naquelas empreitadas. O interesse da Coroa era o de continuar o desbravamento pelo interior do Brasil, de manter o bom funcionamento das Sesmarias e de manter a extração de ouro e pedras preciosas. O referido documento mostra que eram permitidas somente as confecções grossas de algodão que eram usadas para vestimentas de escravos, para produção de sacos para enfardar gêneros e usos afins.

Com a chegada da Coroa Portuguesa no Rio de Janeiro em 1808, houve o desencadeamento de transformações significativas na colônia. Diretamente ligada ao campo educacional, uma medida importante foi a publicação do Alvará de 1ª de abril em que D. João VI autorizava o retorno da atividade industrial no Brasil e esse fato culminou na criação do Colégio das Fábricas, que é considerado uma das primeiras iniciativas de educação profissional.

(...) o Colégio das Fábricas compreendia dez unidades situadas em diferentes endereços, com a realização de oito oficinas: de tecidos largos de sedas e algodão; galões e fitas; gravação em metal e madeira; estamparia de chitas e cartas de jogar; veludos; carpintaria e marcenaria; serralheria e ferraria; tornearia. Esses colégios se mantinham com a venda das obras neles fabricadas, no entanto, essa proposta não progrediu, uma vez que, os estabelecimentos industriais que absorveriam essa mão de obra não surgiram da maneira como se esperava, inclusive pela concorrência inglesa. Em 1812, o Colégio das Fábricas foi desativado (Vanderley, 2014, p. 7).

Inicialmente, essa instituição serviu para abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa que foram trazidos na frota que trouxe a família real e sua comitiva para o Brasil. Os primeiros ofícios foram aprendidos com artífices lusitanos. Contudo, teve seu fim precoce devido ao fato de as manufaturas nacionais não conseguirem competir com os produtos provenientes da Inglaterra.

Em 1810, o Exército criou a Companhia de Artífices que era formada por soldados e tinha como objetivo desenvolver a indústria, promovendo o ensino de profissões ligadas a ela. Anos mais tarde a companhia se tornou o Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro.

No mesmo período, houve a tentativa de se instalar em Minas Gerais uma escola de serralheiros, cuja principal finalidade era o aperfeiçoamento no preparo de fechos para armas de tropa. D. João VI ainda promoveu outras ações relativas ao ensino de ofícios como aprendizes da Real Impressão, a aprendizagem de lapidação de diamantes e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. (Vanderley, 2014, p. 8).

Por meio do exposto, pode-se concluir que a educação profissional e tecnológica praticamente não existiu durante o Período Colonial brasileiro. Grande parte da população era analfabeta e as poucas escolas que foram criadas estavam associadas à organização dos sistemas de produção que foram sendo implantados no país, de acordo com as necessidades de desenvolvimento. Vale enfatizar que o ensino de ofícios nos períodos colonial e imperial tinha o caráter preponderantemente empírico, uma vez que os artesãos repassavam os ensinamentos de acordo com suas experiências, sem um método estruturado. Outro fator importante de se observar é que o público atendido por essas iniciativas eram os grupos menos favorecidos da população: primeiro, os povos indígenas; depois, os escravos provenientes da África; em seguida, os órfãos e, por fim, os filhos dos operários. Com o decorrer do tempo, essa modalidade de ensino foi adquirindo um aspecto negativo, por ser relacionada a trabalhos que exigiam força física e por ser considerada como sendo de baixa qualidade; contribuindo para a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual ainda latente na sociedade brasileira.

### **2.1.2 A Educação Profissional no Período Imperial**

Após a Independência do Brasil e consolidação do Império em 1822, materializou-se a autoritária Constituição de 1824 que marcou o momento em que o Estado declarou assumir a responsabilidade de cuidar da instrução pública; contudo não era laica, pois expressamente adotava a religião católica como modelo, conforme pode ser averiguado em seu Artigo 5º. Tal lei vigorou durante todo o Período Imperial e, no que diz respeito à educação, trouxe apenas que a instrução primária fosse garantida a todos os cidadãos gratuitamente – fato esse que não se concretizou na prática, pois em 1826 ocorreram queixas relativas à escassez de recursos e precariedade do ensino nas diversas províncias do Império (Peres, 2005, p. 52).

Ainda em 1822, Rui Barbosa apresentou dois pareceres sobre a educação brasileira que pensavam uma reforma integral da educação no país. O político, influenciado pelas

práticas educacionais de vanguarda e pela observação das deficiências do ensino brasileiro, chegou à conclusão de que a reforma social deveria passar pela reforma educacional como meio de promover o avanço dos cidadãos e da sociedade como um todo. Esse programa previa a ampliação do alcance da escola que teria como princípio a educação integral: a educação física, intelectual e moral; conceito que se aproxima de educação politécnica ou unitária. Tal educação deveria seguir as leis da natureza e a ciência seria o melhor meio para a disciplina moral e intelectual dos estudantes (Peres, 2005, p. 64).

Em 1834, ocorreu o surgimento dos primeiros liceus provinciais que ofertavam o ensino secundário<sup>18</sup>: o Ateneu do Rio Grande do Norte, em 1835, o Liceu da Bahia e o da Paraíba em 1836. Os Liceus de Artes e Ofícios foram organizados por membros da sociedade civil (burocratas do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes) e se destinavam ao amparo de órfãos e ao ensino de ofícios.

Após o processo de independência, houve necessidade de ampliação dos arsenais de guerra e em 1836 já havia mais seis escolas pelo país e, em todas elas, os ofícios eram ensinados aos menores menos favorecidos. O mesmo raciocínio foi utilizado quando fundaram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos para ensiná-los tipografia e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos para ensiná-los sapataria, encadernação, pautação e douração. Essas iniciativas reforçavam a ideologia dicotômica no trato com a educação. O ensino mais precário, de caráter manual, tinha o intuito de atender as classes mais pobres: órfãos, mendigos e pessoas com deficiências; enquanto o ensino clássico era destinado aos mais abastados.

Ratificando a conclusão do parágrafo anterior, em 1837 foi criado o Colégio Pedro II, um estabelecimento público de ensino secundário em cujo regulamento havia aulas de religião e práticas religiosas. Essa instituição tinha o desígnio de ser um modelo a ser seguido pelas demais escolas do país, buscando oferecer uma boa educação, porém era ofertado a uma parcela pequena da sociedade, à classe privilegiada. Esse colégio, juntamente aos liceus provinciais, alguns colégios particulares de projeção e seminários tinham o objetivo de preparar os estudantes para o ensino superior que era essencialmente profissional.

---

<sup>18</sup> Nas escolas secundárias das províncias, que recebiam nomes diferentes (liceus, colégios, ateneus, ginásios), o ensino limitava-se, lá por volta de 1870, ao estudo das línguas modernas mais usuais e línguas mortas. As noções de Física, Química e outras praticamente não eram ensinadas. Da complexa descrição de avanços e recuos que os analistas do ensino secundário no Império apresentam no sentido de dotá-lo de organicidade no país pode-se deduzir que a estratégia era preparar a mudança geral a partir de modificações introduzidas no Colégio Pedro II. Essas alterações se davam no sentido de enriquecer os currículos secundários, de forma indireta, ou seja, pela ampliação de matérias científicas exigidas nos preparatórios para as faculdades (Nunes, 2000, p. 9).

Os jesuítas voltaram ao Brasil em 1842 e abriram colégios em Santa Catarina, em São Paulo, no Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro, de 1845 a 1886. O Colégio São Luís era, de início, um internato, fundado em 1867, na cidade de Itu, pelo Pe. José de Campos Lara. Nesse município, prosperou até 1917, data em que foi transferido para a capital de São Paulo, como indica Peres (2005, p. 65).

Semelhantemente ao que ocorrera no Período Colonial, a formação da força de trabalho manual oferecida pelo Império era destinada às classes menos favorecidas; ao passo que para o aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, o ensino era oferecido pelos liceus e por iniciativas particulares que não apresentavam características da educação profissional atuais.

Agora, torna-se indispensável criar escolas médias e superiores que formem as novas gerações de letrados para a magistratura e o Parlamento, de bacharéis nativos, de engenheiros militares para a defesa, e de médicos para cuidar da saúde dos ricos. A cultura vulgar e, com ela, a maioria das técnicas produtivas, entregues a seus produtores imediatos, só muito lentamente começaria a modernizar-se. Como à criação das escolas para as elites não correspondeu qualquer programa de educação de massas, o povo brasileiro permaneceu analfabeto (Ribeiro, 1995, p. 253).

Percebe-se que não houve um plano governamental para o desenvolvimento da educação no país, embora entre 1840 e 1856, tenham surgido algumas iniciativas que buscavam oferecer o ensino de alguns ofícios cujo objetivo era o de formar artesãos e trabalhadores qualificados para atender às necessidades da economia brasileira na época. Um bom exemplo é o das casas de educandos artífices que ofereciam cursos em diversas áreas como carpintaria, marcenaria, sapataria, tipografia e mecânica. Além de ensinar uma profissão, o primeiro objetivo era fazer com que esses alunos se desviassem dos vícios e que não se tornassem um problema para a sociedade.

Em 1875, foi criado no Rio de Janeiro, o mais importante estabelecimento desse tipo, o Asilo dos Menores Desvalidos. As crianças que viviam em estado de pobreza extrema, com idade entre 6 e 12 anos, eram recolhidos por autoridades policiais e encaminhados ao asilo onde:

(...) recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao fim do triênio (Cunha, 2000b, p. 91).

Outra iniciativa importante foi a criação das Escolas Profissionais Agrícolas, por meio do decreto nº 5.957, de 23/06/1875, que ofereciam cursos como agricultura, pecuária e horticultura. No entanto, algumas instituições com essas características já funcionavam antes dessa lei:

(...) o Imperador Pedro II criou, em 1859, o Imperial Instituto Baiano de Agricultura (IIBA) – que criou a Imperial Escola Agrícola da Bahia (1877), a primeira de nível superior na América do Sul – e, pouco depois, em 1860, os Imperiais Institutos das Províncias do Rio de Janeiro, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Sul. Os imperiais Institutos de Sergipe, Pernambuco e Bahia são criados durante a viagem de D. Pedro II ao Norte do país, e foram recebidos com manifestações de júbilo pelas classes dominantes dessas províncias (Resende, 2009, p. 3).

Dentre as missões dessas escolas, pode-se afirmar que almejavam a instalação de um sistema de colonização mais vantajoso, por meio da experimentação de novas máquinas, estudos do cultivo da terra e das sementes e melhoramento das raças animais. As escolas de agricultura buscavam ensinar os princípios gerais e noções especiais que pudessem contribuir para que o trabalho se tornasse mais útil e lucrativo.

Como foi visto, pode-se dizer que a Independência do Brasil não trouxe mudanças significativas para as classes mais pobres da sociedade brasileira, pois a classe dominante se preparou para continuar se beneficiando, assim como era no Período Colonial. Não houve perspectiva de promover o progresso da nação, nem de buscar de melhores condições de vida para os cidadãos. Até o momento da Proclamação da República, o ensino secundário era ofertado apenas à elite que tinha a intenção de ingressar no ensino superior. Evidentemente, houve uma notória separação de classes. Se por um lado há uma minoria com alto grau de instrução, por outro havia uma enorme quantidade de pessoas analfabetas (humildes artesãos e escravos) que eram sujeitas aos trabalhos mais difíceis de serem executados por exigirem a utilização da força física. Essa distinção fortaleceu o distanciamento entre trabalho intelectual, prestigiado social e economicamente; e trabalho manual que, por suas características e público, era tido como desqualificado e vil.

### **2.1.3 A Educação Profissional no Período Republicano**

Em 1870, é lançado o Manifesto Republicano que responsabilizava a monarquia pelos grandes problemas do país e difundia os ideais para uma nova nação. Somando-se isso à insatisfação de parte da população, houve a culminância da Proclamação da República do Brasil. O fato aconteceu em 15 de novembro de 1889, na cidade do Rio de Janeiro (capital do

país na época), sendo decorrente do descontentamento militar e civil com a monarquia, do desagrado da elite emergente que cobrava mais participação política e do surgimento dos movimentos abolicionistas que ganhavam força desde o final do Império. Segundo Ribeiro (1995, p. 221) a abolição tardia teria sido a principal causa da implementação do novo modo de governo.

A partir desse período, tem-se o início da importação da mão de obra europeia para substituição do trabalho escravo. Com o novo paradigma, os ex-escravizados abandonaram as fazendas em que trabalhavam para conseguir sobreviver; contudo, a situação de miserabilidade foi tamanha que reduziu substancialmente a população negra que vivia perseguida pelos fazendeiros. De acordo com Ribeiro, as classes dominantes brasileiras, descendentes de senhores de escravos, não se importaram com as vidas humanas pretas, tratando-as com desprezo e vileza:

A nação brasileira, comandada por gente dessa mentalidade, nunca fez nada pela massa negra que a construíra. Negou-lhe a posse de qualquer pedaço de terra para viver e cultivar, **de escolas em que pudesse educar seus filhos**, e de qualquer ordem de assistência. Só lhes deu, sobejamente, discriminação e repressão. Grande parte desses negros dirigiu-se às cidades, onde encontrava um ambiente de convivência social menos hostil. Constituíram, originalmente, os chamados bairros africanos, que deram lugar às favelas. Desde então, elas vêm se multiplicando, como a solução que o pobre encontra para morar e conviver. Sempre debaixo da permanente ameaça de serem erradicados e expulsos (Ribeiro, 1995, p. 222, grifos nossos).

Como pode ser observado, a grande massa populacional das favelas tem origem no descaso histórico das elites com a classe mais pobre da sociedade. Tal desrespeito foi visto em vários momentos da história em relação à educação que foi ofertada aos menos favorecidos.

Voltando ao campo educacional especificamente, uma das primeiras iniciativas no começo da República foi o Decreto nº 439/1890 que estabelecia as bases para a organização da assistência aos menores desamparados. Tais fundações, como o Asilo dos Meninos Desvalidos, já existiam no Período Imperial.

Em 1891, foi anunciada a Constituição Republicana que responsabilizava a União pela criação e controle do ensino superior e ensino secundário e os Estados ficaram responsáveis pela criação e controle do ensino primário e profissional (Marin, 2019, p. 84-85).

Com a instauração da República, os Liceus ganharam novo impulso, conseguindo novas instalações e alcançando maior número de atendimentos. Inclusive, em 1891, o Liceu do Rio de Janeiro passou a admitir mulheres, ainda que com um currículo voltado para

atividades domésticas. Em 1892, o curso comercial seriado em quatro etapas teve seu passo inicial.

Em 1906, o presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, deu início ao ensino técnico no Brasil por meio do Decreto nº 787, que criou quatro escolas profissionais para seu estado, sendo três delas para o ensino de ofícios e uma para a aprendizagem agrícola. Sendo o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio responsável por essa atribuição, houve uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola (Brasil, 2009, p. 2). No mesmo ano, o presidente da República, Afonso Pena, declarou em sua posse que a criação e a multiplicação dos institutos de ensino técnico e profissional poderiam contribuir muito para o progresso do Brasil.

Em 1909, Nilo Peçanha se tornou o presidente da República após a morte de Afonso Pena e instalou uma rede de 19 escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino industrial, nas capitais dos estados, por meio do Decreto nº 7.566 que trazia em seu conteúdo a preocupação com o preparo para o trabalho, mas também em afastar os estudantes da ociosidade, do vício e do crime (Cunha, 2000a, p. 94). Essas escolas atendiam crianças entre dez e treze anos que não sofressem de moléstia infectocontagiosa, nem tivessem defeitos que impossibilitassem o aprendizado do ofício; fato que demonstra a discriminação em relação a pessoas com deficiência e, em certa medida, uma distinção também no que diz respeito aos pobres. Em cada escola era obrigatório ensinar, a quem não soubesse, ler, escrever e contar, e oferecer cursos de desenho nos ofícios que demandavam essa habilidade. No entanto, o ensino das unidades curriculares teóricas era precário, não ultrapassando os conhecimentos básicos, conforme afirma Marin (2019, p. 86).

O presidente Hermes da Fonseca publicou o Decreto nº 9.070, em 25 de outubro de 1911, regulamentando as Escolas de Aprendizes Artífices por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Os cursos tinham quatro anos de duração e mantinham certo caráter assistencialista e discriminatório, pois os estudantes também não poderiam ter deficiência física, nem sofrer de moléstias infectocontagiosas. Outra preocupação continuava sendo a de ajudar os jovens a não se desviarem para o caminho da ociosidade (Brasil, 1911).

Apesar disso, observam-se algumas mudanças em relação ao Período Imperial no que tange ao ensino profissional, uma vez que a República promoveu iniciativa em parceria com governos estaduais. Nesse aspecto, é importante mencionar o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da indústria, inclusive “sendo a primeira iniciativa de ensino metódico de ofícios para as ferrovias” (Marin, 2019, p. 87).

A formação docente para o ensino profissional teve duas iniciativas que não apresentaram resultados satisfatórios. A Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em São Paulo, que encerrou suas atividades duas décadas depois de seu início em 1917 e em 1936, a Rede Estadual Paulista de Ensino Profissional que também não conseguiu êxito em seus cursos de aperfeiçoamento docente.

O Decreto nº. 5.241, de 22 de agosto de 1927, definia que o ensino profissional seria obrigatório nas escolas primárias sob responsabilidade da União, bem como no Colégio Pedro II. O currículo seria composto obrigatoriamente por desenho, trabalhos manuais e rudimentos de artes e ofícios ou indústrias agrárias, de acordo com as conveniências e necessidades da comunidade escolar (Brasil, 1927).

O processo de industrialização que se acentuou a partir da década de 1930 fez com que se pensassem em novas formas para capacitação da força de trabalho. Criou-se, então, nesse mesmo ano, o Ministério da Educação e Saúde que buscou reestruturar o sistema educacional brasileiro, instituindo a Inspeção do Ensino Profissional Técnico que ampliou os espaços de consolidação da estrutura dessa modalidade de ensino. Nesse momento, a formação dos trabalhadores tornou-se uma necessidade econômica e não mais uma medida social para proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna, nos termos do decreto de Nilo Peçanha, de 1909 (Ramos, 2014, p.14).

De acordo com Moura (2007, p. 7), a educação básica estava estruturada na dualidade histórica que separa os filhos das elites dos filhos das classes trabalhadoras. Havia um curso primário de 4 anos que tinha como finalidade a educação superior, enquanto a educação regular ficou estruturada em nível básico – que se dividia em primário (5 anos) e secundário (ginasial 4 anos e colegial 3 anos) – e superior.

Em contrapartida, os cursos rural ou profissional eram destinados somente às crianças das classes populares e não habilitavam os estudantes para ingresso no ensino superior. Ressalta-se que nem todas as crianças tinham acesso à essa escola, pois o ensino ainda não era ofertado à toda população brasileira.

A Constituição de 1937<sup>19</sup>, apresentada sob o governo ditatorial de Getúlio Vargas, recebeu algumas críticas em relação à sua desvinculação aos recursos destinados à educação. A União incumbiu os sindicatos e as indústrias o dever de criar escolas de aprendizes. O Artigo 129 traz a definição para a destinação do ensino nas escolas vocacionais e nas pré-vocacionais e profissionais, sendo que as últimas seriam propostas às classes menos

---

<sup>19</sup> A Constituição de 1937 dá início a um dos períodos ditatoriais mais severos da história do Brasil. Para aprofundamento no assunto, sugere-se a leitura de *O Estado Novo*, de Maria Celina D'Araújo.

favorecidas (Brasil, 1937). Ainda, em 1937, foi assinada a Lei 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais que eram destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus (Brasil, 2009, p. 4).

Além disso, verifica-se que a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) indiretamente potencializou o ensino profissional no país, uma vez que as grandes potências intensificaram seus esforços produtivos na indústria bélica. Dessa forma, países emergentes puderam avançar em seus processos de industrialização e o Brasil criou uma burguesia industrial que substituiria as oligarquias cafeeiras, em declínio desde a queda da Bolsa de Nova Iorque, em 1929. Nesse processo, as Leis Orgânicas da Educação Nacional, conhecidas mormente como a Reforma Capanema, foram instauradas em 1942 na modalidade de Decreto-Lei. Segundo Moura (2007), as principais normas foram:

Decreto nº. 4.244/42, Lei orgânica do ensino secundário; Decretos-Lei nº. 4.073/42, Lei orgânica do ensino industrial; Decreto nº. 6.141/43, Lei orgânica do ensino comercial; Decreto nº. 8.529/46, Lei orgânica do ensino primário; Decreto nº. 8.530/46, Lei orgânica do ensino normal; e Decreto nº. 9.613/46, Lei orgânica do ensino agrícola. Além disso, o Decreto-lei nº. 4.048/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), origem do que se conhece hoje como sistema “S”.

O conjunto desses Decretos–Lei evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio. (Moura, 2007, p.9).

Para o referido autor, a reforma mantinha a dualidade histórica, já que o acesso ao ensino superior era seletivo e requeria conhecimento dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, formação que era ofertada somente à classe dirigente. No entanto, ele admite que é nesse período que surge, pela primeira vez, a possibilidade de aproximação entre o ensino secundário e os cursos profissionalizantes por meio de exames de adaptação.

Ainda, em 1942, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e, a partir de 1946, são apresentadas as demais instituições que ficariam conhecidas como Sistema “S”<sup>20</sup>. Para Moura (2007, p. 9) essa opção do governo brasileiro demonstra o interesse em repassar para a iniciativa privada a missão de preparar os trabalhadores para o

---

<sup>20</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

mundo produtivo; reafirmando que o ensino secundário e o normal seriam para as elites, enquanto o ensino profissional seria destinado para formar os filhos dos operários.

Com o fim do Estado Novo, o general Eurico Gaspar Dutra assume a presidência e promulga a quinta Constituição Brasileira em setembro de 1946 que em seu Título VI, Capítulo II, trata da Educação e da Cultura, mas sem nenhuma menção à educação profissional especificamente (Brasil, 1946).

Em 1959, sob o governo de Juscelino Kubitschek, há iniciativas para a formação de profissionais em concordância com as metas de desenvolvimento do país. Nesse sentido, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais (Brasil, 2009, p. 4).

Apesar de se considerar o período que vai até 1964 como democrático, ainda podem ser percebidas algumas medidas autoritárias que podem ser entendidas como resquícios do governo de Getúlio Vargas. Em relação ao plano educacional, esperava-se a desarticulação da dualidade anteriormente referida com as leis de equivalência nº. 1.076/1950 e nº 1.821/1953 e com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – nº. 4.024/1961, constituindo a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, possibilitando que estudantes provenientes do colegial e do ensino profissional pudessem acessar o ensino superior.

(...) a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissionais de ensino, e se, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação (Moura, 2007, p. 11).

Apesar de formalmente ocorrer o fim da dualidade no ensino, na prática esse fato não aconteceu, uma vez que os currículos destinados às elites privilegiavam conteúdos que eram exigidos para ingresso no ensino superior; enquanto nos cursos profissionalizantes, o currículo era vinculado à satisfação do mercado de trabalho.

Contudo, após o Golpe Militar de 1964, a educação passou a ser um processo de transmissão da ideologia dos militares, que buscava transformar o país em uma potência internacional, constituindo-se no modelo brasileiro de desenvolvimento. Dessa forma, houve a legitimação do caráter excludente da escola, uma vez que havia uma educação para o trabalho intelectual, enquanto a formação profissional continuava a ser indicada apenas para o trabalho manual que pretendia atender somente o mercado de trabalho.

Por um lado, proliferavam pelo país a oferta de cursos de Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade e Técnico em Secretariado; o que causou rápida saturação e consequente desprestígio dessas profissões. Em contrapartida, foram criadas nesse período, Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), instituições que dariam origem aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)<sup>21</sup>, e que buscavam suprir as necessidades do campo industrial. Cursos como Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas e Técnico Agropecuário, por exemplo, obtiveram financiamento adequado e professores especializados e, por conseguinte, possibilitaram que os egressos conseguissem importantes cargos em empresas nacionais e internacionais, valorizando essas escolas como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio. Convém lembrar que devido às condições distintas que tiveram, essas escolas não reduziram seus currículos aos limites da instrumentalidade para o mundo do trabalho, conforme era previsto pela Lei nº. 5.692/1971, sendo essa uma das características importantes dos Institutos Federais.

A referida Lei da Reforma do Ensino Médio tentou estruturar a educação de nível médio como profissionalizante para todos e apresentou a divisão em 1º grau (primário e ginásial que se concluía dos 7 aos 14 anos) e 2º grau (colegial que se concluía dos 15 aos 17 anos). Nesse período, houve a extinção do exame admissional ao ginásio e a escolarização dos 11 aos 14 anos passou a compor a fase inicial de estudos. Buscando atender a seu plano desenvolvimentista industrial, o governo optou por expandir a formação técnica profissionalizante a nível de 2º grau, em detrimento de garantir o acesso ao ensino superior pelas classes populares.

Nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente. Em primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão.

Entretanto, de forma incoerente com esse discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para **incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes**, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais

---

<sup>21</sup> Em 1978, com a Lei nº 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde (Brasil, 2009, p. 5).

complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão (Moura, 2007, p. 13, grifos nossos).

Enquanto os cursos profissionalizantes eram obrigatórios no âmbito das escolas públicas, as escolas privadas mantinham seus currículos alinhados aos exames que davam acesso ao ensino superior. Além do mais, a formação de professores foi precária, assim como não houve preparação da estrutura física das escolas para que se implantasse uma educação integral aos estudantes do ensino público. Percebe-se, dessa forma, que o plano de desenvolvimento do país mantinha a diferenciação entre a educação que era ofertada à elite e a que era destinada às classes menos privilegiadas.

Como não houve planejamento para que se propiciasse à população em geral uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, nos anos 1980 e 1990, a profissionalização compulsória foi se extinguindo; em grande medida, devido ao pensamento neoliberal que, além de outras características, trazia a alegação de que seria necessário diminuir o tamanho do estado. De acordo com Moura (2007, p. 15), “Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis”.

A Lei nº 8.948/1994, no governo do presidente Itamar Franco, em seu Artigo 3º, dispõe que as Escolas Técnica Federais seriam transformadas gradativamente em Centros Federais de Educação Tecnológica, levando em consideração as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (Brasil, 1994).

Quando da promulgação da nova LDBEN, Lei Federal nº. 9.394/96, quase não havia mais cursos profissionalizantes obrigatórios no país, exceto nas ETFs, EAFs e algumas poucas escolas estaduais. A atual LDBEN, ou somente LDB, trata da educação profissionalizante entre os artigos 39 a 42 do Capítulo II e apresenta com mais clareza os objetivos dessa modalidade de ensino em articulação com o ensino regular, agrupando-os em três níveis: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. O documento acrescenta que deverão ser respeitadas as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, além de legitimar que o conhecimento adquirido possa ser utilizado para prosseguimento ou conclusão de estudos (Brasil, 1996).

Segundo Moura (2007, p. 16), alguns trechos que tratam sobre as possibilidades de articulação entre ensino médio e educação profissional são minimalistas e ambíguos. De acordo com o autor, esse era o objetivo do Projeto de Lei 1603 que tramitava antes da promulgação da LDB e que buscava a separação entre aquelas modalidades de ensino. Por ter enfrentado alguma resistência no Congresso Nacional, o PL foi esquecido durante a instauração da Nova LDB para ser contemplado no Decreto nº 2.208/1997 sem maiores desgastes. A proposta de se instalar uma formação profissional integrada à formação geral em seus múltiplos aspectos foi perdendo força dentro da luta entre educação pública e educação privada. Assim, o ensino médio se distanciou do ensino técnico que passara a ser oferecido da forma concomitante (ao mesmo tempo que o ensino médio, mas sem articulação) ou subsequente (curso feito após a conclusão do ensino médio); reiterando a dualidade educacional brasileira.

A LDB não determina claramente a definição da educação profissional e a trata apenas como modalidade. Em outras palavras, a educação profissional não faz parte de nenhum dos níveis da educação previstos – básico e superior. Ao mesmo tempo que a lei apresenta que o ensino médio deve preparar o educando para o exercício de profissões técnicas no § 2º do Artigo 36 – Seção IV do Capítulo II; ela propõe no Artigo 40 - Capítulo III que a educação profissional poderá ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. Percebe-se que não houve clara definição do papel da educação profissional e tecnológica, o que consolidou sua separação do ensino médio.

Na sequência, por meio de empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o governo federal estabeleceu a reforma da educação profissional, em parte atendendo aos interesses da política neoliberal capitalista. Esse financiamento, conforme aponta Moura (2007, p. 17), foi materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)<sup>22</sup>. O verdadeiro objetivo desse programa era tornar a rede autossuficiente, o que eximiria o Estado de sua responsabilidade no que diz respeito ao financiamento e atendimento ao mercado de trabalho:

Ademais, por meio do designado Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) executado com o apoio de recursos do Banco Mundial a partir do ano de 1998, e com o objetivo de ampliar a matrícula do ensino profissionalizante, especialmente em cursos básicos e técnicos subsequentes – estes organizados por módulos, voltados ao atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho, o Ministério da Educação (MEC) financiou mais de 02 (duas) centenas de projetos vinculados aos segmentos público e comunitário (Fernandes, 2018, p.22).

---

<sup>22</sup> O Decreto 2.208/1997 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP (Brasil, 2009).

Dessa forma, as instituições federais de educação tecnológica (IFETs) receberam o aporte, com previsão de 5 anos, que foi sendo reduzido para que se reestruturassem na busca de sua sustentabilidade, por meio da venda de cursos à sociedade e outras formas de prestação de serviços. Vale destacar que os projetos relacionados ao ensino médio foram rejeitados pelo programa e que a Portaria nº 646/1997 determinou que apenas 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos conjugariam ensino médio e educação profissional. Conseqüentemente, houve uma drástica redução da oferta de ensino médio no país até 2003, quando a medida foi revogada por meio da Portaria nº 2.736/2003.

Nesse momento, foi retomada com mais ênfase a discussão sobre a implementação da politecnicidade na educação brasileira, buscando uma educação unitária e universal que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Como fruto dessas discussões, foi possível a configuração do Decreto nº 5.154/2004 que trouxe novamente a possibilidade de integração entre o ensino médio e ensino profissional técnico e, em 2005, a Lei 11.195 promove a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a construção de 64 unidades de ensino. Em 2006, o Decreto 5.840 institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com o ensino fundamental, médio e educação indígena. A segunda fase do Plano de Expansão aconteceu em 2007 com a meta de entregar 150 novas unidades em todas as regiões do país (Brasil, 2009, p. 5-6).

O Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 traz as concepções e metas para a Educação Profissional e Tecnológica e nele destaca-se a missão dos Institutos Federais:

A missão institucional dos Institutos Federais deve, no que respeita à relação entre educação profissional e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o Instituto Federal deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica (PDE, 2007, p.31).

Claramente, percebe-se a distinção entre os objetivos da criação dos Institutos Federais e as ações que haviam sido propostas antes. Nota-se a intenção de preparar os estudantes de

acordo com uma perspectiva relacionada ao ensino politécnico, buscando a formação integral ou omnilateral.

A Lei nº 11.892/2008 vincula ao Ministério da Educação os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>23</sup> (IFs) que foram criados a partir dela; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. O Artigo 2º da referida lei define que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (Brasil, 2008).

A Seção II apresenta nove itens que compõem as finalidades e características dos IFs. Dentre os tópicos mais representativos, podem ser citados o primeiro que determina a oferta de educação profissional e tecnológica visando a formação e qualificação dos cidadãos com vistas na atuação profissional em diversos setores da economia, enfatizando o desenvolvimento local, regional e nacional; o terceiro que busca a promoção da integração e da verticalização da educação básica à educação profissional e superior e o nono em que ressalta o desenvolvimento da pesquisa aplicada, da produção cultural, do empreendedorismo, do cooperativismo e do desenvolvimento científico e tecnológico.

Prosseguindo, a Seção III define os objetivos dos IFs em seis itens:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - ministrar em nível de educação superior (...) (Brasil, 2008).

---

<sup>23</sup> Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, é citado no Artigo 5º, item XVII (Brasil, 2008).

Como pode ser observado, houve realmente a intenção de se estruturar uma instituição pública de educação profissional que contemplasse todos os níveis, do básico ao superior, em diferentes modalidades de maneira pluricurricular e *multicampi* – cabendo a cada *campus* a autonomia para o desenvolvimento de ações relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, de acordo com seu Projeto Político-Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Institucional.

Concluindo, apreende-se que a educação profissional brasileira passou por momentos distintos em toda a sua trajetória histórica:

Um breve retrospecto histórico nos indica uma trajetória de interrupções dos projetos societários que postulavam as reformas estruturais e os investimentos em educação, ciência e tecnologia, condições necessárias à constituição efetiva de uma nação soberana, mediante ditaduras e golpes (Frigotto, 2007, p.1136).

Inicialmente, as atividades educativas, se assim podem ser consideradas, eram voltadas para a transmissão de conhecimentos relativos aos ofícios que iriam ser executados pelos povos originários e, posteriormente, aos escravizados trazidos da África. Tudo com o intuito de transformar as riquezas naturais para benefício dos colonizadores europeus.

Durante todo o Período Colonial e Império, não houve a intencionalidade de se construir uma nação a partir do desenvolvimento educacional e intelectual do povo brasileiro. Em grande medida, o que se teve na maior parte da história do Brasil foi a instrumentalização de políticas públicas com o viés assistencialista, voltadas para as classes menos favorecidas, “os desvalidos”.

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes. (Moura, 2007, p. 6)

O momento em que ocorre a modernização tecnológica no Brasil, a partir de 1930, apresenta outro ponto da educação brasileira que é a subordinação aos interesses imediatos do mercado. Esse período é marcado pelo embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro subordinado ao grande capital. Ramos (2014, p. 13) identifica uma estratégia de desenvolvimento nacionalista em alguns períodos (1930-45; 1951-54; 1961-64), mas que foram vencidos pela opção de desenvolvimento dependente do capitalismo (1946-1950; 1955-60 e desde 1964) que se consolidou a partir da ditadura civil-militar.

Com a instauração da hegemonia neoliberal nos anos 1990, houve muitas dificuldades em se promover a integração entre educação, trabalho, ciência e cultura. O Decreto nº

2.208/1997 estabeleceu as bases da reforma da educação profissional que foi financiada por empréstimo feito ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, o que integrou o projeto de privatização do estado brasileiro de acordo com os interesses neoliberais.

No entanto, a partir de 2003, configuraram-se novas possibilidades para a educação profissional, principalmente no segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, período em que foram criados os Institutos Federais<sup>24</sup>, que se tornaram um modelo educacional inédito no mundo e que deve ser aprimorado para benefício dos estudantes e, conseqüentemente, do país.

Devido às suas peculiaridades, o IFs têm o dever de apresentar propostas educacionais de formação profissional técnica e tecnológica que sejam inovadoras no sentido de romper com a dualidade histórica que perpassa a educação brasileira. Por meio da ressignificação do processo de ensino-aprendizagem é necessário apresentar aos estudantes os conteúdos relativos às humanidades, por meio das ciências e da investigação científica em conjugação com a pesquisa e com a extensão para que sejam quebrados paradigmas excludentes impostos pelo mercado de trabalho ou pela condição social; principalmente no momento vivido pelos brasileiros, em que há uma grande difusão de notícias falsas e de desinformação que embrutece e torna a sociedade mais alienada e ignorante. Sem contar com a desvalorização de todo o sistema educacional durante o período em que Jair Bolsonaro esteve no comando da nação, colocando em dúvida a ciência, desmerecendo o trabalho dos servidores federais e impondo consecutivos cortes orçamentários que dificultaram enormemente o funcionamento adequado dos IFs, bem como de toda a Rede Federal de Ensino.

Nesse embate de forças antagônicas, o desenvolvimento pleno dos estudantes, previsto na Constituição da República de 1988, deve ser almejado, respeitado e garantido, por meio de uma educação que se aproxime da politecnicidade, do ensino integrado, da educação omnilateral. As pessoas devem ser educadas para a luta pelo trabalho livre, pela desalienação e pela vida como seres humanos importantes na construção de sua própria identidade e para a construção de um país mais justo e igualitário (Freire, 2005).

---

<sup>24</sup> Para conhecimento mais ampliado da estrutura dos Institutos Federais no Brasil, recomenda-se a leitura da obra *Instituto Federal: uma organização composta de organizações*, de Francisco das Chagas de Mariz Fernandes e Wyllys Abel Farkatt Tabosa.

## **2.2 Ensino Médio Integrado e o Ensino de Língua Portuguesa no IFTM**

A comunidade escolar, especificamente relativa ao Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, busca se mobilizar para ofertar aos jovens uma educação que seja realmente significativa. Dessa maneira, é preciso pensar na formação do cidadão para uma vida que contemple diversas variáveis como cultura, ciência, tecnologia; e não apenas para atender simplesmente as necessidades do mercado de trabalho. Sendo assim, se faz necessária uma educação que garanta a todos igualdade de permanência na escola, e que também propicie o desenvolvimento pleno dos discentes em cada etapa de sua formação escolar, possibilitando que cada estudante cidadão possa ser sujeito de suas ações e corresponsável nas relações das quais participa.

Em vista disso, é necessário refletir e elaborar um currículo com a participação ativa de toda comunidade escolar, buscando o intercâmbio entre as conhecidas unidades curriculares (básicas e técnicas, no caso do IFTM). Nesse ponto, a Língua Portuguesa pode ser configurada como elo devido à sua abrangência e por facilitar a conexão entre os saberes que atualmente se apresentam fragmentados. Dessa forma, não se pode contentar com a organização das unidades curriculares justapostas sem comunicação, sem diálogo entre si. Lopes Júnior (2001, p. 49) alerta para o fato de que essa compartimentação corrobora para o não entendimento sobre os macromecanismos que geram as injustiças sociais tão presentes no Brasil.

Nesse sentido, foi feita uma abordagem sobre conceitos básicos relativos ao Ensino Médio Integrado e são apresentadas algumas possibilidades de se trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa no campo da Interdisciplinaridade, vislumbrando a educação omnilateral.

### **2.2.1 Ensino Médio Integrado**

O objetivo desta parte do capítulo é refletir sobre o que é e o que pode vir a ser a formação integrada, considerando a intenção de tornar a educação geral parte inseparável da educação profissional em todos os níveis e que a preparação para o trabalho esteja presente nos processos produtivos e nos processos educativos tanto na formação inicial, como no ensino técnico, tecnológico ou superior. Nesse rumo, o trabalho deve ser entendido como princípio educativo, no sentido de superação da dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual. Assim, faz-se necessário incorporar a dimensão intelectual ao trabalho

produtivo, para que sejam formados trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos; uma vez que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida.

Contextualizando, o Ensino Médio é uma das três etapas da Educação Básica<sup>25</sup> e o Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) determina que a duração mínima seja de três anos e que as finalidades são:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013, p 43) apontam que a Educação Profissional e Tecnológica se integra aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, podendo ser articulada com o Ensino Médio de forma integrada na mesma instituição, subsequente ou concomitante, na mesma ou em instituições distintas. Nesse cenário, o Ensino Médio Integrado surge como uma possibilidade para a superação dessa dualidade que atravessa a História da Educação Brasileira. Freire (2005) alerta que é preciso ensinar o estudante a ler o mundo para poder transformá-lo. Convida todos à luta pelo trabalho livre, pela desalienação e pela formação das pessoas como seres humanos importantes na construção de sua própria identidade e para a construção de um país mais justo e igualitário.

Convém esclarecer que o conceito de formação integrada, portanto, não seria apenas o de uma simples articulação entre ensino médio e educação profissional. O ideal é que se traga para o campo educacional a ótica da educação politécnica, da educação omnilateral e da escola unitária<sup>26</sup>. É preciso extrapolar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto

---

<sup>25</sup> Quanto às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, a Educação Básica compreende: I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos; II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos (Brasil, 2013, p. 36).

<sup>26</sup> A proposta da escola unitária elaborada por Antonio Gramsci na Itália dos anos de 1930, ao se opor à reforma da educação realizada por Gentile, tem como fundamento **a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes**. A separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica também seria eliminada na escola unitária. A gênese dessa formulação, porém, está no

meramente operacional e simplificado. Ao invés disso, deve-se garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação que contemple o aprimoramento da pessoa humana para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão participante na edificação do país (Ramos, 2008, p. 5).

Para isso, é preciso reconhecer o trabalho em sua particularidade histórica, buscando apreendê-lo como atividade criadora, que anima e enobrece o homem; ao invés de entendê-lo como atividade histórica aviltante e penosa que o aliena de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria. Portanto, o Ensino Médio Integrado não deve apenas se limitar ao mercado de trabalho, mas precisa garantir às pessoas uma educação de qualidade que as prepare para o mundo do trabalho, respeitando as circunstâncias individuais. “Há condições de vida que permeiam as opções das pessoas. E estas passam pela forma histórica como produzem a própria vida.” (Ciavatta, 2014, p. 188). Essa perspectiva é também compartilhada por Ramos (2008):

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (Ramos, 2008, p. 4).

Apesar de o conceito de formação integral, associado ao de politecnia, apresentar algumas divergências quando se pensa em uma educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação, é preciso delinear estratégias que contribuam para que as ações sejam realmente efetivas. Educação politécnica e educação tecnológica são dois termos utilizados por Marx que trazem a união de estudo e trabalho, na perspectiva de superação da divisão social do trabalho. Trata-se de se constituir o ensino médio como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, do trabalho, da ciência e da cultura<sup>27</sup>, abrindo novas perspectivas de vida para os jovens e convergindo para a superação das desigualdades entre as classes sociais (Ciavatta, 2014, p.198).

---

confronto entre ideias sobre o papel da escola, que, historicamente, foi tensionada, de um lado, pela concepção humanista, de clara inspiração iluminista, e, de outro, pela economicista. No primeiro polo está a própria gênese da pedagogia moderna, com Comenius, Rousseau e Pestalozzi; no segundo, o pensamento dos economistas clássicos e dos socialistas utópicos (Alentejano, 2012, p. 343, grifos nossos).

<sup>27</sup> (...) a cultura deve ser entendida como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade. Assim se pode compreender que os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social

Essa configuração difere da profissionalização compulsória que ocorreu no ensino médio, proposta pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus – que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. A referida profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau (que não ocorreu nas escolas privadas) foi implementada de maneira problemática nas escolas públicas, aumentando consideravelmente os cursos de Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, por exemplo; o que provocou uma rápida saturação na área desses profissionais.

Na formação integrada, a educação geral está associada à educação profissional que prepara para o trabalho, buscando formar cidadãos capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. A concepção integrada deve ser vista sob uma base unitária de formação geral, sendo uma condição necessária para a consolidação de uma educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária.

A formação integral preconizada pela escola unitária fornece aos educandos os elementos culturais mais desenvolvidos, forjados pela ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja síntese encontra-se nos clássicos de cada área. Ao se apropriarem desse patrimônio cultural produzido pela humanidade, poderá ocorrer a elevação do nível de consciência dos educandos, induzindo outro tipo de ação individual e coletiva, porque terão mais consciência de si e do mundo, condição basilar para formularem estratégias e promoverem ações com vistas a superar as contradições sociais que lhes desafiam a existência (Martins, 2021, p.12).

E, por ser destinada aos filhos dos trabalhadores, a formação integral não pode ficar reduzida à obtenção de uma profissão; mas deve promover a integração entre trabalho, educação e ciência, possibilitando aos estudantes maturidade intelectual em suas escolhas individuais e profissionais. Os brasileiros não podem se contentar com uma modificação vaga e superficial que enfraqueça e empobreça o currículo, sem maiores preocupações com a formação docente, ou com a ampliação e melhoria da estrutura escolar, como foi proposto na reforma que culminou no Novo Ensino Médio<sup>28</sup>. A luta, no campo da educação, deve ser aquela que busca uma educação omnilateral capaz de contribuir para a superação da dualidade de classes sociais e que traga dignidade ao povo brasileiro e isso pode ser almejado através de um currículo integrado, buscando a concepção do trabalho como princípio educativo.

---

trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade (Ramos, 2008, p. 8).

<sup>28</sup> O Novo Ensino Médio é uma política governamental educacional brasileira instituída pela Lei Federal 13.415 de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio (Brasil, 2017).

Este sentido transcendente da educação como capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade, pode estar oculto na negativa secular da educação do povo na sociedade brasileira, sempre escamoteada, por um meio ou outro, na sua universalização. E pode estar no dualismo alimentado de diversas formas, inclusive na segmentação dos currículos, separando a formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação omnilateral (Ciavatta, 2005, p. 9).

Por conseguinte, é importante que as escolas criem seus currículos e propostas político-pedagógicas dentro de sua realidade e de forma participativa, desviando-se da lógica multidisciplinar em que se assentou historicamente o currículo escolar, que é embasada em uma lógica de conhecimento fragmentado. Nesse ponto, a ciência deve ser integrada formulando objetivos, projetos e processos pedagógicos de iniciação científica (Ramos, 2008, p. 9). A renovação metodológica deve ser definida com base nas competências que permitam aos alunos o desenvolvimento em sua plenitude, por meio da compreensão dos fundamentos contemplem os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico; além da aquisição de conhecimentos artísticos e culturais.

Outra atitude da escola deve ser no sentido de propiciar aos estudantes experiências em que o respeito e o amor estejam presentes. “Um caminho possível seria a utilização do lúdico. A brincadeira pode tornar viva a alegria da descoberta, as lembranças dos sonhos que a racionalidade muitas vezes tenta esconder” (José, 2008, p. 89).

Nessa perspectiva de desenvolvimento omnilateral, Gadotti (2000) aponta que a educação deve caminhar no sentido de formação integral dos estudantes, principalmente dos jovens. Dentre alguns pontos relevantes, destaca-se que é preciso:

(...) ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância (Gadotti, 2000, p. 8).

Como as escolas privadas concentram-se nos vestibulares das universidades públicas, e nem sempre as escolas públicas oferecem uma educação de qualidade; uma possibilidade para os filhos da classe trabalhadora é a tentativa de ingresso em uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mesmo sabendo que a oferta ainda não tem condições de suprir a demanda. E todos devem lutar por isso.

Sendo assim, é fundamental que haja a integração do ensino médio com a educação

profissional técnica de nível médio e que a ampliação ocorra gradativamente de forma gratuita, laica e com qualidade nos sistemas públicos de educação; objetivando-se proporcionar educação politécnica ou tecnológica a todos. A proposição defendida é que no EMI haja espaço mínimo para a formação para o trabalho, para a iniciação científica e para a ampliação cultural, assim como percebe Ramos (2008, p.9).

O IFTM tem a possibilidade de oferecer a educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis, visando a formação integral dos estudantes. O Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Técnicos de Nível Médio apresenta a missão de ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, promovendo o desenvolvimento para a construção de uma sociedade inclusiva e democrática. O inciso 4º do Artigo 8º representa de maneira satisfatória o que se espera de uma formação integrada:

O ensino ministrado no IFTM observará não só os objetivos próprios de cada curso, como também os ideais e os fins da educação nacional previstos na Constituição da República Federativa do Brasil e na legislação que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 e suas regulamentações), tendo em vista a **formação integral dos estudantes** (Brasil, 2020, grifos nossos).

A ressalva que se faz é em relação ao entendimento que se tem na instituição sobre educação integral. O artigo 12 do mesmo documento apresenta que a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio pode se dar de forma Integrada, Concomitante ou Subsequente. Atendo-se à forma integrada que é obrigatória na modalidade presencial, o que se percebe, em alguns momentos, é que o ensino técnico se parece mais com o ensino concomitante, uma vez que as unidades curriculares ocorrem simultaneamente na mesma escola sem, contudo, estabelecer o diálogo necessário para a formação integral como foi contemplada nos parágrafos anteriores. Por esse motivo, este trabalho tende a pesquisar como ocorre a integração de ensino nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFTM.

Prosseguindo, entende-se que a escola deve propiciar um espaço de realização humana, onde a criticidade possa contribuir para a construção de um ambiente que seja vivo, alegre, ao mesmo tempo em que se dedique à seriedade e ao rigor da ciência; o que remonta aos propósitos de Paulo Freire em sua extensa obra. Na busca da emancipação através da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos menos favorecidos, mesmo que as características atuais da sociedade brasileira dificultem a implementação da politécnica ou educação tecnológica em seu sentido original. Contudo o ensino médio politécnico é viável e

necessário, pois “o Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 43).

A formação integrada entre o ensino geral e o ensino profissional ou técnico requer que se procurem os fundamentos do pensamento e da produção de vida para além da prática do ensino profissional e das teorias propedêuticas da educação que visam sucesso nos vestibulares, sendo meramente operacionais e mecanicistas. Ao contrário, propõe-se uma formação humana em seu sentido pleno que possibilite que os estudantes sejam capazes, a partir da práxis autêntica, de se livrar dessa realidade opressora que funciona como uma força de imersão das consciências (Freire, 2005).

Para execução de um currículo integrado, Machado (2010) propõe que o objetivo seja a concepção e a experimentação de trabalho e de propostas didáticas em que os conteúdos básicos e os conteúdos profissionais ou tecnológicos sejam desenvolvidos em um processo comum, com o intuito de se formar um conjunto organizado e articulado. A autora lista propostas de criação e organização de currículo integrado em uma abordagem que envolve os vários atores educacionais, dentre as quais, algumas foram consideradas mais relevantes de acordo com o estudo em questão.

Inicialmente, ela sugere que é preciso que os educadores rompam as barreiras que separam as unidades curriculares em propedêuticas e técnicas, além de buscar a compreensão da dimensão integral da vida do estudante. Pensar o todo é o que deve permear a construção de um currículo que esteja realmente interligado ao mundo real, levando em consideração as vivências dos educandos e acrescentando os conhecimentos científicos para uma ressignificação do mundo em que eles vivem.

Seguindo, outro ponto que deve ser claro é relativo ao ser humano que se pretende formar e em que contexto ele está inserido. Esse conhecimento prévio se constitui em ferramenta importante para a concepção de uma metodologia relevante que contemple uma visão holística dos conteúdos, considerando suas inter-relações.

Para tanto, é fundamental levar em conta a diversidade dos processos educativos, que historicamente foi criada, e que demarca as culturas pedagógicas de um e de outro tipo de ensino. Este processo de identificação de diferenças e de construção de sínteses superadoras passa, necessariamente, pela promoção de práticas pedagógicas compartilhadas e de equipes; pela participação orientada por uma relação dialógica e pelo pensar em experiências a serem proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar, através tanto do currículo explícito quanto do currículo oculto (Machado, 2010, p. 83).

Entre os educadores, há a possibilidade de se auxiliarem na medida em que eles podem associar teoria e prática para a reorganização e reconstrução dos conhecimentos. Enquanto a educação básica se mostra importante para que o estudante tenha acesso a aspectos relacionados à cultura, à sociedade, à ciência; a educação profissional detém os conhecimentos necessários para o preparo técnico dele para o mundo do trabalho. Isso, almejando sempre desconfigurar a dualidade preconceituosa que é mantida entre trabalho intelectual e trabalho manual, e estreitar a relação entre os saberes gerais e tecnológico.

Cabe à educação tecnológica promover o ensino-aprendizagem dos conteúdos, métodos e relações necessários à compreensão, à pesquisa e à aplicação críticas e criativas das bases científicas dos processos e procedimentos técnicos, contextualizando-os e significando-os à luz das necessidades humanas e sociais (Machado, 2010, p. 87).

No entanto, Machado (2010) alerta para o fato de que algumas dificuldades podem aparecer durante o processo de reconstrução do currículo, como falta de investimento na formação docente, problemas relacionados à infraestrutura e de suporte técnico. Para dirimir esses possíveis problemas, a autora sugere que as mudanças curriculares dessa natureza devem ser graduais e avaliadas continuamente, sempre levando em consideração os saberes do aluno em sua construção.

Ramos (2008) aponta que é preciso pensar sobre o tipo de sociedade que se quer formar quando se educa. Obviamente, ela apresenta seu posicionamento em direção a uma sociedade que integra e que valoriza os sujeitos, tornando-os responsáveis pela condução de seus destinos, desfrutando dos direitos plenos que são garantidos a todos. Para tanto, a educação deve estar comprometida com a formação da classe trabalhadora, visando superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual através de um projeto de escola unitária.

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceituais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politécnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politécnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (Ramos, 2008, p. 3).

Concluindo, a escola deve buscar a politecnia no sentido de garantir que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos diversos construídos pela humanidade em toda sua trajetória. Os homens e as mulheres devem ser vistos como seres capazes de conduzir seus caminhos, participando ativamente para construção de uma nova realidade no caminho de sua realização plena.

O Ensino Médio Integrado, dentro desse contexto, não pode se ater somente a formar trabalhadores que se adequem ao mercado de trabalho precarizado. Ao contrário, a escola tem papel primordial para a transformação social, pois ao oferecer uma educação omnilateral, fundamentada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos, torna-se mais justa, principalmente com a parcela da população que historicamente tem sido excluída da participação ativa na sociedade brasileira.

### **2.2.2 Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado**

A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 13. Obviamente, o ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, e às comunidades indígenas é garantida também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, de acordo com o Artigo 210<sup>29</sup>, inciso 2º. Em relação ao Ensino Médio, a LDB 9.394/96, em seu Artigo 35 A, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017, determina que o ensino de Língua Portuguesa (LP) deve ser ministrado nos três anos do ensino médio. O compromisso deve ser o de promover práticas diversificadas de letramento<sup>30</sup> e pela legitimação da variedade linguística e cultural encontrada no país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) indicam que a LP é integrante da base nacional comum e colabora para a constituição de conhecimentos e valores produzidos culturalmente, assim como na produção de conhecimento científico e tecnológico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018) são documentos que determinam os fundamentos, conteúdos e métodos de ensino de LP e eles propõem que o ensino seja

---

<sup>29</sup> O mesmo artigo é repetido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, Artigo 32, inciso 3º.

<sup>30</sup> Letramento é uma concepção que trata do processo progressivo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, produção da fala e capacidade de audição por meio de diferentes portadores textuais, e consequentemente utilização da língua em diversas ocasiões. Difere do termo Alfabetização que estaria relacionado à mera aquisição da tecnologia do ler e escrever.

centrado no texto, por considerá-lo ponto inicial para abordagem do processo de ensino-aprendizagem da língua, considerando-o efetivo articulador de todas as atividades. Especificamente, a BNCC define os eixos de integração referentes às práticas de linguagem em:

(...) oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2019, p. 71)

É evidente que o ensino de LP precisa passar por algumas transformações, uma vez que o número de analfabetos funcionais dentre aqueles que terminam o ensino médio é bastante expressivo. Contudo, não será a partir de medidas autoritárias e sem a devida fundamentação que se conseguirá tornar a nação letrada. Não basta tentar criar um currículo que não respeite as individualidades, tentando igualar os estudantes em um país continental, como é o caso do Brasil. Os percursos formativos deveriam levar em consideração desde a formação dos professores até a possibilidade de uma verdadeira formação técnica para o mundo do trabalho, passando pela reestruturação profunda das instituições de ensino. Nesse sentido, muitos estudiosos têm feito críticas relativas ao Novo Ensino Médio justamente por ele apresentar aos estudantes os conteúdos de maneira bastante superficial:

(...) a BNCC é arrogante, indolente e malévola, e, com suas ignorâncias, produz injustiças, invisibilidades e inexistências, coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia, desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo. Na direção do Sul epistemológico, lutando contra o assassinato dos conhecimentos, das experiências, da vida e dos acontecimentos, conclui que o conhecimento curricular que se deseja democrático é deslocamento e conversa, é resistência permanente ao pensamento único, homogêneo, unívoco, uníssono, não é comum, é diferença e é dissenso (Süssekind, 2019, p.92).

Levando em consideração as proposições acima e analisando a ementa do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico<sup>31</sup> em Computação Gráfica Integrado ao Ensino Médio, do *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*, percebe-se que os objetivos do ensino de LP foram elaborados com a intenção de se fazer uma síntese normativa, devido ao fato de apresentar os seguintes itens:

---

<sup>31</sup> Foi analisado apenas este PPC porque o Produto Educacional desenvolvido está relacionado a este curso. O que se quis mostrar é que a Língua Portuguesa aparece (ou deve aparecer) bem definida nos projetos político-pedagógicos ou de curso quanto aos seus objetivos e finalidades.

- Compreender e utilizar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção.
- Ler, interpretar e reconhecer as características dominantes dos diversos gêneros textuais e estilos literários associados ao contexto histórico-cultural da época.
- Realizar atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas mais diversas esferas de atividades sociais-públicas e privadas, relatando, argumentando e expondo seus conhecimentos através de diferentes formas de saberes.
- Identificar e analisar as relações lógico-semânticas das classes de palavras.
- Empregar a colocação pronominal em textos diversos (IFTM, 2022, p. 74).

Um ponto interessante a ser destacado é que, no PPC do curso mencionado, há a previsão de integração entre LP e outras unidades curriculares como Física, Artes, Educação Física e Filosofia. De certa maneira, esse PPC se mostra inovador, uma vez que apresenta a disposição da instituição em caminhar em direção ao ensino integrado; mesmo que não apresente uma citação direta sobre a abordagem multissemiótica e multimidiática e ainda indique diretamente uma análise tradicional da gramática nos dois últimos itens.

Nesse momento, é necessário fazer alguns apontamentos sobre a amplitude dessa disciplina dentro do currículo que compõe o Ensino Médio Integrado, por ser conveniente ao estudo em questão. De modo óbvio, de forma alguma pretende-se esgotar a discussão, uma vez que o ensino de língua materna abrange diversas variáveis que não devem ser subjugadas. Convém enfatizar que a prática educativa do processo de ensino-aprendizagem de LP mostra-se bastante complexa, principalmente em um país onde algumas administrações governamentais não se esforçam suficientemente para a ruptura do processo que mantém o privilégio de poucos, em detrimento de enorme massa analfabeta.

Foi na área do ensino de Língua Portuguesa que estas contradições se mostraram patentes. Regido aquele ensino, desde sua implementação, pelo objetivo final de domínio do código escrito e da norma culta, pôde ser eficiente enquanto aquele código e aquela norma eram expressão espontânea dos grupos sociais que passavam pela escola. Esses não iam à escola para aprendê-los pela primeira vez, mas para expandi-los e garantir sua supremacia. Por esta razão, nunca deixou de vigorar, no Brasil, uma tradição retórica que teve seus adeptos nos bacharéis ociosos do império e da primeira república, criticados por poucos, como Lima Barreto, mas socialmente valorizados, e que não desapareceu com a liquidação do nosso *ancien régime* (Travaglia, 2011, p. 13).

A intenção, portanto, é esboçar o panorama do ensino dessa unidade curricular e mostrar algumas proposições que podem ser úteis aos docentes do IFTM e aos demais leitores deste trabalho. Inicialmente, os professores devem ter clareza sobre o que se pretende ensinar,

a quem ensinar e como ensinar. Ao avaliar que o método tradicional de ensino tem se mostrado ineficiente, esta pesquisa apresenta o método estrutural proposto por Travaglia (2011, p.19) como uma alternativa de análise e abordagem que se contrapõe àquele modelo, por entender que ele se mostrava “desvinculado de uma base linguística, pedagógica e psicológica, trabalhando a língua de maneira fragmentária, ou seja, apresentando palavras e expressões fora de contexto (linguístico e/ou situacional)”. O enfoque analítico da língua previsto no método tradicional, ao privilegiar o ensino das formas e estruturas e se afastar do uso cotidiano, não permite que o estudante tenha uma visão global.

O método tradicional esquece, assim, dois princípios básicos para o ensino-aprendizagem de uma língua materna: a) ter como ponto de partida o conhecimento da língua oral que o aluno já domina e b) ter em mente o princípio de que, numa estrutura linguística, os elementos nunca vêm isolados – tudo participa de tudo (Travaglia, 2011, p. 20).

Assim, as camadas mais pobres da população brasileira têm visto seus filhos frequentarem a escola sem, no entanto, conseguir ampliar o horizonte linguístico, por não conseguirem se adequar aos padrões impostos, uma vez que sua utilização da língua está fundamentada nos modelos de expressão gestual e oral. Ao invés de tentar compreender os estudantes de maneira omnilateral, algumas instituições de ensino insistem em focar seus esforços na memorização de regras gramaticais.

O ensino da língua é empobrecido, restringindo-se ao formal. Educação artística e educação física não são mais obrigatórias; a comunicação torna-se sem expressão e a expressão sem comunicação; os livros didáticos garantem a memorização e as regras gramaticais "por elas mesmas" reprisadas em exercícios estéreis. O som, as mãos, as formas, as cores, os espaços, os materiais plásticos não fazem parte da programação; as expressões são vazias, a linguagem desordenada, o corpo ausente. (Fazenda, 2003, p. 60).

Dessa forma, uma das primeiras ações a se fazer é determinar qual é o objetivo do ensino da língua e como ele se efetiva. Primeiramente, pode-se afirmar que o intuito é o de capacitar os estudantes para que sejam leitores e escritores competentes, capazes de utilizar adequadamente os recursos discursivos em situações diversas, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, para que possam interagir com os outros na construção de sua própria identidade e na edificação de uma sociedade que esteja comprometida em solucionar problemas graves em relação aos indivíduos e em relação ao planeta.

Entende-se, assim, que apenas em situações concretas o aluno entenderá como os recursos linguísticos se articulam no processo de produção de sentido, superando o ensino

tradicional que se baseia na memorização de regras gramaticais abstratas. Nesse caminho, o método estrutural busca fundamentos em áreas como a Psicologia, que estuda os mecanismos de aprendizagem; a Linguística, que descreve a natureza e o funcionamento da língua; e a Pedagogia, que auxilia na construção dos objetivos a serem alcançados, além de estabelecer critérios sobre as estruturas e as formas da língua a serem ensinadas, assim como indica quais técnicas são as mais eficientes.

Ao contrário do modelo tradicional, o método estrutural não fragmenta o léxico e as estruturas da língua a partir da utilização imediata de regras gramaticais. Trata-se de um método global que apresenta o enunciado em sua totalidade, inserido em um contexto significativo. O método estrutural pretende automatizar o uso dos recursos da língua<sup>32</sup>, para que o estudante possa produzir textos adequados à situação de interação em que se encontra:

Em outras palavras, o método estrutural dá ao aluno o uso, não esquecendo o funcionamento do todo. A reflexão gramatical só intervém a posteriori, se necessária por alguma razão. É, pois, um método global, não só no sentido de que apresenta os vocábulos dentro do enunciado, mas também à medida que apresenta o enunciado em sua totalidade estrutural e dentro de uma situação. Assim, pretende levar o aluno ao manejo automático dos recursos da língua dentro da situação de interação que lhes dá significação e valor, buscando fazer com que o aluno tenha à sua disposição para uso imediato e rápido, quando necessário. Portanto o objetivo primeiro do método estrutural é automatizar o uso dos recursos da língua, para que o aluno possa produzir, com a rapidez necessária, textos adequados, apropriados à situação de interação em que se encontra, inclusive em termos de variedade linguística (dialetos, modalidades e registros) (Travaglia, 2011, p. 21).

O modelo estrutural acima exposto esclarece que para se alcançar os objetivos propostos, devem ser desenvolvidos tipos específicos de exercícios que levariam, de modo gradativo, os estudantes à utilização mais adequada dos recursos da língua. Travaglia enfatiza que é preciso que o professor tenha um conhecimento teórico robusto para montar seus exercícios de acordo com uma base científico-linguística e isso justifica, mais uma vez, que deve ser ampliado significativamente o investimento na capacitação dos docentes em âmbito de mestrado e doutorado. Retomando, as referidas atividades não eliminam o ensino da

---

<sup>32</sup> Travaglia (2011, p. 21) detalha o que seriam os recursos da língua: a) todas as suas **unidades**, no plano fonético-fonológico (sons, fonemas, sílabas); morfológico (morfemas: sufixos, prefixos, flexões – mudanças de forma para indicar categorias gramaticais – raízes ou radicais); lexical (palavras); sintático (sintagmas, orações, frases, períodos simples ou compostos); semântico (semas=traços de significado de uma palavra, campos semânticos); pragmático (atos de fala); textual (os textos e seus diferentes gêneros); b) todas as formas de **construção** (ordem direta ou inversa, a ordem em geral, coordenação, subordinação, repetição, concordâncias nominais e verbais e entre elementos da sequência linguística como da conjunção embora com o subjuntivo, regências nominais e verbais, etc.); c) as **categorias gramaticais**: gênero, número, pessoa, tempo, modalidade, voz, aspecto; d) **recursos suprasegmentais** tais como entonações, pausas, altura de voz, ritmo; e) outros (grifos próprios).

gramática; ao contrário, aprova seu uso de acordo com as determinações específicas que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem.

(...) o professor poderá ajudar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seu aluno: a) ao dar-lhe condições de identificar na escrita o conhecimento que este tem do seu mundo e que se acha expresso na sua língua oral; b) ao trabalhar, em exercícios, os recursos da língua, permitindo o reconhecimento dos mesmos e favorecendo o processo de utilização ativa desses recursos. Toda essa ajuda, entretanto, em prol do ensino e do aluno só será possível à medida que o professor puder realmente dedicar grande parte do seu tempo ao estudo, ao planejamento e execução de suas aulas, o que configura uma questão de política educacional (Travaglia, 2011, p. 21).

Certamente, algumas revisões didático-metodológicas precisam ser feitas para que se possa investigar por que os índices de leitura e escrita continuam baixos, conforme pode ser observado por meio de dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2018<sup>33</sup>. Alguns estudos apontam que a maioria dos alunos que terminam o ensino fundamental possuem dificuldades em identificar a parte principal e a secundária de um texto (José, 2008, p. 91). Acredita-se que esse fracasso, em relação às habilidades de escrita e de leitura, deve-se a uma metodologia baseada em um ensino descontextualizado da gramática. Além disso, percebe-se que, em muitas situações, os conhecimentos prévios dos estudantes não são considerados. Nesse contexto, há a compreensão de que a educação deve se basear, também, no respeito aos caminhos que se apresentam no decorrer da experiência das e entre as pessoas (Freire, 1979).

A partir disso, os docentes precisam mudar o foco do paradigma da ensinagem<sup>34</sup>, o que significa não centrar a ação educativa no professor, mas entender que a aprendizagem é um processo contínuo que vai além de um único caminho e deve considerar os conhecimentos e vivências dos estudantes. Houve um tempo que o aluno era considerado como mero receptor dos ensinamentos provenientes do professor. Acreditava-se que todos aprendiam da mesma forma e ao mesmo tempo, evidenciando medidas equivocadas e até mesmo discriminatórias, pois os estudantes que não conseguiam sucesso por meio desse método, geralmente,

---

<sup>33</sup> De acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Brasil tem baixa proficiência em Leitura, Matemática e Ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018 revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de Matemática, considerado como o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em Ciências, o número chega 55% e em Leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009 (Oliveira, 2019). Devido à pandemia de COVID 19, a avaliação de 2021 foi adiada para 2022, mas os resultados ainda não foram disponibilizados no site do MEC.

<sup>34</sup> Segundo o Professor José Pacheco (um dos idealizadores de Escola da Ponte, em Portugal) a educação não pode estar centrada no professor, ou seja, na ensinagem; nem apenas no aluno, ou seja, na aprendizagem. Segundo o estudioso, a educação acontece na relação e na cooperação entre todos os envolvidos no processo (Da Silva, 2020).

pertenciam às classes menos favorecidas economicamente.

Atualmente, sabe-se que as pessoas adquirem conhecimento por meio das inúmeras interações individuais e sociais que ocorrem cotidianamente, como mostram estudos recentes no ramo da psicologia. Portanto, entende-se que o fracasso escolar está mais relacionado à falta de acesso à cultura letrada do que propriamente a deficiências cognitivas (Rosário; Lopes, 2020, p.22).

Ao se colocar o estudante como ponto central no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve ter a consciência de estar aberto para eventuais variações no currículo ou planejamento, de acordo com a necessidade dos alunos. Por intermédio de uma avaliação diagnóstica, pode-se perceber o conhecimento prévio dos discentes e quais habilidades já são dominadas. Em seguida, será possível planejar para que novos conhecimentos possam ser adquiridos e novas habilidades possam ser desenvolvidas. Essa avaliação formativa faz com que se reveja constantemente os pontos em que se pode melhorar a aprendizagem, fazendo com que os estudantes tenham suas opiniões, saberes, reflexões e sensações respeitados e que sejam corresponsáveis durante todo o processo; ou seja, é fundamental que se considere a identidade e o mundo em que vivem os estudantes.

Além disso, é preciso garantir o desenvolvimento da competência discursiva, reconhecendo a linguagem por meio de um espectro mais amplo e valorizando o multiletramento em uma visão expandida de cultura, conforme propõe Rosário:

(...) primeiro precisamos entender por que ensinamos Língua Portuguesa; depois, quem é esse sujeito da aprendizagem e como ele aprende; para, só então, definirmos os objetos de ensino. No que tange à finalidade, uma vez que o objetivo principal do ensino de língua materna é o desenvolvimento da competência discursiva, a unidade didática não pode se restringir aos estratos da língua, como fonemas, morfemas, palavras e períodos, mas, sim, deve contemplar o texto. Paralelamente, é preciso entender quem é esse sujeito e como ele aprende. Afinal, a abordagem sistemática e descontextualizada da gramática tem sido infrutífera nas classes sociais menos abastadas, cujas práticas de letramento são mais escassas e cuja variedade linguística é bastante distinta daquelas materializadas nos textos que circulam no espaço escolar. Só a partir dessa compreensão que podemos melhor selecionar o objeto de ensino, isto é, saber o que é preciso ensinar (levando em consideração os pré-requisitos) para atingir os objetivos pretendidos (Rosário, 2020, p. 8-9).

Convém esclarecer que o reconhecimento das variedades linguísticas não significa a abolição do estudo da norma padrão da LP nas escolas, uma vez que em determinadas conjunturas sociais a norma padrão é exigida, como em concursos, assembleias, audiências, dentre outras. Sendo assim, espera-se que os estudantes estejam aptos a empregar autonomamente a variedade linguística de acordo com as circunstâncias que forem apresentadas no decorrer de suas vidas.

Nesse caminho, o trabalho com elementos menores deve ser efetuado a partir do estudo dos textos para que o processo seja mais significativo; além do mais, diferentes gêneros textuais devem ser utilizados no desenvolvimento das possibilidades de uso dos recursos linguísticos por meio da expansão progressiva das práticas de letramento, tanto no que diz respeito à recepção (leitura e escuta) quanto à produção (escrita e fala).

Em contrapartida, o que se percebe é que os métodos fundamentados na perspectiva da gramática tradicional não atendem às expectativas dos estudantes do século XXI que estão imersos em uma cultura letrada que se sustenta por meio de textos multissemióticos<sup>35</sup> e multimidiáticos<sup>36</sup>.

Como podemos ver, a cultura digital nos exige uma nova forma de selecionar, interpretar e produzir textos, e esse conhecimento está estruturado nos variados gêneros. Por conseguinte, faz-se mister reconhecer que vivemos em um mundo discursivo, cujos textos (re)constróem a própria realidade, na medida em que o processo de significação e as ações humanas conforme as conhecemos são, em certa medida, atravessados pelos textos que produzimos (Rosário; Lopes, 2020, p.20).

Nessa perspectiva, espera-se que os estudantes sejam capazes de apreender e produzir textos em diferentes circunstâncias de suas vidas, uma vez que a sociedade contemporânea se apresenta repleta de textos de gêneros diversos que se realizam em situações e domínios discursivos diversos. Deve-se, portanto, entender que a gramática deve estar a serviço da comunicação, e não o contrário.

Basicamente, um ensino centrado nos gêneros se concretiza por meio de estratégias que valorizem o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas (ler, ouvir, escrever e falar). Por essa razão, quando uma unidade didática se organiza em torno de um gênero de texto, espera-se tanto que o aluno tenha acesso à leitura de diferentes bons exemplares do gênero em estudo quanto que produza um exemplar, levando em consideração as questões atinentes ao tema, à estrutura composicional e ao estilo, bem como àquelas que dizem respeito ao contexto de produção do discurso (o domínio discursivo, a relação autor-leitor, os papéis sociais e a intencionalidade envolvida, por exemplo) (Rosário; Lopes, 2020, p. 27).

Em tempos de *fake news*<sup>37</sup>, mais do que nunca, é preciso que os estudantes, por meio de uma interação engajada com a língua, sejam capazes de distinguir as informações reais das

<sup>35</sup> Multissemióticos são textos que envolvem o uso de diferentes linguagens e podem trazer inúmeros significados. Assim, a maioria dos gêneros que circulam socialmente são multissemióticos; pois envolvem, no mínimo, a linguagem verbal e a visual.

<sup>36</sup> Conteúdos multimidiáticos conectam informações de diversas mídias como som, imagem, texto, animação e vídeo.

<sup>37</sup> *Fake news* – termo em língua inglesa que, em uma tradução livre, significa “notícias falsas”. O Brasil tem sido afetado por essas notícias em vários campos (político, educacional, econômico, científico, dentre outros) por meio de sua veiculação em diversas plataformas de comunicação como se fossem informações verdadeiras. Isso

falsas, questionando ou negando uma informação sempre que for necessário. Para se alcançar esse nível de entendimento, o docente deve propiciar, aos alunos, momentos em que textos bem elaborados sejam lidos, debatidos, esclarecidos e que sirvam de inspiração para a produção escrita. Tudo isso, deve ser executado em situações concretas de utilização da língua (jornal, rádio, *site*, *blog* etc.) que considerem o conteúdo que for produzido pelos discentes, sempre visando que eles desenvolvam as quatro habilidades comunicativas já citadas: ler, ouvir, escrever e falar.

Nas abordagens textuais, em contrapartida, prioriza-se uma abordagem espiral, em que os conteúdos gramaticais vão sendo trabalhados à medida que são instrumentais para os textos e/ou habilidades que devem ser desenvolvidas. Sob esse ponto de vista, em gêneros do tipo narrativo, por exemplo, um professor deveria priorizar a reflexão, análise e uso dos tempos verbais do pretérito (e não todos os tempos e modos verbais), em virtude da predominância dessas formas nessa sequência tipológica. Ademais, vale lembrar que, sendo o texto a unidade principal de análise, a gramática não se restringe à estrutura do período. Portanto, a macrossintaxe do discurso, no que tange às questões atinentes à coesão interfrasal e interparágrafos, além dos demais fatores de textualidade, devem ser trabalhados na Educação Básica (Rosário; Lopes, 2020, p. 28).

Portanto, a prática de análise linguística deve se sobrepor ao ensino da gramática normativa de uma forma reducionista e isolada. A língua, por ser viva e estar em constante mutação, deve ser entendida em situações concretas de utilização, por meio de uma metodologia reflexiva, ancorada na práxis<sup>38</sup> que também trabalhe habilidades metalinguísticas a partir dos gêneros textuais (inclusive aqueles que são constituídos por mais de uma semiose: língua, som, imagem, vídeo etc.) que são observados no cotidiano dos estudantes e da sociedade; e os que estão presentes nas diferentes plataformas comunicativas, nos documentos oficiais, nos editais, dentre outros.

Uma possibilidade de abordagem desses fundamentos, pode ser por intermédio de sequências didáticas<sup>39</sup> com o objetivo de promover um percurso mais interessante ao ensino de LP no ensino médio integrado aos cursos técnicos. Ratificando o que já foi apresentado, o ambiente escolar precisa mostrar múltiplas situações de fala e de escrita que permitam aos alunos a apropriação de técnicas necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades. É a

---

tem contribuído para a disseminação de desinformação, como a crença no terraplanismo, na ineficácia das vacinas, de que ensino superior não é para todos.

<sup>38</sup> Práxis remonta ao processo de conscientização do homem por meio da constante reflexão crítica sobre a realidade. Para melhor compreensão do termo “práxis” utilizado neste trabalho, sugere-se a leitura de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire.

<sup>39</sup> De acordo com Dolz *et al.* (2004, p. 96), “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Esse tema é examinado com maior detalhamento neste trabalho na parte referente ao Produto Educacional.

partir do estudo dos gêneros textuais e suas características singulares é que se pode elaborar uma sequência didática para auxiliar o estudante a se apropriar do gênero que for estudar. Vale ressaltar que os textos a ser apresentados devem ser aqueles que o aluno desconhece ou que ainda não domina, e podem ser seguidos os seguintes passos:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (Dolz *et al.*, 2004, p. 98).

De acordo com as possibilidades que foram apontadas, pode-se concluir que o processo de letramento é longo e tem que ser modificado de acordo com as características individuais dos estudantes. Portanto, os atores educacionais precisam de ter paciência e amor ao se propor a busca pelo conhecimento. Além de metodologias alternativas baseadas na ciência, é necessário pautar a busca por uma educação que almeje a autonomia e a responsabilidade cidadã. A educação que se propõe é libertadora, pois torna os estudantes conscientes de suas ações, sempre pautados na autorreflexão e na reflexão sobre o tempo e o espaço que ocupam (Freire, 1979).

### **2.2.3 Integração entre as unidades curriculares**

Na busca por promover a integração efetiva entre as unidades curriculares é preciso trazer à tona esclarecimentos relativos às fundamentações práticas que são privilegiadas no ensino médio. Antes de entrar em uma sala de aula, o professor tem em mente vários desafios a serem enfrentados: o que ensinar, como suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos, como elaborar e cumprir o currículo proposto, quais recursos didáticos utilizar, que tipo de avaliação apresentar aos estudantes, quais estratégias seriam mais apropriadas para o

desenvolvimento dos alunos; isso para citar algumas das inquietações<sup>40</sup>.

O que se percebe é que, geralmente, os docentes tentam responder a todas essas perguntas de maneira isolada devido ao fato de terem internalizado o método tradicional de ensino em que cada professor deve dar conta de sua disciplina. Até mesmo aqueles da mesma área elaboram suas atividades solitariamente, sem ter o diálogo necessário com seus pares. Como foi apresentado no capítulo anterior, o trabalho do professor tem sido fundamentado, muitas vezes, em práticas pedagógicas que foram instituídas pelos jesuítas quando chegaram ao Brasil em meados do século XVI, mesmo que se possa perceber algumas mudanças superficiais. Muitas dessas práticas se apresentam insuficientes em um mundo onde as relações se mostram cada vez mais voláteis e os saberes cada vez mais fragmentados em favor da especialização.

Um dos maiores desafios de nossa época, como por exemplo os desafios de ordem ética, exigem competências cada vez maiores. Mas a soma dos melhores especialistas em suas especialidades não consegue gerar senão uma incompetência generalizada, pois a soma das competências não é a competência: no plano técnico, a interseção entre os diferentes campos do saber é um conjunto vazio (Nicolescu, 2000, p.1).

No entanto, é possível ter um novo olhar sobre como abordar os conteúdos e o currículo escolar no intuito de se ofertar uma educação que seja significativa e que possibilite o desenvolvimento pleno dos estudantes. Inicialmente, é preciso fazer algumas distinções em relação a alguns conceitos que serão abordados:

Uma das questões que se coloca para discussão é a das diferenças de fundo entre os conceitos de disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. É preciso identificar, conceitualmente, as diferenças entre eles. A ideia de integração e de totalidade que aparentemente perpassa estes conceitos tem referenciais teórico-filosóficos diferentes e inconciliáveis. Uma organização do ensino interdisciplinar é diferente da organização multidisciplinar ou transdisciplinar e muito diferente da organização de ensino disciplinar. (Pires, 1998, p. 176).

Nessa perspectiva, serão apresentadas algumas definições que esclarecem alguns termos que pairam sobre as instituições de ensino quando se discute sobre a disposição do currículo e a integração entre as unidades curriculares. De maneira bastante sintética, pode-se

---

<sup>40</sup> A isso tudo, soma-se a carência de materiais didáticos e de infraestrutura que dificultam o trabalho dos professores. Muitas escolas brasileiras ainda não possuem biblioteca adequada, acesso à internet, laboratórios, salas de aula apropriadas; o que torna o trabalho docente ainda mais árduo. Como é sabido, quando se busca excelência no processo de ensino-aprendizagem, muitos problemas precisam de ações institucionais e governamentais para serem resolvidos. Além disso, não se pode esquecer de mencionar a falta de condições econômicas de muitos estudantes brasileiros, fato que certamente entrava o aprendizado.

iniciar abordando o conceito de Multidisciplinaridade que estaria diretamente ligado à organização tradicional em que as unidades curriculares se apresentam independentes umas das outras. A maioria das escolas elaboram suas grades sem que os conteúdos mostrem articulação entre eles, ou seja, o que se entende é que, neste caso, ocorre apenas a justaposição de componentes curriculares.

A Pluridisciplinaridade estaria mais relacionada à existência complementar de unidades curriculares mais ou menos afins, como o estudo da história na Literatura, na Filosofia, na Sociologia, na própria História, nas Artes. Seria a prática de examinar as perspectivas de diferentes unidades curriculares sobre uma questão geral, sem ter que se preocupar com uma construção coletiva (Miranda, 2008, p. 114).

*A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Por exemplo, um quadro de Giotto pode ser estudado pela ótica da história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou ainda, a filosofia marxista pode ser estudada pelas óticas conjugadas da filosofia, da física, da economia, da psicanálise ou da literatura. Com isso, o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar. A pesquisa pluridisciplinar traz um *algo a mais* à disciplina em questão (a história da arte ou a filosofia, em nossos exemplos), porém este “algo a mais” está a serviço apenas desta mesma disciplina. Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar (Nicolescu, 2000, p.2).*

Transdisciplinaridade e a Interdisciplinaridade são os conceitos que procuram dar sentido à efetiva integração entre as unidades curriculares, e contribuir de maneira significativa para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem; sempre almejando que os estudantes sejam realmente os protagonistas nesse processo, em uma visão de desenvolvimento omnilateral. Essas concepções surgem da necessidade de reunificação do conhecimento, em detrimento do distanciamento que foi imposto pela ciência moderna que tornou o homem especializado, mas ao mesmo tempo fragmentado.

Segundo Fazenda (2008, p. 24), o termo transdisciplinaridade foi criado por Jean Piaget, mas Basarab Nicolescu é quem o define, no sentido de unidade de conhecimento:

*A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (Nicolescu, 2000, p.2).*

Para o pensamento clássico não haveria nenhum conhecimento entre, através ou além das unidades curriculares; sendo cada uma delas um campo inesgotável e inteiro por si só.

Para a transdisciplinaridade o pensamento clássico é visto como restrito. Enquanto o estudo disciplinar se ocupa com um único nível de Realidade, a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade simultaneamente.

Uma abordagem disciplinar aborda fragmentos de uma única visão, enquanto a transdisciplinar se move pela ação de diversas matizes simultaneamente, mesmo que se valha das unidades curriculares em um conjunto complementar. O que se interpreta é que transdisciplinaridade e interdisciplinaridade apresentam semelhanças no que se refere ao cerne de suas definições, sendo o último mais utilizado no Brasil com o sentido de busca integral, holística do conhecimento. Por esse motivo, será mais enfatizada a sua definição.

Fazenda (2008, p. 26) acrescenta que a interdisciplinaridade deve se valer dos estudos transdisciplinares, pois se complementam dentro das “possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o caráter humano se evidencia.” Trata-se de um conceito que vem sendo bastante utilizado nos meios acadêmicos e científicos como sendo uma reação à fragmentação dos conteúdos que, em grande parte, aparecem isolados uns dos outros. O termo apareceu no Brasil no final da década de 1960 e de acordo com Fazenda (2008, p.13) a Interdisciplinaridade<sup>41</sup> apresenta-se como uma combatente no enfrentamento dos “problemas mais globais a que a sociedade nos impele e os saberes disciplinados, fragmentados, parcelados que são construídos.” A autora apresenta dilemas instigantes que pairam sobre a proposição de parcerias em um mundo onde a competitividade e a acumulação são incentivadas ferozmente pelo capitalismo entranhado no mundo ocidental. Entende, ainda, que a interdisciplinaridade caminha em sentido oposto à essa separação dos conteúdos, na medida em que se baseia no partilhar e não apenas no replicar, propondo um estímulo à liberdade do pensamento.

Assim, pode-se afirmar que o conceito é fundamentado no diálogo, na cooperação e na articulação entre os sujeitos e os saberes; ao mesmo tempo em que requer uma profunda reflexão sobre definições de escola, de currículo e de didática. Essa atividade, extremamente complexa, exige que os profissionais da educação busquem a harmonia entre os seus saberes e os saberes dos estudantes, em um processo dinâmico e dialógico.

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasce da consciência

---

<sup>41</sup> Cabe explicitar que a interdisciplinaridade é categorizada em quatro finalidades: científica, escolar, profissional e prática. Neste trabalho, o termo é delimitado à finalidade escolar, pois entende-se que faz mais sentido aos objetivos da pesquisa.

comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada (Fazenda, 2008, p. 22).

O que se pode inferir é que, em uma ação interdisciplinar, todos os atores envolvidos (professores e alunos) precisam estar em comunhão, participando e refletindo sobre cada ação, desde a elaboração das propostas até a verificação de seus resultados, e que os saberes construídos não se restrinjam a saberes disciplinares. Pela novidade dos estudos, o termo ainda não apresenta uma aceção clara, mas sempre mantém relação com o autoconhecimento, com a intersubjetividade e com o diálogo. Nesse sentido, Trindade (2008) aponta para o fato de que antes de se preocupar com a definição, é preciso refletir sobre quais atitudes seriam consideradas interdisciplinares:

Mais importante do que defini-la, porque o próprio ato de definir estabelece barreiras, é refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares: atitude de humildade diante dos limites do saber próprio e do próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar outros desafios; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além (Trindade, 2008, p. 73).

Tem-se, portanto, uma nova perspectiva que caminha para o interior do ser humano na tentativa de rever suas relações na busca do conhecimento, entendido de forma holística, que não se reduz ao mero acúmulo de informações.

A fé no modelo científico, fora do qual não há nenhuma verdade, foi o fator limitante da concepção cartesiana e, no entanto, é, ainda hoje, muito difundida. Seu método, baseado no raciocínio analítico, alavancou o desenvolvimento do pensamento científico. Contudo, por outro lado, acabou provocando uma profunda cisão no nosso modo de pensar, gerando o ensino disciplinar compartimentado (Trindade, 2008, p. 76).

É necessário superar as limitações que foram impostas pela fragmentação do conhecimento e isso pode ser feito por intermédio da interdisciplinaridade em sua proposta de convergência e diálogo entre os componentes curriculares e entre os homens, no caso em questão, professores e estudantes. Para isso, há de se romper com o modelo tradicional inflexível e entender que a construção do conhecimento se faz em parceria, visando a transformação dos envolvidos em livres pensadores e atores ativos durante todo o processo, por meio de ações bem elaboradas.

No contexto da interdisciplinaridade escolar, é necessário que se façam revisões nas dimensões curriculares, didáticas e pedagógicas. Em relação à primeira dimensão, espera-se que o currículo seja elaborado estabelecendo relações e conexões mais profundas entre as unidades curriculares; no campo da didática, faz-se imperativa a reflexão contínua sobre o fazer pedagógico e suas estratégias de ação e intervenção; e no que tange ao campo pedagógico, especificamente, espera-se que ocorra a atualização da interdisciplinaridade didática em sala de aula. Portanto, percebe-se claramente como a interdisciplinaridade exige um diálogo constante entre as unidades curriculares e entre todos os sujeitos (José, 2008, p. 85-86), sempre buscando formar cidadãos desenvolvidos em sua plenitude e que sejam suficientemente críticos e conscientes de seus deveres e direitos.

Trabalhar com temáticas atuais permite o desenvolvimento de comparações entre realidades diferentes. Possibilita ao aluno questionar, pôr em dúvida determinadas verdades e, a partir delas, elaborar explicações. É nesse exercício de pergunta e pesquisa, de possibilidades de respostas (que podem ser diferentes, não precisam ser iguais às esperadas pelo professor) que o aluno constrói a capacidade de argumentar, refletir e inferir sobre determinada realidade. É no repensar constante da prática, no diálogo entre os professores e com os teóricos, que as concepções vão se formando e, com elas, a própria formação do aluno (José, 2008, p. 89).

A interdisciplinaridade surge, então, como uma possibilidade de quebra das barreiras existentes entre as unidades curriculares, propondo sua superação por meio do diálogo que surge a partir da atitude e da participação efetiva e responsável das pessoas que fazem parte do universo escolar. Nessa direção, o respeito às diferenças é fundamental para se criar um ambiente em que esteja latente o incentivo à pesquisa, à criticidade, à fruição artística; e ao cuidado com os seres humanos, com o planeta, com os sonhos. É preciso ouvir o que os estudantes têm a dizer e permitir que sua curiosidade seja o caminho para novas descobertas e que seja permitida a idealização e a construção de um novo mundo mais justo, mais igualitário, mais fraterno, mais humano.

### 3 METODOLOGIA

---

Esta pesquisa tende a construir uma práxis ancorada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, em que “o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção” (Saviani, 2012, p. 2). A referida abordagem educacional tem como objetivo principal promover uma educação crítica e transformadora, capaz de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Ela é estruturada de forma articulada, com base em três elementos fundamentais: o conhecimento histórico, a crítica social e a práxis educativa. Ao se utilizar essa abordagem, pode-se ajudar os alunos a compreenderem melhor a realidade social e a desenvolverem um pensamento crítico, além de estimular a participação ativa na transformação da sociedade.

Busca-se, ainda, desenvolver a capacidade de integrar teoria e prática, a fim de superar conhecimentos fragmentados provenientes da visão dicotômica entre educação e trabalho, ciência e cultura; para melhor compreensão dos processos educativos e para o estabelecimento do equilíbrio entre trabalho e intelectualidade. Para tanto, foram entrevistados professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, por meio de um percurso baseado na Análise do Discurso Francesa, para se obter um panorama sobre a articulação entre as unidades curriculares nessa modalidade de ensino a partir da Unidade Curricular de Língua Portuguesa.

#### 3.1 Procedimentos Metodológicos

Seguindo o parâmetro epistemológico crítico-dialético que considera os fenômenos sociais como decorrentes de processos históricos e cuja análise requer contextualização, foi possível estabelecer diretrizes para confirmação da hipótese de que o ensino integrado entre unidades curriculares não ocorre no âmbito do ensino médio integrado aos cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro em sua plenitude. Dessa forma, esta pesquisa se fundamenta em um conjunto de trabalhos de pesquisa e estudos por meio de procedimentos metodológicos que promovem uma organização teórica para que se faça a referida investigação, esperada em um trabalho científico (Fachin, 2001, p. 29).

Por meio de uma abordagem qualitativa, alguns critérios serão selecionados mediante sua determinação em relação ao caso em estudo, considerando as características do Ensino Médio Integrado e seu contexto no âmbito do IFTM. Nesse ponto, a revisão bibliográfica foi primordial para a apreensão do pensamento de renomados autores sobre as categorias que são privilegiadas neste trabalho especificamente (Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Médio Integrado, Formação Integral, Interdisciplinaridade, Materiais didáticos em Cursos Técnicos Integrados, Análise do Discurso, dentre outros). As fontes basilares foram os livros, tanto de leitura corrente (principalmente obras de divulgação), quanto de referência informativa (dicionários); assim como publicações em periódicos e plataformas digitais que contribuíram com os objetivos definidos. Dessa forma, as leituras e reflexões permitiram estabelecer uma base teórica que possibilitou o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos capazes de auxiliar na reorganização do trabalho educativo em toda sua amplitude. De acordo com Saviani:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim (Saviani, 2012, p. 7).

Ainda foram analisados alguns documentos oficiais que fundamentam legalmente a modalidade de ensino estudada em questão. Além disso, houve a revisão bibliográfica sobre práticas educativas presentes na educação tecnológica e ocorreu sugestões sobre como podem ser feitas associações que contemplem educação, trabalho, cultura, tecnologia e ciência na perspectiva de formação integral. Foram analisados alguns documentos como leis, decretos e projetos de lei que auxiliaram na compreensão das políticas públicas adotadas nos diferentes períodos da história brasileira. As leituras foram organizadas a partir da abordagem pertinente às práticas formativas desenvolvidas na e para a educação profissional, além de aspectos relacionados à integração efetiva entre as unidades curriculares, que realmente contribuem para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A partir do que foi descrito, houve a realização de esquemas, fichamentos e resumos, em que se destaca o tema tratado, o objeto de estudo, o problema encontrado para a realização da pesquisa, a hipótese defendida pelo autor, os argumentos expostos e as considerações

finais. Acrescido a esses itens, buscou-se identificar as categorias para análise, pois se compreende que a pedagogia se trata de uma teoria educacional que tem como objetivo viabilizar a relação teórico-prática, a partir de um objetivo, do conteúdo e do método que direcionam o ensino e a aprendizagem. Portanto, no que diz respeito aos objetivos, a pesquisa é exploratória na medida em que busca subsídios e informações sobre o tema abordado por meio dos estudos e das entrevistas.

Em seguida, por meio de entrevistas com 9 (nove) professores efetivos (com Dedicção Exclusiva – DE) de Língua Portuguesa, dos 9 (nove) *Campi* do IFTM (sendo um por *campus*), foi feito um levantamento das informações necessárias para que se tivesse conhecimento da realidade de cada unidade educacional do instituto em questão para agrupar os resultados obtidos de maneira que se pudesse analisá-los (Gil, 2002, p. 50-52).

Para a escolha desses docentes, foi solicitado auxílio às Coordenações de Pessoas de cada *campus* que indicaram os nomes e endereços eletrônicos dos servidores que atendiam os requisitos para participação neste trabalho. A partir da posse das informações, foi enviado *e-mail* a todos os professores efetivos de Língua Portuguesa com DE do IFTM que estavam trabalhando com turmas de Ensino Médio. Caso mais de um servidor do mesmo *campus* aceitasse participar da entrevista, seria escolhido aquele que se adequasse aos seguintes critérios: 1) maior tempo de atuação como docente efetivo no IFTM, e 2) maior idade. Dessa forma, foram selecionados os docentes que tinham maior experiência e conhecimento sobre a referida modalidade de ensino, pois subentendia-se que com maior tempo, eles possuíam maior experiência, conseqüentemente, poderiam mostrar com mais propriedade suas práticas integradoras.

As entrevistas foram gravadas virtualmente por meio da plataforma Conferência Web, com expectativa de duração entre 15 e 60 minutos, utilizando-se de questionário semiestruturado (tópico-guia), atendendo os objetivos da pesquisa. Posteriormente, os discursos foram separados, transcritos e analisados, devidamente fundamentados na Análise do Discurso Francesa (AD) como base teórico-metodológica.

Logo, a intenção foi desvelar que tipo de formação está sendo priorizada na educação profissional e tecnológica no domínio do IFTM, por meio da análise sistemática das obras e do questionário, sintetizando criticamente os resultados, de forma que as evidências sustentem de forma lógica a conclusão, conforme sugere Fachin (2001, p.36).

Coube ao pesquisador algumas medidas no que se refere às entrevistas: 1) Garantir o sigilo em relação às respostas, as quais são tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; 2) Esclarecer e informar aos entrevistados a respeito do anonimato e da

possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; 3) Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou económico – financeiro; 4) Garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual; 5) O pesquisador responsável teve que, após a conclusão da coleta de dados, fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

A partir de todo esse procedimento, foi possível elaborar um produto educacional capaz de demonstrar como a integração pode ser executada de maneira criativa e funcional entre os diversos conteúdos e diferentes docentes, visando o desenvolvimento pleno dos estudantes.

### **3.2 Locus de Investigação**

Em março de 2022, foram feitas pesquisas nos *sites* da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e do próprio IFTM para a obtenção de dados relativos à instituição de ensino a ser estudada. A busca informou que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n. 11.892 e trata-se de uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos e as suas práticas pedagógicas. Em sua composição organizacional há uma Reitoria e nove *campi* que têm como finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada. Vale enfatizar que a Instituição responde a uma nova missão que é promover o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática. Assim como os demais Institutos Federais, o IFTM oferta a educação nos dois níveis de ensino: básico e superior, permitindo o ingresso do estudante desde o Ensino Médio/Técnico até o nível superior e de pós-graduação *lato-sensu* e, *stricto sensu*. Outro ponto de destaque é

a oferta da Educação a Distância, que amplia as possibilidades de acesso da educação, no sentido de beneficiar uma quantidade maior de pessoas que, por necessidades diversas, não conseguem se manter em um curso na modalidade presencial.

Para melhor conhecimento da localização e dos cursos oferecidos pelos *campi* do IFTM, são apresentadas algumas informações básicas relativas a cada *campus*. Inicialmente, faz-se necessário esclarecer que a Reitoria do Instituto tem como endereço a Av. Dr. Randolpho Borges Junior nº 2.900, Univerdecidade, Uberaba-MG e a atual Reitora é a Professora Deborah Santesso Bonnas. Lá estão instalados o Gabinete da Reitoria, a Pró-reitoria de Administração, a Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional, a Pró-reitoria de Ensino, a Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e a Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Sete cidades sediam os nove *Campi* e apenas Uberaba e Uberlândia possuem dois *campi* cada.

O *Campus* Uberaba está situado à Rua João Batista Ribeiro, 4000, Bairro Distrito Industrial II, Uberaba-MG. Sob a direção do Professor Luís Fernando Santana, oferece os seguintes cursos: Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio (Técnico em Química), Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Técnico em Administração, Técnico em Agropecuária, Técnico em Alimentos, Técnico em Meio Ambiente), Cursos de Formação Inicial e Continuada (Espanhol, Inglês, Francês, Libras e Português como Língua Adicional), Graduação Bacharelado (Administração, Engenharia Agrônoma e Zootecnia), Graduação Licenciatura (Ciências Biológicas e Química), Graduação Tecnológica (Tecnologia em Alimentos), Especialização (Geoprocessamento, Gestão Ambiental e Saneamento Ambiental) e Mestrado (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Mestrado Profissional em Educação Tecnológica e Mestrado Profissional em Produção Vegetal).

O *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico tem duas unidades. A Unidade I está situada à Av. Dr. Florestan Fernandes, 131 - Univerdecidade, Uberaba-MG e a Unidade II, à Av. Edilson Lamartine Mendes, 300, Parque das Américas, Uberaba-MG. Sob a direção do Professor Marcelo Ponciano da Silva, oferece os seguintes cursos: Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Técnico em Computação Gráfica, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e Técnico em Eletrônica), Cursos de Formação Inicial e Continuada (Espanhol e Inglês), Graduação Bacharelado (Engenharia da Computação), Graduação Licenciatura (Computação e Formação Pedagógica para Educação Profissional e Tecnológica, Letras – Língua Portuguesa, Matemática), Graduação Tecnológica (Análise e Desenvolvimento de Sistemas), Especialização (Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva) e

Mestrado (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica e Mestrado Profissional e Tecnológica) e Doutorado.

O *Campus* Avançado Campina Verde está localizado na Fazenda Campo Belo, Rodovia BR 364, km 153, Bairro: Zona Rural, Campina Verde-MG. O atual diretor é o Professor Antonio Maximiano Neto e oferecem Cursos Concomitantes ao Ensino Médio (Técnico em Administração, Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática), Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática) e Curso de Formação Inicial e Continuada (Inglês).

O *Campus* Ituiutaba tem como diretor geral o Professor Rodrigo Grassi Martins e está localizado na Rua Córrego do Pirapitinga, s/nº, no bairro Novo Tempo II, Ituiutaba-MG. Os cursos oferecidos Cursos Concomitantes ao Ensino Médio (Técnico em Administração e Técnico em Eletrônica), Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Técnico em Agricultura, Técnico em Agroindústria, Técnico em Informática, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Química), Cursos de Formação Inicial e Continuada de Espanhol e de Inglês, Graduação Bacharelado (Administração e Ciência da Computação), Graduação Tecnológica (Tecnologia em Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial e Processos Químicos) e Especialização (Ciências Ambientais, Higiene e Segurança Alimentar e Novas Tecnologias Aplicadas à Educação).

O *Campus* Paracatu está localizado na Rodovia MG-188 – KM 167, Zona Rural de Paracatu-MG. O atual diretor é o Professor Ronaldo Eduardo Dilácio e os cursos ofertados são Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Técnico em Administração, Técnico em Eletroeletrônica, Técnico em Informática, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e Técnico em Eletrônica), Técnico Subsequente ao Ensino Médio (Técnico em Manutenção e Suporte em Informática), Cursos de Formação Inicial e Continuada (Espanhol, Inglês e Português como Língua Adicional), Graduação Bacharelado (Administração e Engenharia Elétrica), Graduação Licenciatura (Matemática) e Graduação Tecnológica (Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas).

O *Campus* Patos de Minas está localizado na Avenida B, nº. 155, Bairro Novo Planalto, Patos de Minas-MG, sob a direção do Professor Weverson Silva Moraes. São oferecidos os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Técnico em Agroecologia, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Logística, Técnico em Mineração), Cursos de Formação Inicial e Continuada (Espanhol e Inglês), Graduação Bacharelado (Administração) e Técnico Concomitante ao Ensino Médio (Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Mineração).

O *Campus* Patrocínio está situado à Avenida Líria Terezinha Lassi Capuano, 255, Bairro Chácara das Rosas, Patrocínio-MG. O diretor é o Professor Marlúcio Anselmo Alves e os cursos oferecidos são Cursos Concomitantes ao Ensino Médio (Técnico em Administração, Técnico em Agronegócio, Técnico em Contabilidade, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática), Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Técnico em Administração, Técnico em Eletrônica, Técnico em Informática, Técnico em Contabilidade), Cursos de Formação Inicial e Continuada (Espanhol, Inglês e Libras), Graduação Bacharelado (Engenharia Elétrica), Graduação Tecnológica (Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Gestão Comercial) e Especialização (Gestão Estratégica de Negócios).

O *Campus* Uberlândia tem como endereço Fazenda Sobradinho s/nº, Zona Rural de Uberlândia-MG. Sob a direção do Professor Heliomar Baleeiro de Melo Júnior, a instituição oferece os seguintes cursos: Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio (Técnico em Internet das Coisas), Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Técnico em Agropecuária, Técnico em Alimentos, Técnico em Internet das Coisas, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e Técnico em Meio Ambiente), Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio (Técnico em Agropecuária), Cursos de Formação Inicial e Continuada (Espanhol, Francês, Inglês e Português como Língua Adicional), Proeja (Auxiliar Administrativo), Graduação Bacharelado (Engenharia Agrônoma e Engenharia de Alimentos), Graduação Tecnológica (Tecnologia em Alimentos), Especialização (Ensino em Ciências e Matemática, Especialização em Controle de Qualidade em Processos Alimentícios).

O *Campus* Uberlândia Centro está situado à Rua Blanche Galassi, 150, Bairro Morada da Colina, Uberlândia-MG. Sob a direção da Professora Lara Brenda Campos Teixeira Kuhn, a instituição oferece os seguintes cursos: Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio (Técnico em Redes de Computadores), Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Técnico em Comércio, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, Técnico em Programação de Jogos Digitais), Cursos de Formação Inicial e Continuada (Espanhol, Francês, Inglês e Português como Língua Adicional), Graduação Licenciatura (Computação), Graduação Tecnológica (Logística, Sistemas para Internet e Tecnologia em *Marketing*), Especialização (Análise e Desenvolvimento de Sistemas Aplicados à Gestão Empresarial, Gestão de Negócios, Gestão, Supervisão e Orientação Escolar, Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação).

Sintetizando, nessas unidades são oferecidos 196 cursos que, divididos em Tecnologia, Técnico, Qualificação Profissional (FIC)<sup>42</sup>, Licenciatura, Bacharelado, Especialização e

---

<sup>42</sup> **FIC – Formação Inicial e Continuada** – cursos cujos objetivos são inserir ou reinserir os estudantes no mercado de trabalho.

Mestrado Profissional e Doutorado, que matriculam 13.964 estudantes e empregam 608 professores e 568 técnicos administrativos. Os 608 professores são agrupados em algumas categorias, sendo 1 Efetivo 20h, 4 Efetivos 40h, 570 Efetivos com Dedicção Exclusiva, 2 Substitutos/Temporários 20h e 31 Substitutos/Temporários 40h. Os 568 técnicos administrativos seguem a seguinte ordenação: 1 com 20h, 1 com 25h, 13 com 30h e 553 com 40h de trabalho semanais.

Os cursos técnicos oferecem 62 cursos de diferentes modalidades e alcançam um total de 4.945 matrículas. Daquele número, 32 são integrados ao Ensino Médio (modalidade diretamente interessante a esta pesquisa) e são divididos entre Curso Técnico em Administração, Curso Técnico em Agricultura, Curso Técnico em Agroindústria, Curso Técnico em Agropecuária, Curso Técnico em Alimentos, Curso Técnico em Comércio, Curso Técnico em Computação Gráfica, Curso Técnico em Contabilidade, Curso Técnico em Eletrônica, Curso Técnico em Eletrotécnica, Curso Técnico em Informática, Curso Técnico em Logística, Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, Curso Técnico em Meio Ambiente, Curso Técnico em Mineração, Curso Técnico em Programação de Jogos Digitais e Curso Técnico em Química; totalizando 3.507 alunos.

### **3.3 Análise do Discurso**

Com o intuito de respeitar o rigor científico exigido a um trabalho como este, serão incluídos alguns conceitos relativos à Análise do Discurso (AD)<sup>43</sup> que, como o próprio nome indica, tem o discurso como objeto de estudo. Algumas definições são importantes a partir do momento em que são analisadas as entrevistas com os professores e professoras participantes desta pesquisa, pois é de fundamental relevância observar qual é o lugar sócio-histórico-ideológico que eles ocupam para melhor entender seus posicionamentos.

Diante disso, entende-se que é necessário o rompimento dos limites determinados a uma disciplina e recorrer a outros domínios para compreensão da constituição da AD. Nesse caminho, o pesquisador precisa ultrapassar o significado superficial das estruturas linguísticas utilizadas para se compreender efetivamente o que o discurso revela. Trata-se a AD, portanto, de um instrumento valioso para se conhecer como as pessoas constroem e transmitem significado por meio da linguagem.

---

<sup>43</sup> Para conhecimento do contexto social francês que dá início à Análise do Discurso, sugere-se a leitura do capítulo *O berço da Análise do Discurso: contexto histórico francês*, in Melo (2019).

No caso deste estudo, a AD contribui substancialmente para se conhecer em que medida a integração entre as unidades curriculares ocorre ou não no âmbito do IFTM. Por esse motivo, é fundamental apresentar a definição do que é discurso, por se tratar de um termo bastante complexo no desenho da AD; além do mais, devem ser considerados aspectos sociais, ideológicos e históricos no interior dos discursos, em diferentes contextos. Segundo Orlandi (2005, p. 10) “Com a Análise do Discurso, podemos compreender como as relações de poder são significadas, são simbolizadas.”

Para iniciar efetivamente a reflexão sobre o discurso em AD, é importante retomar Fernandes (2005, p.19) que enfatiza a necessidade de se compreender a definição de determinados conceitos como *Sentido* (efeito de sentido<sup>44</sup> entre sujeitos em enunciação); *Enunciação* (posição ideológica no ato de enunciar que abarca as noções de enunciação, lugar sócio-histórico-ideológico); *Ideologia* (concepção de mundo do sujeito de determinado grupo social em dado momento histórico); *Condições de produção* (aspectos sociais, históricos e ideológicos que envolvem o discurso); e *Sujeito discursivo* (constituído na inter-relação social, uma vez que o sujeito é polifônico, constituído por uma heterogeneidade de discursos).

Além disso, é preciso ressaltar que a AD mantém relação direta com unidades curriculares como Linguística, História e Psicanálise<sup>45</sup>, sem se reduzir a elas; tratando-se, pois, de um conteúdo transdisciplinar. Do ramo da Linguística, compreendida como a teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação, vem a contribuição de diferentes campos do saber como o *Materialismo histórico*, sendo entendido como a teoria das formações e transformações sociais; e a *Teoria do discurso* que trata da determinação histórica dos processos semânticos. A História aborda aspectos sociais que constituem o sujeito e, nesse sentido, tem-se o conceito de historicidade como sendo o trabalho discursivo que organiza sentidos conflitantes para as relações de poder presentes em uma formação social. Assim, a historicidade serve de espaço e de condição para a produção de sentidos pelos discursos. Complementando, a Psicanálise auxilia na compreensão mais aprofundada da ideologia e do inconsciente que, de certa forma, ocultam suas existências na constituição dos sujeitos e dos sentidos (Batista-Soares, 2016, p.225).

---

<sup>44</sup> Em AD, o sentido não pode ser pensado como um produto acabado, resultado de uma possível transparência da língua. O sentido deve ser compreendido como algo que está sempre em curso, que se move e se produz por meio de determinações sócio-históricas. Daí a necessidade de se falar em efeitos de sentido, ou então, em efeitos de sentido entre locutores, com o sentido dependo das relações que se estabelecem no cenário discursivo (Zamin; Schwaab, 2007, p. 35).

<sup>45</sup> “O lugar da **Psicanálise** é notório no que concerne às noções de sujeito discursivo e de discurso (...)” (Fernandes, 2005, p. 51).

Como visto, o discurso carrega consigo marcas de aspectos políticos, ideológicos e sociais que se servem da língua para se concretizar e expressar a posição do sujeito discursivo que o produz. Relativamente a métodos de análise, é preciso ter a clareza de que o termo discurso vai além do consenso que o entende apenas como pronunciamentos políticos, textos bem elaborados, pronunciamentos eloquentes; o discurso está presente também em situações cotidianas:

Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas. Assim, observamos, em diferentes situações de nosso cotidiano, sujeitos em debate e/ou divergência, sujeitos em oposição acerca de um mesmo tema. As posições em contraste revelam lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos, e a linguagem é a forma material de expressão desses lugares. Vemos, portanto, que o discurso não é a língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência material e/ou real (Fernandes, 2005, p.12).

Abordando o discurso no que se refere a métodos de análise, percebe-se que as palavras adquirem sentidos mais complexos que aqueles previstos em dicionários, dependendo do ponto de vista ideológico ou social empregado em determinado momento. Como os discursos não são fixos, é preciso estar atento às suas transformações que ocorrem de acordo com as mudanças sociais e políticas. Sendo assim, o discurso se relaciona ao movimento da prática da linguagem no momento em que é produzido, dependendo também do lugar de produção e do efeito de sentido que é construído entre os interlocutores. De acordo com Fernandes (2005, p. 14), “A análise destina-se a evidenciar os sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção”.

Entende-se, então, que discurso é o efeito de sentido que ocorre entre interlocutores em situações específicas, em que a ideologia inerente ao discurso se caracteriza como fator imprescindível para a compreensão de posicionamentos desses sujeitos:

Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não-verbal, em forma de imagens (Fernandes, 2005, p.14).

Por vezes, os enunciados carregam contradições que revelam elementos linguístico-discursivos que compõem o lugar do sujeito enunciatador e as vozes constitutivas do discurso. Nesse contexto, as falas dos professores entrevistados têm sentido a partir da atividade que desempenham, de suas opiniões sobre determinado assunto, da ideologia que os representa, da

linguagem utilizada, de determinado período histórico. Ou seja, o objetivo é evidenciar os sentidos do discurso a partir das condições sócio-históricas e ideológicas de produção, e todas essas informações são extraídas da materialidade do discurso no texto (verbal e não-verbal).

De acordo com Fernandes (2005, p. 56) “(...) analisar o discurso implica fazer aparecer e desaparecer as contradições que asseguram a coerência das ações sociais que preenchem o cotidiano dos sujeitos.” Cabe ao pesquisador, portanto, atentar-se a cada detalhe para conseguir absorver o máximo de informações (com carga ideológica, evidentemente) possíveis e descortinar o que está entre a língua e a fala, uma vez que o estudo do discurso se utiliza do texto em sua forma linguístico-histórica que está para além da fala e para além da língua:

Para a análise e interpretação de um *corpus* nessa perspectiva teórica, considerando a própria natureza do objeto, precisamos sair da materialidade linguística em questão para compreendê-la em sua exterioridade, no social, espaço em que o linguístico, o histórico e o ideológico coexistem em uma relação de implicância, compreendidos como discursos (exterioridade à *langue* e à *parole*) (Fernandes, 2005, p. 58).

Recorrendo a Foucault (2008, p. 31), tem-se que um discurso, em sua unidade, é variável e relativo, sendo constituído a partir de um campo complexo de discursos. Sendo assim, o que se busca neste trabalho é a interpretação de sentidos presentes nos enunciados que são analisados, entendendo que a língua é a materialização da fala e que o discurso tem relação direta com o contexto histórico que, por sua vez, constrói a representação de ideias e posicionamento do sujeito, ou seja, delimita a ideologia.

### **3.3.1 A Análise do Discurso como disciplina**

Partindo para o campo disciplinar da AD, pode-se afirmar que teoria e metodologia estão intrinsecamente relacionadas e, para embasamento metodológico, faz-se necessário apresentar as noções de *recorte*, que seria a seleção, para análise, de fragmentos que se relacionam ao objeto de estudo; e de *enunciado*, que está relacionado ao discurso, ao mesmo tempo em que não se submete a uma estrutura linguística, ou seja, existe devido à função enunciativa que envolve a materialidade do enunciado.

Esses fatores juntos contribuem para a sustentação de um trabalho de análise ao mesmo tempo em que fornece procedimentos metodológicos para a seleção e organização do estudo, uma vez que é compreendida a inter-relação entre sujeito, discurso e objeto de análise.

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (Foucault, 2008, p. 36).

Em AD, os procedimentos metodológicos podem ser pensados em uma macro-instância em que se procura entender as condições de produção do discurso e o lugar dos sujeitos na história; e em uma micro-instância que focaliza o interior da formação discursiva, buscando apreender a heterogeneidade. Tais instâncias, no entanto, são inseparáveis e não há necessidade de se observar uma ordem pré-estabelecida sobre qual deve ser abordada inicialmente, uma vez que deve ser considerada a movimentação da materialidade linguística à exterioridade histórica, social e ideológica (Fernandes, 2005, p. 66-67).

No que se refere à interpretação dos dados coletados por meio das entrevistas, esta pesquisa pretendeu analisar os sentidos estabelecidos nos discursos produzidos por 9 professores efetivos de Língua Portuguesa do IFTM, sendo um de cada *Campus*. Para isso, o aporte teórico referente à AD foi utilizado para a análise das informações adquiridas, buscando apreender os efeitos de sentido provenientes dos discursos dos docentes.

Em relação à AD francesa, a perspectiva de análise privilegiada nesta pesquisa é de caráter materialista e tem sua origem no materialismo-histórico, cujo principal nome é Michel Pêcheux<sup>46</sup> que “foi influenciado, de modo relevante, pelo marxismo, e sua teoria confluía com os acontecimentos políticos que, notadamente, marcavam a sociedade: a luta de classes, a história e os movimentos sociais” (Batista-Soares, 2016, p. 224), especialmente na França. Posteriormente, foi feita uma breve argumentação referente à tradição dos estudos discursivos com base nos enunciados que apresentam relação direta com os trabalhos de Michel Foucault,<sup>47</sup> reconhecendo sua relevância para o desenvolvimento da AD.

---

<sup>46</sup> “Michel Pêcheux nasceu em Tours em 1938 e morreu em Paris em 1983. Ele é o fundador da Escola Francesa de Análise do Discurso que teoriza como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem (Orlandi, 2005, p. 10).”

<sup>47</sup> Michel Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês que presenciou essa época de instabilidade política e social na França, e a partir dela questionou o papel dos intelectuais em uma sociedade, refletindo sobre formas de se levar o conhecimento produzido em universidades, por pesquisadores e cientistas, à sociedade, de modo a contribuir com respostas para as crises de um momento histórico (Melo, 2019, p. 79).

### 3.3.2 A Análise do Discurso em Michel Pêcheux

Michel Pêcheux desenvolveu sua teoria do discurso baseando-se, inicialmente, na análise estruturalista<sup>48</sup> e procurava entender como o discurso é construído e como ele reflete as relações sociais e políticas da sociedade. Tal abordagem enfatiza a importância da interação entre sujeito e o objeto de análise, e como o discurso é configurado a partir dessas interações; sendo considerado uma forma de ação social. Conforme Melo (2019, p. 80), “Pêcheux desenvolve o conceito de *sujeito*, que seria o criador absoluto de seu discurso”, mas que o termo seria desenvolvido posteriormente por outros pensadores. Complementa que, é recorrente na obra do francês, a definição de discurso enquanto efeitos de sentido entre os interlocutores, observando-se suas condições de produção.

Para o autor, a AD deve avaliar as relações sociais e políticas que estão presentes no discurso, incluindo a dinâmica de poder e as relações de classe e gênero. Destaca, ainda, a importância da análise da estrutura do discurso no que se refere às relações entre as palavras e entre as frases e como elas contribuem para a construção do significado.

Pêcheux atenta para o fato de o educador não se ater ao objetivo simplista de conscientização que reduz a AD a uma prática de leitura de textos políticos. A preocupação é trabalhar a textualização do político na tentativa de se compreender a relação entre o simbólico e as relações de poder. Nesse viés, busca-se “a significação do político como prática ideológica materializada no âmbito da formulação, isto é, no corpo do texto” (Freitas, 2021, p, 19-20).

Pelo confronto do político com o simbólico, a Análise do Discurso que ele propõe levanta questões para a Linguística, interrogando-a pela historicidade que ela exclui, e, do mesmo modo, ela interroga as Ciências Sociais questionando a transparência da linguagem sobre a qual elas se sustentam. Por meio desse questionamento à transparência da linguagem no campo das Ciências Sociais, Pêcheux critica o fato de que estas não rompem, ao contrário estão em continuidade com a ideologia que as funda (Orlandi, 2005, p. 10).

---

<sup>48</sup> O estruturalismo francês é um movimento intelectual que ganhou destaque na década de 1960, reunindo pensadores de diversas áreas das ciências humanas. Trata-se de um método de análise que constrói modelos explicativos de realidade. as chamadas estruturas que são sistemas abstratos em que seus elementos são interdependentes. “O método estruturalista considera o objeto como totalidade passível de descrição a partir dos elementos que a constituem e das relações que mantém entre si. O estruturalismo, ao construir um método de análise formal, pretende dar objetividade ao estudo do humano. Ao destacar a dimensão sincrônica do objeto, possibilita a sua descrição enquanto entidade autônoma, facultando a emancipação dos estudos organizacionais e administrativos dos vínculos que os sujeitam às preocupações de outras ciências humanas e sociais. Em essência, leva à prática do organizar e do administrar uma possibilidade concreta de teorização” (Thiry-Cherques, 2006, p. 153-154).

Desse modo, Pêcheux entende a linguagem como não sendo transparente na observação do objeto e da prática das Ciências Sociais, uma vez que o sujeito está relacionado a um saber discursivo que produz seus efeitos por meio do inconsciente e da ideologia. Nesse contexto, as palavras têm um sentido que extrapola aquele assinalado no dicionário, pois a elas são atribuídos sentidos nas relações de transferência que acontecem nas formações discursivas, considerando-se o momento histórico.

As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam, sendo “adjetivadas” a partir destas. O sentido se forma por um trabalho da rede da memória, ele não está fixado a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há uma determinação histórica. Todo enunciado é passível de deslocar-se discursivamente do seu sentido, derivar para outro, visto que as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis (Zamin; Schwaab, 2007, p. 36).

Dentro dessa perspectiva, a AD busca a apreensão daquilo que não é dito explicitamente, mas que pode ser compreendido ao se verificar as relações entre o sujeito, a língua e a história, já que “os efeitos discursivos derivam de uma materialidade específica” (Orlandi, 2005, p. 12). Com o auxílio da AD é possível perceber enunciados que remetem ao mesmo fato, mas que podem ter significações distintas de acordo com a posição do sujeito que os produz, assim como poderá ter significações distintas para quem os recebe. Assim, procura-se desvelar a opacidade dos enunciados, buscando entender aquilo que está implícito, aquilo que não foi dito.

Para isso, o autor entende que para o desenvolvimento da AD há duas tarefas: uma referente ao discurso como estrutura e outra como acontecimento e avalia que ambas precisam ser consideradas conjuntamente.

Ao tratar do discurso como estrutura, Pêcheux atenta para a necessidade de superação da percepção de língua como base invariável nos processos discursivos. Para ele, a existência do simbólico é indissociável do papel do equívoco, da elipse, da falta, da poesia. Para tanto, há que se construir procedimentos capazes de abordar explicitamente esse fato linguístico do equívoco, e neutralizar a consistência, por vezes aparente, da representação lógica inscrita no espaço da chamada normalidade.

Em relação ao discurso como acontecimento, Pêcheux (2006, p. 49) propõe a associação entre as práticas de análise da linguagem ordinária e as práticas de leitura de arranjos discursivos-textuais. Segundo o autor, essa aproximação envolve “maneiras de trabalhar sobre as materialidades discursivas existentes em rituais ideológicos, em discursos

filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário no sentido”.

Ainda detalha que há o trabalho de descrever e o trabalho de interpretar, sendo que eles não são indiscerníveis entre si:

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

E é neste ponto que se encontra a questão das disciplinas de interpretação: é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes (Pêcheux, 2006, p. 54).

Um dos objetivos das reflexões de Michel Pêcheux é o de perceber a ‘ilusão política’, na tentativa de entender como as relações de poder são simbolizadas nas situações discursivas. Dessa forma, convém lembrar que o discurso é entendido como sendo inesgotável e suscetível a novas leituras.

Ao se pensar no trabalho de descrição e análise dos discursos obtidos por meio das entrevistas com os professores, convém destacar alguns procedimentos empregados para a delimitação do *corpus* da pesquisa. Como foi mencionado anteriormente, a AD apresenta a noção de texto como sendo uma unidade complexa que resulta de uma articulação histórico-linguística em um conjunto de relações significativas. O texto é, portanto, um fato discursivo que tem a intenção de compreender a língua enquanto objeto simbólico, considerando-o como uma unidade provisória que permite acesso ao discurso. Devido à heterogeneidade do texto que se dá por meio dos diversos materiais simbólicos, por diversas linguagens e por diversas posições do sujeito; é que se deve atentar aos sentidos produzidos pelas conexões estabelecidas entre os diferentes elementos que o constitui (Coutinho, 2015, p. 131).

### 3.3.3 A Análise do Discurso em Michel Foucault

Michel Foucault é colocado fora do domínio da AD pelo Dicionário de Análise do Discurso (Melo, 2019, p.77) e sua obra não se delimita a um campo disciplinar específico, nem se mostra como acabada. Evidentemente, seu trabalho influencia pensadores em diversos campos do conhecimento, conforme aponta Marques (2014, p. 37), sendo bastante importante também para o desenvolvimento da AD. Notadamente, seus estudos têm sido aplicados em

áreas como sociologia, medicina, história, direito, literatura, psicologia e estudos culturais. Foucault aponta para a incompletude dos sujeitos que são construídos de acordo com determinadas formações discursivas, ou seja, ele entende que a exterioridade influencia diretamente na subjetividade.

Nesse sentido, Foucault aponta que o discurso é uma forma de poder e as relações de poder são expressas por intermédio da linguagem. Segundo o autor, o discurso não é apenas um meio para transmitir informações, mas é usado também para produzir e controlar a verdade. Dessa forma, instituições como a escola, a igreja e o estado controlam o discurso e, assim, controlam o conhecimento e a verdade. Segundo o autor, essas relações de poder presentes na sociedade mudam ao longo do tempo e afetam diretamente a construção e a identificação da subjetividade.

Antes de tudo, é necessário ressaltar que o pensamento foucaultiano evidencia um conjunto de problematizações históricas que envolvem o sujeito e o discurso, dentre outros aspectos relevantes. Nessa abordagem, procura-se apreender elementos teórico-metodológicos relacionados ao discurso, ao sujeito e à produção da subjetividade que podem ser considerados no trabalho de AD.

Pela ótica foucaultiana, “a produção do discurso é ao mesmo tempo selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 2019, p. 8). Para o autor, os discursos são provenientes de outros discursos anteriores que, de certa forma, são moldados pela tradição, apresentando uma linha evolutiva que permite estabelecer uma rede de sentidos e de ligações simbólicas, em um extenso jogo de causa e influência que nem sempre são evidentes. Dessa forma, não existiria uma interioridade pura, uma vez que os discursos exteriores determinam e moldam os sujeitos e seus discursos.

Foucault apresenta alguns procedimentos de exclusão que existem na sociedade; sendo, portanto, externos ao discurso. O primeiro a ser citado é a *interdição* e Foucault a delimita em três tipos: o tabu do objeto, o ritual da circunstância, e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. Tais interdições revelam sua ligação com o desejo e com o poder. Assim, o discurso, além de manifestar o desejo, é também o objeto de desejo, traduzindo as lutas e os sistemas de dominação, como também aquilo porque se luta. Sabe-se que uma pessoa não tem o direito de dizer, nem de falar sobre tudo, haja vista a opacidade e a dificuldade ao se abordar determinados assuntos como sexo, religião e política.

Outro princípio de exclusão no discurso referendado é a *separação* ou *rejeição*. O autor detalha que em determinadas situações (sociais, ideológicas, históricas), alguns discursos não têm a mesma circulação que os demais e podem até mesmo ser suspensos por meio da violência. No caso do *louco*, exemplificado por Foucault (2019, p. 9), pode ser que sua palavra não seja acolhida por ser considerada sem importância. Não havia a preocupação, até o final do século XVIII, de se procurar conhecer o teor do que era dito. Mesmo que atualmente haja um aparato para o tratamento da loucura, isso não termina com a exclusão. O que acontece, é que com os médicos, com os estudos e com as clínicas há um novo modo de exclusão que continua sendo exercido.

O mesmo raciocínio poderia ser utilizado ao se considerar aquilo que é verdadeiro ou falso. De acordo com determinações arbitrárias, em determinados períodos históricos, os conceitos podem ser modificados por um sistema de instituições que as impõem e reconduzem:

Separação historicamente constituída, com certeza. Porque, nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro — no sentido forte e valorizado do termo —, o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, provocava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino. Ora, eis que um século mais tarde, a verdade a mais elevada já não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência (Foucault, 2019, p. 10-11).

O pensador analisa também a *vontade de verdade* que, como os outros sistemas de exclusão, quando apoiada sobre um suporte e distribuição institucional, tende a exercer um certo tipo de pressão e de coerção que desde o século XIX requer saberes diversos para que o discurso de verdade seja fundamentado. Para Foucault (2019, p. 12), dentre os três sistemas de exclusão, a vontade de verdade não cessa de se reforçar e procura retomar, modificar e fundamentar os outros dois princípios de controle:

E a razão disso é, talvez, esta: é que se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la (Foucault, 2019, p. 13).

O autor destaca o fato de a vontade de verdade ser ignorada como uma maneira de exclusão daqueles que procuraram questioná-la. Neste trabalho, especificamente, há a intenção de se verificar em que medida podem ser observados esses procedimentos de exclusão que poderiam, de certa forma, delimitar a atuação dos professores na efetiva integração no ensino médio, prevista na legislação que rege o IFTM.

Foucault apresenta também procedimentos internos ao discurso que exercem controle sobre o próprio discurso. Primeiramente, há a conceituação de *comentário* que seria a repetição indefinida e disfarçada de textos que são tidos como narrativas maiores, como os religiosos ou jurídicos, por exemplo. Tais repetições permitem dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto seja dito e de certo modo realizado, limitando o acaso do discurso.

Outro ponto complementar ao primeiro é o da função *autor*<sup>49</sup> que é entendido como o princípio de agrupamento dos discursos que propicia unidade de suas significações. “Este nome baliza, delimita, descreve, unifica uma pluralidade de discursos, sob a égide da assinatura do autor (Almeida, 2008, p. 224).” Essa assinatura, de certa forma, confere poder e autoridade sobre o texto e sobre a interpretação que se pode ter dele. Diferentemente da limitação do discurso ao acaso, imposta pelo comentário por meio da repetição; o princípio do autor limita-o por meio do jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu (Foucault, 2019, p. 16).

O terceiro princípio delimitador do discurso está relacionado às *disciplinas*, que se opõe aos princípios de comentário e de autor. A disciplina se define por um conjunto de métodos que independem de seu inventor para ter validade. “No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber” (Foucault, 2019, p. 18). Sendo assim, uma proposição deve seguir algumas determinações para que seja considerada parte de uma disciplina, ou seja, o que é considerado verdadeiro deve estar contido em regras, verificadas pela disciplina, que controlam a produção discursiva.

Outro levantamento é em relação à presença de procedimentos de controle que determinam as condições de funcionamento dos discursos, impondo aos indivíduos certas regras que permitem ou não a sua participação no processo. Nesse sentido, Foucault elenca quatro grandes procedimentos de sujeição do discurso: *os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais*.

---

<sup>49</sup> Foucault detalha esse assunto em *A arqueologia do saber* (Foucault, 2008, p. 31-32).

De acordo com Foucault:

(...) o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos, não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos (Foucault, 2019, p. 21).

O ritual da palavra define os gestos, as circunstâncias e o conjunto de signos que devem acompanhar os discursos, além de determinar o alcance das palavras, seus efeitos sobre os interlocutores e os limites de seu valor de coerção.

As sociedades do discurso teriam a função de conservar ou produzir discursos em ambientes restritos que mantinham o controle do segredo e da divulgação de certos discursos. Para Foucault, tais sociedades, como a dos rapsodos por exemplo, não existem mais.

As doutrinas não limitam o número de indivíduos que têm ou que podem ter acesso a determinados discursos, desde que eles reconheçam as mesmas verdades e aceitem as regras, em conformidade com os discursos tidos como válidos. Exemplos claros podem ser constatados nos discursos religiosos, políticos e filosóficos.

No que concerne à apropriação social dos discursos, Foucault traz a educação para explicar tal procedimento. O autor afirma que a educação é um direito e que todos os indivíduos deveriam ter acesso a qualquer tipo de discurso, porém percebe-se que há oposições e lutas sociais que impedem a referida apropriação. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2019, p. 22).

Por fim, explica que a separação entre os procedimentos de controle de discurso é abstrata:

Bem sei que é muito abstrato separar, como acabo de fazer, os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais. A maior parte do tempo, eles se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos. Digamos, em uma palavra que são esses os grandes procedimentos de sujeição do discurso. O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 2019, p. 22-23).

Há de se mencionar o questionamento que Foucault coloca acerca do sistema de ensino. Esse apontamento, certamente, provoca a reflexão sobre quais discursos os estudantes, que passam pela escola brasileira, terão acesso e sobre quais ocorrerá a apropriação de seus poderes e de seus saberes.

Outro ponto acerca da AD se refere ao conceito de *recorte* que tem relação direta com a descrição dos fatos de discurso. Foucault alerta que essa descrição não pode ocorrer sem limites, ou seja, o recorte deve ser provisório e poderá ser reorganizado, caso haja necessidade; “(...) trata-se de uma primeira aproximação que deve permitir o aparecimento de relações que correm o risco de suprimir os limites desse primeiro esboço” (Foucault, 2008, 34).

Sendo assim, para o autor, os enunciados formam um conjunto quando se referem a um único objeto, considerando a dispersão dos pontos de escolha como um campo de possibilidades estratégicas:

Tal análise não tentaria isolar, para descrever sua estrutura interna, pequenas ilhas de coerência; não se disporia a suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes; mas estudaria formas de repartição. Ou, ainda, em lugar de reconstituir *cadeias de inferência* (como se faz frequentemente na história das ciências ou da filosofia), em lugar de estabelecer *quadros de diferenças* (como fazem os linguistas), descreveria *sistemas de dispersão* (Foucault, 2008, p. 42-43).

Para delimitar os contornos desta pesquisa, um último conceito entendido como fundamental a ser apresentado, é o que Foucault denomina de *formação discursiva* e que, segundo ele, ocorre em duas situações: quando se pode descrever um sistema de dispersão entre um determinado número de enunciados ou no caso em que se pode definir uma regularidade entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos e as escolhas temáticas<sup>50</sup>. Essa definição se mostra relevante, pois cada sociedade determina seu regime de verdade<sup>51</sup>, por meio dos discursos que ela entende como verdadeiros, o que recai sobre sistemas de dominação, uma vez que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (Foucault, 2012, p. 10).

Assim, a posição teórica seguida neste estudo é consonante ao entendimento de que as diferentes linguagens e suas matérias constitutivas contribuem para a construção da história. A análise das entrevistas é feita com o intuito de compreender o discurso (em correspondência

<sup>50</sup> Essas definições são abordadas de maneira detalhada no livro *A arqueologia do saber* (Foucault, 2008).

<sup>51</sup> “Por ‘verdade’, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade” (Foucault, 2012, p. 10).

à noção de interdiscurso<sup>52</sup>) feito pelos professores em um sentido mais amplo que a simples decodificação lexical, analisando as práticas de integração que ocorrem no IFTM. Empreende-se o trabalho de leitura da carga ideológica presente em cada resposta, tentando absorver quais sentidos são produzidos nesses discursos e que revelam quais práticas integradoras envolvem a língua portuguesa.

Além disso, existe a busca pelo entendimento dos níveis simbólico e imaginário refletidos nos discursos desses docentes acerca do ensino médio integrado, abrangendo o conceito de integração no que se refere às falhas, às dificuldades, aos êxitos; ou seja, verificar as regularidades e o que esses docentes (que são sujeitos discursivos – Professores de Língua Portuguesa de Cursos Integrados na Rede Federal de Ensino) entendem por ensino integrado e como suas práticas são efetuadas a partir dos seus objetivos. Sendo assim, o final da pesquisa, objetivava-se autenticar se realmente essa modalidade de ensino acontece no âmbito do IFTM.

---

<sup>52</sup> Esse horizonte interpretativo nos permite pensar que é pela existência de uma memória discursiva – entendida como decurso em que os dizeres são passíveis de movência para (re)combinarem-se na produção de sentidos outros – que o sentido se dá, pois “As palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa” (Orlandi, 2008, p. 86). É a esta relação com a exterioridade, linguística-histórica-ideológica, que entendemos por interdiscurso (Coutinho, 2015, p. 30).

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

---

Esta parte do trabalho contempla a análise das entrevistas com alguns docentes e, portanto, serão apresentadas inicialmente todas as etapas envolvidas na aquisição dos dados que foram observados. Primeiramente, em agosto de 2023, foram enviados *e-mails* à Direção de todos os nove *campi* do IFTM, solicitando os endereços eletrônicos de todos os professores efetivos de Língua Portuguesa, com dedicação exclusiva, para que fosse feito o convite para participação nesta pesquisa.

Com a posse dos dados solicitados, foram enviados *e-mails* aos docentes que trabalham diretamente com alunos do ensino médio integrado a cursos técnicos, convidando-os para participarem da entrevista cujo conteúdo se encontra na íntegra no *Apêndice B*. A partir das respostas dos interessados, ocorreu a seleção daqueles que participariam, de acordo com os critérios pré-estabelecidos que eram *Maior tempo de serviço no IFTM* e *Maior idade*. Convém ressaltar que nessa etapa houve alguns contratempos. De início, a maioria dos professores sequer respondeu as mensagens enviadas e, mesmo entre aqueles que consentiram em participar, ocorreram alguns percalços como dificuldade em agendar um horário, cancelamento pouco antes do começo da entrevista, esquecimento da data combinada e não comparecimento de dois docentes. Além disso, devido a falhas na conexão, uma entrevista teve que ser feita em duas etapas, em dois dias diferentes.

Enfim, após a conclusão das entrevistas feitas por meio do questionário semiestruturado, houve o trabalho de transcrição<sup>53</sup> literal dos conteúdos para que pudessem ser extraídas todas as informações pertinentes a este trabalho. De acordo com Gibbs (2009, p.28), nenhuma transcrição é completamente precisa; contudo, buscou-se manter fidelidade nas transcrições, uma vez que a análise do discurso requer uma apresentação extremamente cautelosa e substancial de tudo o que foi gravado. Sendo assim, a etapa de solicitação de *e-mails* à Direção até a finalização das entrevistas durou exatamente 41 dias e a duração total das entrevistas foi de aproximadamente 5 horas e 13 minutos. Considerando que cada minuto da gravação requer cerca de 5 minutos para ser transcrito; pode-se dizer que para que essa

---

<sup>53</sup> Houve a utilização do programa *Transkriptor* (Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/>. Acesso em 23 ago. 2023) para auxiliar na transcrição das entrevistas. O *software* fez a primeira transposição dos vídeos para os textos escritos; que em seguida, foram analisados para conferência e ajustes necessários, principalmente no que se refere à pontuação.

etapa fosse completada, foram necessárias mais de 25 horas de trabalho minucioso cujo conteúdo encontra-se na íntegra no *Apêndice F*.

Partindo para a análise dos dados especificamente, aponta-se que ela foi dividida em três tópicos, devido ao entendimento de sua relevância para a pesquisa, sendo eles: *Conceito de ensino médio integrado e o tempo de serviço; As aulas de Língua Portuguesa: metodologias; e Ações integradas*.

#### 4.1 Conceito de ensino médio integrado e o tempo de serviço

O primeiro bloco de perguntas buscou evidenciar a idade e o tempo de serviço (tanto no IFTM, quanto em outras instituições de ensino) de cada entrevistado, como poderá ser visto na Tabela 1. Obviamente, foram utilizados pseudônimos para que não houvesse exposição desnecessária dos professores participantes da pesquisa. Além disso, os docentes puderam responder sobre o conceito de ensino médio integrado que eles trazem consigo.

Tabela 1 – Tempo de serviço dos docentes

<b>Entrevistado</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Tempo de serviço no IFTM</b>
Larissa	17 anos	6 anos
Lorena	16 anos	10 anos
Betânia	30 anos	1 ano e 8 meses
Mariana	19 anos	14 anos
Janaína	30 anos	13 anos
Adriana	34 anos	13 anos
Keila	24 anos	13 anos
Maurício	20 anos	8 anos
Nádia	37 anos	4 anos

Fonte: O autor (2023).

De acordo com a tabela acima, pode-se observar que participaram 8 professoras e 1 professor, sendo que todos os professores têm mais de 16 anos de profissão. Convém ressaltar que 4 deles têm experiência docente maior que 30 anos. Considerando que o IFTM tem 15 anos de existência, tem-se que 5 dos entrevistados têm mais de 10 anos como servidor da

instituição. Em média, são 9 anos de serviços prestados, o que leva ao entendimento de que supostamente há tempo suficiente para que pudessem relatar sobre as diretrizes, as experiências e os caminhos percorridos pelo ensino médio integrado nos *campi*.

Em relação ao conceito de EMI, as respostas foram bastante divergentes. Pode-se considerar que não há uma definição precisa sobre essa modalidade de ensino e foi possível evidenciar que ao entrarem no IFTM, nem todos sabiam o que significava esse termo, ou que ainda mantêm uma visão que poderia ser revista e ampliada:

Quando eu, eu cheguei no Instituto Federal, eu não tinha noção do que era ensino médio integrado (Lorena).

(...) eu acho que é uma proposta baseada principalmente na interdisciplinaridade (Larissa).

Quando a gente fala em integrar... se integrar mesmo, de juntar mesmo, né... de fazer as coisas, eh... conversar. Porém, eh... o meu, o meu conceito é de que a gente precisa enfrentar isso com desafio, tá ? (...) De fazer com que as coisas eh... se conversem, se conectem, não pra fechar outra, mas pra produzir novos entendimentos. Então, iria por aí, essa ideia de integrar pra entender melhor, entender a realidade, entender eh... as nossas ferramentas de trabalho (Maurício).

A professora Lorena, como muitos outros docentes que chegam ao instituto para lecionar, não têm conhecimento sobre a modalidade de ensino priorizada no ensino médio integrado. Em relação ao depoimento do Maurício, pode-se afirmar que ele não conseguiu elaborar um conceito concreto sobre o que seria o EMI. A educação integral vai além e conforme já foi apresentado nesta pesquisa, a formação integrada propõe que a educação geral seja parte inseparável da educação profissional em todos os níveis e que a preparação para o trabalho esteja presente nos processos produtivos e nos processos educativos tanto na formação inicial, como no ensino técnico, tecnológico ou superior. De maneira que o trabalho deve ser entendido como princípio educativo desde o momento em que prevê a superação da dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual. Dessa forma, enfatiza-se a necessidade de incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo, para que sejam formados trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos; uma vez que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida.

Um dado que chamou bastante atenção, foi em relação ao entendimento de que o EMI serve para encaminhar o estudante para o mercado de trabalho em detrimento da formação plena, humana:

(...) o ensino médio integrado é aquele que procura capacitar o estudante pra fins de mercado de trabalho, pra que ele possa concluir a sua formação básica, mas ao

mesmo tempo se preparar para o mercado. Eh... adquirindo, aí, as habilidades que vão ser exigidas dele nesse meio (Betânia).

(...) o ensino médio integrado é... eu penso que é uma oportunidade para o aluno de ensino médio ter noção do que nós temos hoje no mercado de trabalho, eh... noção de oportunidade, noção de como se portar nesse mercado e ele sai com uma bagagem também do ensino médio (Nádia).

Então, o meu conceito é, né... que... é um ensino que propicia, né... a ampla... essa amplitude, aí, de associar o médio, né, integrado ao profissionalizante, né? Uma coisa, eh... que... complementando a outra... pra dar, pra dar possibilidade do aluno, eh... continuar, eh... no âmbito acadêmico ou mesmo seguir uma profissão (Janaína).

Bom, na... o conceito de ensino médio integrado, no meu ponto de vista, e penso que na letra da lei, que ele, ele foi criado, à sombra da lei que ele foi criado, é que fosse a princípio, eh... um ensino voltado 'pruma', 'pruma' área técnica, né? Um ensino praticamente quase que um ensino aplicado, eh... como é que fala? De uma formação, eh... dupla, ah... ao mesmo tempo, por exemplo, dentro da área de língua portuguesa, por exemplo, ou qualquer outra disciplina, é que esse conhecimento mais direcionado para a, a integração com a área técnica da escolha do, do, do aluno, né? (Adriana).

As falas das professoras Betânia, Nádia e Adriana refletem uma visão fragmentada que se fundamenta em aspectos superficiais do capitalismo, que são evidentes no mundo neoliberal. Os donos dos meios de produção pretendem contratar mão de obra pouco qualificada, a um preço baixo, com a intenção de se conseguir maiores lucros. Nesse sentido, a formação plena dos estudantes não é interessante a quem deseja manipular as massas. Por esse motivo, os professores devem sempre permanecer atentos para auxiliarem seus alunos a buscar a plenitude em todas as esferas de suas vidas. Mesmo no discurso da professora Janaína, que vislumbra o campo acadêmico, ainda falta a percepção da importância da formação humana dos estudantes no período em que permanecem na escola, possibilitando que cada estudante cidadão possa ser sujeito de suas ações e corresponsável nas relações das quais participa.

Nessa perspectiva, o aconselhado seria trocar a expressão 'mercado de trabalho' para 'mundo do trabalho', visando a formação omnilateral, conforme apontam vários estudos já abordados anteriormente nesta pesquisa. Ciavatta (2014) e Moura (2013), por exemplo, fazem a defesa da educação politécnica que almeja a formação humana em sua integralidade e não apenas em um ou outro aspecto direcionado apenas pelo trabalho alienado ou para atender meramente às necessidades do mercado.

Tem-se, portanto, a missão de propiciar aos estudantes o conhecimento transformador capaz de desenvolver cidadãos críticos, tornando-os capazes de influenciar e promover mudanças consideráveis e necessárias em todas as esferas da sociedade, inclusive em suas próprias trajetórias. A educação, tendo como princípio educativo o trabalho, deve ser

múltipla, capaz de contribuir para o desenvolvimento físico, intelectual e técnico. Portanto, tal perspectiva empreendida aborda a educação como sendo essencial na humanização das pessoas e em seu desenvolvimento individual e coletivo.

Nesse sentido, é preciso pensar e executar um curso de capacitação inicial (pois quem chega não tem o entendimento essencial sobre as características do ensino médio integrado a cursos técnicos) e continuada (uma vez que mesmo os professores com mais experiência precisam ampliar seus conhecimentos sobre o conceito de integração) para os servidores que são designados para trabalhar no EMI, haja vista as especificidades e desafios inerentes a esses cursos.

#### **4.2 As aulas de Língua Portuguesa: metodologias**

O segundo tópico de perguntas foi fundamentado nas metodologias adotadas nas aulas de Língua Portuguesa. Em relação aos objetivos dessas aulas, os professores demonstraram um entendimento diverso sobre o assunto. Em geral, eles acreditam que a LP tem o poder de auxiliar na elaboração do pensamento para que os estudantes possam se expressar de maneira adequada. Inclusive, alguns docentes enfatizaram a importância de os alunos ampliarem sua capacidade discursiva, reconhecendo a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico e de leitura de mundo, por meio de todas as possibilidades que são apresentadas nesse conteúdo. Tudo isso, por meio do ensino da gramática, da literatura, da redação, da oralidade, dentre outros; sempre levando em consideração o conhecimento prévio dos discentes:

Nós optamos por manter eh... o mesmo professor pra trabalhar todas as frentes... gramática, redação e tudo mais. Então, na minha opinião, a aula de língua portuguesa, ela precisa trabalhar principalmente eh... essa habilidade de uso da língua, né... como uma ferramenta de poder, como uma ferramenta de independência, como uma ferramenta de, de, de, de força, sabe? Assim, de, de entender eh... que que essa linguagem, né? Que que essa que a língua portuguesa, ela é muito além do que as palavras estão ali, né? Muito além daquilo... de reconhecimento mesmo, né? Da pessoa como o papel dela ali, né? Dentro da, da, da classe, dentro da, desse, desse sistema todo (...) Então, por exemplo, eh... você vai trabalhar a leitura, literatura, eu não começo os clássicos, eu vou, vou eu começo travo um conto trazer ali o que está mais perto dos meninos, né? Você vai trazer... vamos trabalhar narrativa, vamos trabalhar uma coisa que chama os meninos para algo que está mais próximo da realidade deles. (Lorena).

Hum... pensando num todo, seria capacitar o aluno para se expressar, entender, compreender, né? Compreender... ah... o que ele lê, ter leitura e compreensão e formas de expressão adequadas para o meio que ele vai, eh, em que que ele vai estar. Tanto meio acadêmico, quanto profissional, quanto pessoal... O objetivo da língua portuguesa seria dar ferramentas a ele, pra que ele possa circular bem em todos, aí, os meios que se fizerem necessários (Betânia).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2019), no que se refere ao ensino de LP, corroboram com o que foi dito pelas duas docentes. Foi visto que elas propõem que o ensino seja centrado no texto, considerando-o ponto inicial para abordagem do processo de ensino-aprendizagem da língua, ao mesmo tempo que valoriza a realidade e o conhecimento de mundo dos estudantes.

No entanto, uma visão apresentada por um dos entrevistados se mostrou preocupante por se concentrar em uma simples adaptação do ensino de LP para atender as necessidades da área técnica, o que parece ser um equívoco:

Ah... o que é trabalhado, né, de acordo com, eh... com essas orientações que a gente tem de língua portuguesa, o que se faz normalmente é simplesmente uma adaptação de buscar priorizar ou, às vezes, adequar o esse conteúdo pra área técnica. (...) Em caso de cursos como alimentos, ou cursos voltados pra área agropecuária, isso tem que ser antecipado porque isso ajuda, eh... na construção do conhecimento da área técnica (Adriana).

Dessa forma, uma das primeiras ações a se fazer em níveis individual e institucional seria determinar qual é o objetivo do ensino da língua portuguesa e como ele se efetivaria. Fundamentalmente, de acordo com autores citados, o intuito é o de capacitar os alunos para que sejam leitores e escritores competentes, capazes de utilizar de maneira eficiente os recursos discursivos em situações diversas, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, para que possam interagir com os outros na construção de sua própria identidade e na edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, consciente de seu papel na proteção das pessoas e do meio ambiente.

Dessa forma, em situações reais, o aluno entenderá como os recursos da língua se articulam no processo de produção de sentido, superando o ensino tradicional que se baseia na memorização de regras gramaticais abstratas e, por vezes, deslocadas da realidade. Espera-se, portanto, que os estudantes sejam capazes de entender e redigir textos em diferentes situações cotidianas, visto que a sociedade contemporânea se manifesta por meio de textos de diversos gêneros, em situações discursivas diversas.

Outro ponto tido como importante, foi em relação à utilização de materiais didáticos que são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Unanimemente, os professores relataram que o livro didático é o mesmo que seria utilizado no ensino médio regular. Em geral, relataram que esse livro é incompleto; no entanto, ele serve como apoio em determinadas situações. Esse fato evidencia a ausência de iniciativas governamentais para a

elaboração de um material que, ao menos, busque atender as demandas do EMI. Contudo, a maioria informou que o utiliza, adequando-o às especificidades de cada aula:

Eu utilizava (fala quase sussurrando e rindo). Agora eu não utilizo aqueles livros péssimos que vieram pra gente. Eu utilizo... na verdade, assim, eu busco alguns outros que eu tenho, eu busco um exercício aqui, um exercício ali e outros livros que que a gente tem. Então, eu vou construindo o meu material. Eu não gosto daquele livro que a gente tem. Esse ano, eu não usei nenhuma vez (Larissa).

Utilizo, eu utilizo pouco, bem pouco, mas algumas vezes eu utilizo. Eh... eu utilizo para estudo. E, algumas vezes, eu disponibilizo para estudo também dos alunos e, em algumas vezes, eu utilizo exercícios do livro didático. Eh... eh... eh... não é sempre assim, é com baixa frequência, mas eu faço uso sim, dessa maneira, esporádica (Mariana).

O riso da professora Larissa evidencia a simplicidade que ela vê nos conteúdos presentes nos livros didáticos. Ela se distancia bastante do material didático ao dizer “aqueles livros péssimos” e “Eu não gosto daqueles livros que a gente tem. Esse ano, eu não usei nenhuma vez”. Subentende-se que a professora Mariana tenha um pensamento semelhante, uma vez que relatou que utiliza esporadicamente o referido livro.

As professoras Janaína e Nádia afirmaram que o livro oferecido aos estudantes do EMI é o mesmo ofertado às outras instituições públicas que têm ensino médio regular. Isso significa que não há uma preocupação do Ministério da Educação, nem das editoras em elaborar um material que atenda minimamente as especificidades daquela modalidade. Obviamente, não se pretende que um único livro acolha todas as nuances dos cursos técnicos; no entanto, não se pode contentar com um material que não se atente para essa questão.

É o livro médio... eu uso sim, né, o livro didático, mas é um livro... embora... até como tenha bastante... tenha diversificado bastante, não é voltado ‘pra’ profissão. (...) É o mesmo do médio integrado distribuído, aí, no país (Janaína).

Então, no ensino médio integrado, assim como no ensino médio regular, o livro didático é o mesmo para a disciplina de língua portuguesa. Eu gosto, às vezes, de algumas seleções textuais que tem no livro didático. Dizer ‘pra’ você assim: “Ah, eu uso de capa a capa, o livro.” Eu estou mentindo. Não uso. Porque o livro didático é mais um material. Não é o único material (Nádia).

Essa ineficácia do livro didático obriga os professores a repensarem os materiais didáticos que utilizam em sala de aula. Dois deles relataram que preparam *slides* e levam livros literários para serem lidos durante as aulas. Além disso, outros contaram que levam aos estudantes textos de revistas, jornais e livros. Como eles estão preocupados também com o Enem, alguns professores levam questões desse exame e de outros vestibulares para

auxiliarem os jovens na preparação para o acesso ao ensino superior. Tudo isso, demonstra que há um processo contínuo de criação de materiais que são disponibilizados pelos docentes.

Nesse sentido, todos os entrevistados afirmaram que a contextualização dos conteúdos é importante e que os estudantes sempre questionam e querem saber o porquê de se estudar determinado conteúdo:

Cem por cento importante, né? Não se, não há sentido de se ensinar qualquer coisa que não seja contextualizada. O contexto, ele vai trazer de fato esse sentido que, enquanto professora no processo de ensino, eh... eu me , né? Então, ao preparar uma aula, aquele sentido na, num primeiro momento é meu. Enquanto ensino, né? Mas, se pensar o processo de aprendizagem, esse ensino, ele tem que ser contextualizado com a... não só as, a perspectiva de aprendizagem de cada estudante, mas também os contextos, né? Eh... eu gosto muito de pensar que essa contextualização, ela deve acontecer numa perspectiva que a Lugones, Maria Lugones, ela fala bastante de viajar para o outro mundo, né?(Keila).

Eh... essa contextualização é uma oportunidade pra gente fazer com que o aluno pense o quê? Eh... “Quem está falando isso? Por que que está falando isso? Como que isso aqui está sendo falado?” Ela é um lugar de provocação, tá? Não é contar historinha pra contar. Eh... se eu estou trabalhando um texto sobre mulher, por exemplo: “Quem escreveu esse texto?” “Foi um homem.” “Mas que homem é esse? Que é... por que ele escreveu isso? ‘Pra’ quem que ele escreveu isso?” E a hora que a gente vai fazendo essas perguntas, é que eles vão percebendo que ali é um texto. Claro, todo texto é uma perspectiva, né? Então, assim, é contextualizar no sentido de fazer com que o aluno perceba como que aquilo foi construído. A partir de quê? Na nossa área da Letras, a gente chama de construção de produção (Maurício).

Percebe-se que por meio da contextualização é que o educando é capaz de conceber e até vivenciar os conceitos e teorias que o professor oferece na sala de aula e compreender, na prática, como funcionam. As perguntas elencadas pelo entrevistado Maurício mostram o caráter questionador que se espera de um cidadão crítico e que tenha um pensamento autônomo: “Quem escreveu esse texto?” “Foi um homem.” “Mas que homem é esse? Que é... por que ele escreveu isso? ‘Pra’ quem que ele escreveu isso?”

A direção apontada pela professora Keila é bastante interessante, pois mostra que ela e, conseqüentemente, os estudantes, são encaminhados para se colocarem no lugar do outro, de compreendê-lo e se compreender simultaneamente. É sabido que as pessoas adquirem conhecimento por meio das inúmeras interações individuais e sociais que ocorrem cotidianamente, como mostram estudos do ramo da psicologia.

Seguindo o raciocínio elaborado por Paulo Freire em *A Pedagogia do Oprimido* (2005), professores e estudantes precisam crer em si mesmos e trabalhar juntos na luta por uma sociedade mais igualitária. Educandos e educadores são sujeitos que têm a tarefa de

desvelar a realidade, conhecê-la criticamente e participar no ato de recriação deste conhecimento.

Evidentemente, essa contextualização requer tempo e estratégias para ser pensada e repensada. Nessa perspectiva, foi perguntado aos professores quais metodologias eram utilizadas por eles em suas aulas e as respostas foram ricas e diversas. Utilizam desde aulas expositivas até metodologias ativas, o que mostra que as possibilidades de atuação são inúmeras. Dentre as estratégias citadas, podem ser destacadas as seguintes:

1. Aula expositiva;
2. Sala de aula invertida;
3. Utilização de *slides*,
4. *Worksheets*;
5. Exercícios *online*;
6. *Kahoot*;
7. *Quiz*;
8. Atividade com jogos;
9. Seminário;
10. Provas;
11. Trabalhos em grupo;
12. Conversação;
13. *Padlet*;
14. *Mentimeter*;
15. Dramatização;
16. Pesquisas;
17. Gravação de vídeos;
18. *Plickers*;
19. Criação de *podcasts*;
20. Produção de textos de diversos gêneros;
21. Produção de mapas mentais;
22. Aprendizagem baseada em projetos;
23. Sarau;
24. Leitura compartilhada de obras literárias;
25. Utilização de celular para pesquisa em sala de aula
26. Aulas dialogadas.

As metodologias citadas foram variadas e de grande valor educacional. Mesmo assim, uma estratégia se mostrou bastante inovadora. Trata-se da metodologia utilizada pela professora Mariana, em que ela mescla aulas dialogadas e estudos no laboratório de informática. Resumidamente, são montados trios formados por alunos com escrita bem fluida, medianos e mais fracos. Cada um deles tem uma função bem definida de acordo com as habilidades demonstradas por eles. Em seguida, a professora passa aos alunos um roteiro de pesquisa e deixa que eles façam o estudo da maneira que preferirem. Após o cumprimento do roteiro, eles gravam uma conversa sobre o que aprenderam. Esse resultado é conhecido por *Evidência de aprendizagem*. No encontro seguinte, ela faz perguntas e, de acordo com as respostas, ela vai escrevendo na lousa tudo o que eles falam. Na sequência, eles fazem atividades variadas que podem ser em forma de projeto, de produção de texto, de exercícios de vestibular, de teatro, etc. O interessante é que essas atividades também são feitas com a parceria de outros professores, em um trabalho interdisciplinar.

### 4.3 Ações integradas

O último tópico de perguntas desta análise comprova um fato sobre o qual se havia feito a hipótese inicial de que existia certo distanciamento entre as unidades curriculares dos cursos técnicos de maneira geral, principalmente quando se tratava da integração de unidades curriculares da área de humanas e de exatas. Quando se perguntou se havia ações interdisciplinares e/ou integradas no *campus* em que os professores trabalham, as respostas foram negativas, na maioria das vezes:

Mas eu pensaria assim, talvez: “Por que que não tem?” Vou começar por aí. Já estou te respondendo e não tem, tá? Não tem por que a gente não sente pra estudar o que aqui é integrado. E aí, todo mundo fica simplificado com a ideia de, de integrar eh... a matemática dar resposta pra física! Não é isso, né?(Maurício).

Dizer que tem ou que não tem, eh... eu vou estar, hum... digamos, sendo injusta. Não existe uma, uma ação, eh... digamos, institucionalizada de fato, enraizada, para que essa interdisciplinaridade ocorra. Ela ocorre muito mais pela iniciativa individual de colegas, dos professores, eh... em buscar, ah... como é que fala? Caminhos pra, pra o, pra... digamos, incrementar essa interdisciplinaridade, né? Então, eu sinto falta de um núcleo pedagógico capaz de, eh... fomentar isso aí pra não ficar parecendo que é uma, uma iniciativa do, da Fulana, da Patrícia, da Juliana, da... Não! É algo que tinha que ser trabalhado institucionalmente pra que essa busca de, de elementos comuns, ela não seja nem encaixada (como eu falei enquadrada) tipo, eh... mas sim, que ela brote naturalmente no, nos espaços, eh... do processo educacional, né? (Adriana)

O professor Maurício aponta uma causa recorrente para a inexistência de ações interdisciplinares; a saber, a falta de tempo. Uma vez que a maioria dos docentes estão no cargo com dedicação exclusiva (DE), entende-se que, na verdade, é preciso adequar o trabalho à perspectiva de integração. Sendo assim, a escola precisa se tornar um laboratório de discussão, rediscussão e aprendizagem constante do que se almeja fazer, considerando a educação como um processo.

Outro fator importante mencionado é que os docentes precisam estudar sobre o tema para que não ocorram simplificações que distanciam a prática da formação integral dos estudantes que é esperada. Já a professora Adriana, reforça que não há uma ação institucionalizada em direção da integração das unidades curriculares e que as iniciativas são pontuais e ocorrem mais por atuações individuais. Em seu discurso, ela se mostra decepcionada pela falta de um núcleo pedagógico atuante que auxiliasse os docentes no processo de ensino aprendizagem.

Como pode ser visto, além da falta de tempo específico para a integração efetiva, o último depoimento é bastante contundente quando a professora diz que não existem ações integradoras, a não ser por algumas iniciativas individuais e que aquele seria um problema institucional. Esse distanciamento faz com que os docentes se sintam impotentes em algumas situações, o que dificulta uma possível união e faz com que o medo da exposição das fraquezas seja maior que o desejo de compartilhamento das virtudes. O isolamento do professor em sua prática pedagógica pode gerar uma sobrecarga física e emocional que vai de encontro à perspectiva de diálogo e colaboração na construção do processo educativo.

Em uma nova abordagem, professores deram declarações que demonstram uma visão simplificada do que seria de fato a educação integral, pois consideram que ela fosse a simples união de componentes curriculares em provas e eventos isolados que acontecem nos *campi*. Isso também evidencia que a prática integradora não ocorre de fato:

E tem uma prova, uma avaliação, também, que é uma forma de integrar os conteúdos entre... por exemplo, é o da base mesmo, da base nacional, juntamente com os profissionalizantes e eles fazem essa, essa, essa avaliação trimestral (Janaína).

Então, nós temos algumas atividades integradoras sim. Eh... por exemplo, nós tivemos os dois trimestres uma... como fala? Só um minutinho. A realização de... ai... Como me some o nome assim!? De apresentações dos alunos em todos os conteúdos, num único momento, e todos os professores ali presentes... sendo apresentado pra toda comunidade acadêmica, eh... a realização de... Gente, como que me some o nome desse jeito!? Seminários, desculpe. (risos) Nós tivemos a realização de seminários integradores com todas as, as unidades curriculares, tanto as próprias, né, do curso. Eh... as técnicas, quanto as de formação geral. Então, foi uma das atividades integradoras que tivemos (Betânia).

Então, e aí, quando eu observo, né, partindo da minha prática, eu digo que eu tento dentro do meu quadrado, mas eu num, eu num sei dizer se são efetivamente integradas, entendeu? Agora, eu sei que no currículo, no currículo do... de alguns cursos, há disciplinas que eu diria que são efetivamente integradas. Tem um nome específico, eu não vou saber dizer... é que os professores trabalham juntos mesmo, a disciplina foi concebida para eles trabalharem juntos, cada um tem um momento lá, tem tantos X números de aulas e aí eles já trabalham de maneira que o aluno consiga, consiga perceber ah... efetivamente a aplicação daquele conhecimento (Larissa).

Assim, eu já sabia de algumas ações isoladas porque eu ouvi que os colegas conversaram. Aí, no mestrado, nas entrevistas eu descobri muita coisa, muita coisa, inclusive dos colegas da parte técnica que a gente, assim, mais ou menos, pensa que é uma área mais dura, né? Eh... porque não tem uma divulgação, né, clara disso, uma, uma, uma forma sistemática de divulgação dessas ações, mas tem muita coisa feita, muito trabalho bacana, muito trabalho de integração! (Lorena).

Na fala da Lorena, é perceptível que as ações são realmente isoladas, já que as possíveis ações integradas não são atividades de conhecimento de todos os docentes, ou seja, são ações que não são instituídas pela direção do *campus* e que não abrange toda a comunidade escolar. A professora Janaína apresenta apenas o exemplo uma avaliação que é feita em conjunto como elemento de integração. A professora Betânia deixa perceptível que as ações são esporádicas, haja vista a demora e a incerteza para elaborar seu raciocínio. As pausas parecem indicar que as atividades não ocorrem cotidianamente. Assim como a professora Janaína, ela aponta apenas um seminário como exemplo de atividade integradora. Enquanto isso, a professora Larissa disse que trabalha sozinha, mas que não sabe informar se as atividades que realiza são realmente integradoras. Quanto aos demais docentes, ela relatou que há unidades curriculares que foram concebidas para serem executadas em parceria, no entanto, ela não consegue ser precisa, o que indica que não é uma iniciativa do *campus*.

Contudo, ficou evidente que em apenas dois *campi* há ações que se direcionam para a integração efetiva entre professores e unidades curriculares:

No *campus*, temos no currículo, nos PPCs a gente tem as unidades curriculares politécnicas ah... que são obrigatoriamente, né... essa ah... integração de uma forma curricularizada. Então, são disciplinas, são unidades eh... curriculares que preveem essa integração. Então, geralmente as ementas são elaboradas, né, por, pelo menos, dois professores de área de conhecimento diferentes (Keila).

Desse ano pra, pra cá, né, desde o início do ano, no nosso *campus*, porque no *campus* (o nome foi omitido para evitar a identificação) foi, foi há mais tempo. Então, nós trouxemos para cá as UCP<sup>54</sup>s, que são as unidades curriculares politécnicas. E aí, o que que foi feito no PPC? Ele foi reestruturado novamente porque ele já tinha passado por uma reestrutura antes para ter, hum, politecnia. Agora, fez uma nova estrutura que aí, ele, ele pegou carga horária de todas as

---

<sup>54</sup> Nas Unidades Curriculares Politécnicas há a associação de dois professores ou mais para a elaboração e ministração de uma única unidade curricular.

disciplinas e transferiu carga horária para esse chamado, para esse espaço das UCPs que aparecem no nosso PPC com ementas abertas. Então, nós temos reservado um percentual de, de carga horária e nesse, nesse curso, nesse percentual, obrigatoriamente dois ou mais professores... dois, três precisam se unir para trabalhar juntos alguma questão. Como a ementa é aberta, então... eu não, não tenho como te falar, vai ter aula disso, disso, daquilo. Vai depender de quais de junções, quais parcerias se estabelecem.

E essas parcerias elas nascem de quê? De... primeiro, elas por enquanto, elas têm nascido de, da conversa entre os professores nessas áreas. Então, a gente faz encontros dos professores, eh... que trabalham no técnico integrado e coloca esses professores para irem conversando entre si. E conversamos sobre o que trabalham, sobre o que tem vontade de trabalhar, o que acham que é importante trabalhar... Até chegar em alguma coisa em comum. Aí, assim, se faz esse projeto que, que é trimestral e ao final do trimestre precisa desenvolver um produto. Então, ao UCP, ela vai misturar dois professores. (Mariana).

De acordo com o exposto, o *campus* da Mariana utilizou o *campus* da Keila como exemplo para que fossem implementadas as UCPs (Unidades Curriculares Politécnicas). Ambas mencionam que todo esse processo se iniciou pela mudança no PPC e posteriormente foi posto em prática com auxílio de participação de todo o corpo docente, da equipe pedagógica e direção. Esse fato mostra que as ações integradoras precisam ser compartilhadas e postas em prática por todos os indivíduos, expandindo-se a todos os *campi*. O mínimo que se deve fazer é estabelecer reuniões para que todos pensem em conjunto sobre um método que auxilie na ruptura da concepção fragmentada dos componentes curriculares e, sobretudo, do conhecimento.

Quando foi perguntado se ocorriam reuniões regulares que visavam a integração, as respostas foram preocupantes: ou elas foram negativas, ou demonstraram uma visão simplificada do que é realmente pensar a educação integral em seu sentido omnilateral:

(...) (pensa) Não. (...) Olha... O ano passado, e mesmo antes da pandemia em dois mil e vinte, comecinho de dois mil e vinte, as reuniões pedagógicas elas, elas foram organizadas eh... pra gente era dado um conteúdo... era dado uma... uma... Não era nem exatamente... Uma... seria uma problemática mesmo. Não seria exatamente um conteúdo. Uma problemática de alguma área técnica. E elas, as pedagogas, nos organizaram em grupos e pediram pra gente pensar atividades, cada um, vários professores, de várias áreas, tanto propedêuticos, quanto técnicas pra gente pensar atividades. Então, isso aconteceu lá em dois mil e vinte, no começo de dois mil e vinte e depois isso não foi isso não foi retomado, isso não foi retomado, foi justamente quando, quando a gente teve, foi obrigado a mudar o nosso PPC. Então, depois disso, não participei de mais nada nesse sentido de como integrar (Larissa).

Não. (fala resmungando e lamentando) (Lorena).

Não. As reuniões, normalmente, são de outro cunho (Janaína).

Já teve. Após... durante o período da pandemia parou e quando a gente voltou, eh... voltamos ainda muito preocupados em retomar o que... o mínimo que existia. Então, ah... essas reuniões periódicas, elas não retornaram. Elas retornaram como reuniões pontuais de início de semestre, eh... até mesmo o próprio conselho de classe ficou

reduzido a momentos on-line onde nem sempre todos podem estar presentes, né? (...) Então, a escola perdeu um pouco com isso, ganhou em outras coisas, perdeu alguma coisa com isso, mas infelizmente a gente ainda vai precisar voltar cultural, voltar a trabalhar de uma forma mais... ah... sistemática de, de encontros. Nós tínhamos antes, os horários vagos que eram comuns a todos os colegas, antes da pandemia para que essas reuniões acontecessem. E depois, de lá da volta às aulas presenciais, elas não acontecem. Acontece só em, início de ano e quando necessário em função de algum, algum evento, algum, algo muito fora da caixa (Adriana).

Eu já falei muitas vezes em reunião, que a gente precisa sentar, estudar, isso tem que fazer parte da pauta do Instituto Federal, sabe? É quase que uma, uma obrigatoriedade porque senão a gente está prestando um desserviço. Cada um vai ali dar a sua aula e volta pra casa? Espera aí! (Maurício)

Regular, regular... eu acho que precisava ter mais. Precisava ter mais. A gente tem os conselhos, tem as reuniões pedagógicas certinhas, só que para os projetos integrados, eu penso que a correria do dia a dia é tão grande que o que a gente faz a gente faz falando assim oh: “Tá no *WhatsApp!*”, um grupo e a gente vai falando porque senão a gente é atropelado, né? Porque você tem conteúdo, você tem carga horária pra vencer, você tem prova, tem avaliação. Você sabe disso, Henrique! A burocracia é maior do que a integração (Nádia).

Os depoimentos acima são enfáticos em dizer que não há reuniões específicas para se pensar e executar ações interdisciplinares. As professoras Lorena e Janaína foram diretas e objetivas em relatar que não há encontros dessa natureza. A professora Larissa relembra que houve alguns encontros em 2020, mas que foram esquecidos com o decorrer do tempo. A professora Adriana faz um relato semelhante e isso prova que não basta ter um PPC que preveja atividades integradas, é preciso que todos trabalhem em prol de um processo de ensino e aprendizagem que seja mais amplo e significativo. A professora Nádia e o professor Maurício se mostraram inquietos, pois acreditam que seriam necessários mais encontros para que pudessem estudar e pôr em prática projetos integradores.

Acredita-se que a formação dos docentes envolve o processo de autoformação dos professores e o de formação nas instituições escolares onde eles desempenham suas atividades. Sendo assim, é no diálogo e na reflexão sobre a práxis que o professor consegue transpor alguns limites impostos pelo distanciamento. Nos *campi* em que há a tentativa de se fazer algo no sentido da integração e da interdisciplinaridade, as reuniões acontecem com mais frequência e têm objetivos mais claros, como pode ser visto na declaração da Mariana:

Elas, elas acontecem... eh... até que a gente consegue gerar, consiga gerar um número de UCP necessárias. E aí, o, o núcleo pedagógico vai estimulando e convocando esses professores. Então, elas têm acontecido por meio de convocações. Aí, convoca os professores, “Reunião sobre UCP.”, convoca reunião... E, aí, fala: “Daqui, a gente precisa sair com, com dez UCPs.” Que é, esse, esse número que a gente tem precisado por trimestre, a gente precisa sair dessa reunião com dez UCPs. E, aí, nós vamos fazendo essas reuniões, ou chamando já de dois em dois (Mariana).

Há uma tentativa, há uma tentativa de calendário, de reuniões; mas eu vou te dizer que acontece muito mais naturalmente, é muito mais orgânico. Eh... nos corredores, quando a gente se encontra na sala de professores... Eh... tende a ser muito mais orgânico do que do, do, do calendário em si. Mas há sim, há uma previsão de calendário. Eh... são poucas reuniões que estão no calendário. E eu entendo que é importante que esteja no calendário porque eu acho que estimula, né, ter aquele momento específico pra se falar da importância da integração. Mas eu percebo que a partir dessas reuniões de calendário acontece muito orgânico assim, sabe, durante a, a nossa presença no *campus*, né, troca de áudios e *WhatsApp* (Keila).

A professora Mariana enfatiza que as reuniões acontecem por meio de convocação, o que demonstra que há sim uma preocupação da direção para que de fato aconteçam ações integradoras. Contudo, mesmo no *campus* da Keila, onde há ações interdisciplinares efetivas, parece que as reuniões não estão acontecendo regularmente, o que pode acarretar perdas a longo prazo, pois entende-se que esses momentos juntos são fundamentais para que todos pensem constantemente sobre a prática e como ela afeta o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Outro fator que chama a atenção é a utilização do aplicativo *WhatsApp* para se efetivar a comunicação entre os professores. Não há dúvidas de que essa ferramenta traz celeridade e pode encurtar caminhos nesta sociedade moderna; no entanto, os encontros presenciais parecem ser mais adequados para que o devido debate sobre o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

Compreende-se, ainda, que para que o ensino interdisciplinar aconteça, é preciso que exista muito estudo e diálogo (as reuniões são uma ótima oportunidade para que ocorra o debate de ideias). Além disso, é conveniente dizer que o incentivo é fundamental para que todos sintam-se cobrados e valorizados em suas atividades fundamentais. Quando se questionou se havia o incentivo e/ou apoio da direção e da equipe pedagógica do *campus* para que houvesse uma ação integrada de professores e unidades curriculares, as respostas foram as seguintes:

A gente discutia. Eh... inclusive eu lembro que teve um curso de formação eh... foi uma proposta bem legal, eh... teve uma, uma formação pedagógica muito legal lá no *campus*, foi no ano de dois mil e dezoito e dois mil e dezenove. Em que essa, que esse tema da inter, transdisciplinaridade foi muito recorrente. Então, a gente trabalhou muito essa questão de como integrar. Mas aí, depois... a gente não votou nessa temática não (Larissa).

Olha não há nada que... eh... Eu não posso dizer que não há incentivo, mas ao mesmo tempo não há iniciativas concretas. Incentivo há, mas as iniciativas concretas... eh... não (Adriana).

Eh... existe algumas pequenas ações, mas existem, existe mais resistência do que ações. (risos) Nesse sentido (Janaína).

Existe do ponto de vista documental. (...) Isso fica no papel, né? Então, assim, a gente tem essa, essa, esse incentivo, a gente tem que integrar, ‘rarará’, rarará’, rarará’ (mostra-se enfadonha)... mas o discurso, uma coisa; mas assim, reuniões... tempo... motivação... respeito pelas, eh... pelas ideias... pelas sugestões... eh... aí já é outra história! É, aí fica, assim, cada um no seu quadrado mesmo, no ‘sevirol’<sup>55</sup>!(Lorena).

A professora Larissa revela que reuniões aconteceram em 2018 e 2019, ou seja, há mais de três anos que o *campus* onde ela trabalha não aborda o tema do ensino integrado. Adriana informa que não há iniciativas concretas e a professora Janaína, de maneira até jocosa, diz que há mais resistência que incentivo. Já o relato da servidora Lorena é alarmante, pois percebe-se que há um discurso de integração que não sai do papel e o que é pior, o professor se vê isolado e não se sente acolhido para tentar trabalhar em parceria com outros docentes. O que se percebe é que, geralmente, alguns docentes preferem permanecer distantes devido ao fato de terem internalizado o método tradicional de ensino em que cada professor deve se atentar apenas para a sua disciplina. Até mesmo aqueles que pertencem à mesma área, elaboram suas atividades solitariamente, sem ter o diálogo necessário com seus pares.

Já o relato da Janaína demonstra a inação e até mesmo resistência por parte da direção e/ou da equipe pedagógica. Certamente, esse *campus* tem um desafio ainda maior que é o de instaurar o sentimento de vontade de fazer algo com relação à integração de ensino.

Em contrapartida, nos *campi* onde os primeiros passos da integração estão acontecendo, pode-se inferir, a partir da declaração das professoras, que a participação efetiva da direção e da equipe pedagógica são muito importantes para que haja a consolidação de práticas integradoras.

As UCPs só começaram a acontecer por conta disso (da requisição da direção do *campus*) (Mariana).

Incentivo e cobrança. Eu percebo... Ah... meu Deus! Foi um, um, um ganho enorme a curricularização dessa integração por meio das unidades curriculares politécnicas, as UCPs. Porque, se antes, né, ficava: “Ah... é importante! Vamos lá!” Que é muito mais esse incentivo, né? Uma vez que se tem isso no PPC, obrigatoriamente tem que acontecer. “Ah... mas eu nunca traba...” “Mas tem que trabalhar, bora!” Então, assim oh: “Força!” Eh... há um certo *stress* ali, mas força, né? (Keila).

A declaração da professora Keila evidencia a importância do incentivo e da participação ativa da equipe pedagógica e da direção para que um trabalho eficiente seja implementado. Não basta que se tenha documentos orientando o fazer pedagógico, é preciso que as pessoas envolvidas estejam engajadas, e que sejam orientadas de uma maneira

---

<sup>55</sup> Cada um “se vira” como pode, cada um trabalha como pode.

organizada. No mesmo sentido, a declaração da professora Mariana enfatiza a importância da participação efetiva da direção para que as ações sejam implementadas nos *campi*.

Na sequência, foi questionado se os professores se associavam aos professores do propedêutico em suas práticas. Excetuando as respostas da Mariana e da Keila cujos *campi* já têm práticas integradoras, as demais respostas não apontam convergência para essa ideia de integração:

Nunca, na verdade. Na verdade, nunca (Lorena).

Não é muito frequente não. Eh... a gente, né, tem uma comunicação. Às vezes, a gente, muito raramente, a gente, às vezes, até elabora uma prova junto, mas é... mas isso são ações muito pontuais, com pessoas que tem mais afinidades, ali, e que tem esse interesse (Janaína).

Então, nós temos a divisão no trimestre nessa questão, aí, de... eh... eh... eh... trimestral. Até mesmo, também, nós temos o simulado, né, que envolve todos os conteúdos, eu acredito que o simulado também pode ser considerado uma atividade integradora, né? Que cada um colabora, ali, com a sua... com a suas quantidades... com seu conteúdo, com questões pra que essa prova ocorra. Acho que o simulado, também, pode ser considerado, né, uma ação integradora, Henrique? Então, trimestralmente (Betânia).

Mais uma vez, fica claro que a falta de reuniões provoca o distanciamento dos professores e isso prejudica o bom andamento de ações relativas à formação integral dos estudantes. A professora Lorena afirma que nunca participou de uma atividade integrada, fato que é alarmante ao se pensar que se trata do EMI. As falas das professoras Janaína e Betânia apresentam apenas uma avaliação como ação integradora, o que é muito pouco quando se pensa em formação omnilateral. Em um sentido mais amplo, o que se percebe nas pesquisas é que a integração (considerando o trabalho, educação, cultura e ciência) deveria possibilitar aos estudantes maturidade intelectual em suas escolhas individuais e profissionais, por meio de uma educação politécnica ou tecnológica. Essa visão equivocada do que seja uma prática integradora é recorrente, como pode ser visto na maioria dos discursos.

Na resposta abaixo, há um detalhe que vale ser mencionado:

Eu me associo. Eh... Olha... eu... a gente... literatura, eu posso dizer que sim, porque a gente tá na mesma sala, a gente tem projeto de extensão juntos. Ah... e também a gente, acabei de criar um projeto de ensino que vai começar agora, junto com o professor de filosofia (Larissa).

Nesse caso específico, sabe-se que os projetos de extensão e de ensino não são aplicados a todos os alunos de turmas regulares. Geralmente, esse projetos são feitos em horários extracurriculares e os estudantes são selecionados por meio de editais ou indicações

dos próprios professores. Mesmo que na sequência da resposta a professora tenha relatado que são para todos os estudantes; na realidade, nem todos participam.

Uma pergunta semelhante foi feita em relação à associação aos professores da área técnica e as respostas foram análogas, ou seja, não ocorre a conexão entre os docentes no caminho da integração.

Deixa eu olhar pra trás. Deixa eu ver se teve algum momento... Não. Nenhum momento (Larissa).

Pouca frequência... Pouca frequência... Se for assim em relação a termos de conteúdo é quase inexistente, né? (Janaína).

Como eu falei, é mais raro... (Adriana).

Oh, nunca fiz nada com eles. Nunca fiz nenhum trabalho com eles (Maurício).

É, a mesma coisa, Henrique. Vou responder da mesma forma. Conselho de classe, mas assim, pra dar uma, uma, uma aula junto não. Não fizemos (Nádia).

Os professores Maurício, Nádia e Larissa foram explícitos quando disseram que nunca se associaram a professores da área técnica para elaborarem uma aula juntos. Enquanto isso, as professoras Janaína e Adriana revelaram que raramente acontecem ações dessa natureza. Mesmo no *campus* onde ocorre alguma integração, a associação com docentes da área técnica é rara. Talvez haja certo distanciamento entre as unidades curriculares técnicas e as propedêuticas, o que levanta outro questionamento: Será que os professores das áreas técnicas são menos acessíveis?

Menor ainda. Bem menor. É muito difícil... O que que acontece... Uma coisa que eu falo muito... A gente se sente, assim, vou falar por mim. Eu me sinto até meio burra porque a área técnica... as áreas técnicas aqui são áreas que eu realmente não, não domino. Conheço muito pouco (Mariana).

O depoimento da professora Mariana indica que há falta de divulgação do que é feito nas áreas técnicas para os demais professores. Se está se falando de ensino médio integrado a cursos técnicos, parece ser inconcebível que todos os docentes não partilhem suas práticas, suas angústias, seus conhecimentos e suas dificuldades. Acredita-se que o trabalho em grupo, em parceria, realmente seria mais proveitoso e agregaria mais sentido aos docentes e aos estudantes.

Quando foi questionado se outros professores trabalhavam sem a participação do entrevistado, as respostas foram genéricas ou negativas. Isso, mais uma vez evidencia que não há uma organização institucional. As iniciativas, geralmente, partem de atitudes isoladas de

poucos professores e, ao que parece, as atividades não são compartilhadas da maneira como deveriam, pois os próprios colegas demonstram incerteza ao falar sobre o assunto:

Aham, tem. Professores da área técnica, porque foi uma disciplina que foi criada que favorece isso (Larissa).

Sim, sim. Eu vejo, por exemplo, professora de física, ela trabalha bastante de forma integrada com os professores da área técnica. Ela busca sempre associar o que ela está trabalhando, com os professores da técnica, eh... eh... esse é um exemplo (Betânia).

Integrada? Que eu saiba não (Janaína).

Trabalham. Sim, também. Mas é como eu te falei, eh... a falta de um núcleo... a gente fica sabendo muito pouco o que os colegas fazem (Adriana).

Oh, tem duas professoras... essa coisa é de, de encontro, né? Tem duas professoras, uma de inglês, ela até socorre muito a nossa... das aulas... alguém afasta e, às vezes, não dá pra fazer concurso, as aulas são redistribuídas, alguma coisa assim. E ela tem um contato muito bom com a outra professora que é da literatura. E elas fazem um trabalho muito bacana... as duas que eu vejo (Maurício).

Ah... eu acho que sim. Eu já vi professores trabalhando, pelo menos, o pessoal da, das matérias não... propedêuticas, já vi, mas as matérias técnicas fazem muito isso (Nádia).

A professora Janaína diz não saber se há associação entre professores sem a participação dela. As professoras Larissa, Adriana e Nádia, respectivamente, demonstram incerteza ao darem suas respostas: “...foi uma disciplina que foi criada...”, “... a gente fica sabendo muito pouco o que os colegas fazem” e “eu acho que sim”. Os professores Maurício e Betânia apresentam apenas um exemplo isolado em suas unidades de trabalho, o que parece ser muito escasso quando se pensa que se trata de cursos que chegam a ter dezesseis, dezessete unidades curriculares.

Como era previsto, nos dois *campi* em que o trabalho interdisciplinar já ocorre, os demais professores trabalham também sem a participação das professoras de língua portuguesa. No entanto, mesmo nessas unidades foram apontados alguns problemas que dificultam os encontros e o diálogo entre os docentes. Dentre eles, podem ser citados a falta de tempo pré-determinado para estarem juntos refletindo sobre o processo de ensino aprendizagem e o excesso de trabalho, quer seja propriamente em sala de aula, quer seja em comissões e demais projetos. Esses fatores, de certa forma, desmotivam a maioria dos docentes:

A, as dificuldades é de, de criar momentos assim, em que, em que nós pudéssemos estar dialogando, né? Em que nós pudéssemos pensar nas necessidades dos alunos no contexto de formação deles (Larissa).

Então, as dificuldades, se a gente for pra... se a gente não for falar das UCPs, são prioritariamente, em relação ao horário e carga horária dos docentes. No nosso *campus*, nós temos docentes realmente com uma carga horária pesada (Mariana)

Minhas dificuldades pessoais são, eh... número excessivo de aulas, né? Porque eu tenho dezesseis aulas, na verdade. E muitas comissões... participo de muitas comissões (Janaína).

Ai, eu acho que dificuldade é a questão dos encontro, né? Dos encontros, Henrique pra preparar uma, uma aula que seja digna de ser dada para os alunos nesse, nesse foco multidisciplinar.

As principais dificuldades é o tempo, é o tempo para que isso de fato ocorra. A gente está sempre correndo e com... sempre com outras várias atribuições ao mesmo tempo. Então, o grande obstáculo é sem dúvida alguma o tempo. O outro obstáculo é realmente a política... uma política interna de eh... digamos... diretrizes que estabeleçam... diretrizes pra essa interdisciplinaridade de fato ocorrer (Adriana).

A nossa carga horária não nos permite e acho que isso é uma grande desvantagem. Que a gente tenha tempo! Tempo ideal, assim, de planejamento, desenvolvimento. Porque a nossa carga horária de sala de aula, ela é muito alta. Essa é a maior desvantagem. pra gente trabalhar numa perspectiva de currículo integrado, né, que é esse técnico integrado ao ensino médio, a gente precisa ter um tempo de qualidade e de preparação. Eh... apesar de termos experiências exitosas pra contar, eh... é muito mais por sorte. Muitas vezes é sorte... É, é, é a questão de ser sorte; a questão de, da gente ter muita boa vontade, que aí a gente vai fazer sacrifícios pra além dessa carga horária, né; de preparação que a gente tem... Mas a maior desvantagem, ela é institucional. A gente não tem tempo ideal pra preparação. Então a gente está trabalhando uma proposta integrada em que a gente não tem tempo ideal pra preparar essa proposta (Keila).

Além da falta de tempo e número alto de aulas e excesso de trabalho, as professoras Keila e Adriana acrescentam que seria necessária uma política robusta que estabelecesse diretrizes para que os professores pudessem trabalhar com mais tranquilidade. Com um grande número de aulas e comissões, fica inviável ocupar ainda mais os docentes com reuniões. Contudo, a prioridade deveria ser o atendimento aos estudantes em sua integridade sem se esquecer de suas particularidades e isso passaria efetivamente pela reflexão constante da prática docente por meio de reuniões periódicas e estudo constante.

Outra dificuldade apontada foi a falta de disponibilidade e abertura de alguns docentes para novas experiências. A percepção que se tem é que alguns sentem-se constrangidos em se expor, tanto aos colegas, quanto aos alunos. Em vários momentos, o professor se fecha e tenta executar todo o trabalho sozinho, de maneira isolada, solitária; o que contraria o ato pedagógico, que se mostra mais eficiente quando é formulado a várias mãos.

... às vezes, tem colegas que têm dificuldade de se expor mesmo, né? Do lado do outro... porque você vai trabalhar em conjunto, acaba que que gera uma exposição ali, junto dos alunos, né? Eh... problema de tempo, né? Às vezes, você não consegue ali, eh... se reunir com a pessoa, o ritmo de trabalhar é diferente (Lorena).

A dificuldade é que eu vejo que nem todo professor está aberto a essa associação, né? Às vezes, o professor está bem voltado para o conteúdo dele. Não tem, ali, aquela disponibilidade (Betânia).

As docentes Betânia e Lorena apontam categoricamente que nem todo professor está disposto a partilhar conhecimentos, angústias, tempo. De acordo com Trindade (2008, p. 73) as atividades interdisciplinares requerem que haja humildade diante dos limites do saber próprio e do próprio saber; requerem atitudes de cooperação que conduzem às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que dos componentes curriculares.

Em contrapartida, todos os docentes que participaram da pesquisa foram enfáticos em dizer que há muitas vantagens ao se trabalhar de maneira integrada que isoladamente. Mesmo aqueles que ainda não tiveram essa oportunidade, vislumbram um caminho de parceria e de ampliação dos conhecimentos:

Então, assim, tem o outro lado também, né, que dá trabalho, mas assim, de alguma forma eu acho que você, eh... em algum de alguma forma você vai mexer, você vai, você vai tocar na vida do aluno ali, né? Porque são trabalhos que, de certa forma, eles, eles são mais significativos assim, né? 'Cê' mexe um pouco mais, né? Otimiza tempo, quando 'cê', quando 'cê' consegue trabalhar com outros colegas, né? Otimiza tempo! Por exemplo, 'cê' pode aproveitar o mesmo trabalho pra avaliar, né? Utiliza o tempo do aluno também, diminui a quantidade de avaliação. Então, são muitos pontos positivos também (Lorena).

Eu acho que o aluno gosta dos professores juntos! Ele gosta de ver que as coisas não estão em gavetinhas, né, Henrique? O mundo não é feito de gavetinhas (Nádia).

Então, as vantagens que eu acredito é que a gente poderia ter, aí, essa formação integral do aluno com essa parceria, né? Porque essas dificuldades de escrita, leitura, elas poderiam ser mais trabalhadas com o envolvimento de todos. Especialmente, por exemplo, na compreensão de termos técnicos pelos alunos nessa exploração, aí, do contexto. Acho que seria interessante, aí, pra formação integral do aluno (Betânia).

Ah, nossa! Aprendizagem do aluno, a motivação do aluno, o aluno quer fazer! (Mariana).

Os professores apresentaram vários pontos que podem ser considerados vantajosos ao se trabalhar em parceria com outros docentes. Mariana, por exemplo, destacou a motivação que o aluno tem de participar das atividades. A professora Betânia enfatizou que a língua portuguesa poderia ser ensinada com mais proveito se houvesse o envolvimento de todos. A docente Nádia fez menção a um aspecto bastante relevante que é em relação ao saber compartimentado, fragmentado que é experienciado em práticas tradicionais de ensino que

poderiam ser ressignificadas ao se experimentar novas formas de atuação. Por fim, a Lorena acredita que se houvesse a integração concretamente, haveria certa otimização do tempo, tanto do trabalho dos professores, quanto do aprendizado dos estudantes.

Em concordância com o que foi exposto, um ponto de extrema relevância vem do depoimento das docentes Janaína, Adriana e Keila que reforçam que o encontro, que o partilhar experiências pode ser muito rico para todos:

A principal vantagem que eu vejo é que esse processo colaborativo ajuda ah... o estudante eh... observar que o conhecimento, ele é integrado, que ah... a busca pelo conhecimento... tirar um pouco de, aquela ideia de caixa, de encaixotamento, de disciplinas a serem... passar de ano, a nota. Eh... você integrando, ah... o aluno consegue visualizar o processo de uma maneira mais geral... Isso, isso eu acho extremamente vantajoso. pra nós, como eu já tinha comentado sobre isso, é um enriquecimento e um aumento de, de conhecimento, de competências que nós vamos construindo, da nossa vida profissional e acadêmica. Afinal de contas, o professor não é nada mais é do que aquele aluno que não quis sair da escola. É aquele que quer sempre aprender mais, né? Então, dá uma satisfação imensa de você ver um projeto, de você ver um, um, um esforço integrado eh... desaguar, né, em um, um, um resultado eh... positivo, né? (Janaína)

As vantagens é de aprender. Eu aprendo muito! Muito! Não só questão de conteúdo, mas aprender com o outro, né? As metodologias do outro. Essa, esse diálogo com o outro colega, né, que também é professor. Essa é uma das maiores vantagens. Desvantagem, aí eu acho que é uma questão muito mais estrutural, é institucional, né? (Adriana).

A vantagem ela é imensa, né? Desde a ideia de diminuir trabalho. Fica mais... fica menos peso pra gente, né? Tem essa questão prática aí, né? Acabei de citar, eu tenho uma colega da área da Letras, a gente também faz muito trabalho junto. Então, a vantagem de associar tem esse lado de facilitar caminhos, né? Porque eu não preciso concentrar tudo em mim, é colaborativo. Então, todo mundo vai fazer sua parte, a coisa vai andar (Keila).

Mais uma vez, fica explícito que a maioria dos docentes concordam que o saber compartilhado pelo trabalho em conjunto de professores vai de encontro ao ensino fragmentado e precarizado fundamentado na dicotomia entre educação, trabalho, ciência e cultura.

Ao se perguntar sobre a percepção que os professores tinham dos alunos quando trabalham ou trabalharam de maneira integrada, a resposta foi unânime em dizer que os estudantes apreciam quando os docentes trabalham em equipes:

Acho que é pelo contrário, eu acho que eles gostam, pela pouca experiência que eu tive... Por quê? Porque tá conectado com as necessidades deles, né, tá conectado com a vida real (Larissa).

Os alunos são bem receptivos às atividades (Betânia).

Da parte dos alunos, eles são extremamente abertos. E adoram tudo que é diferente, que é prática diferente, motivadora e que sai daquela coisa, né... tradicional, convencional, eles adoram! São muito receptivos! (Janaína).

Eles ficam, ficam gratos, surpresos! Até porque quando você propõe um trabalho desse, ou quando você faz alguma interdisciplinaridade, eles, eles sabem que eles vão ter ali não só o conhecimento todo integrado, mas também a avaliação, ela também é integrada. Então, entre quinze e quatorze disciplinas, você vai, vai de reduzir pra doze!(Adriana).

A professora Larissa traz um ponto a ser elogiado que seria a conexão com a realidade, enfatizando a importância da contextualização dos conteúdos para que o ensino seja mais significativo para os estudantes. A mesma ideia é contemplada na fala da professora Adriana que acrescenta que o número de avaliações também poderia ser reduzido. No entanto, ainda pode ser visto que parte dos professores abordados têm conceitos distintos sobre o que é interdisciplinaridade e sobre educação integral dos estudantes. Alguns ainda têm a ideia de que basta unir diversos assuntos em uma prova que a integração será feita, mas esse equívoco pode ser desfeito por meio de uma formação continuada dirigida a esse assunto. O mesmo pode ser dito sobre os processos avaliativos que, no entendimento dessa pesquisa, também podem ser revistos e aprimorados por meio de cursos:

Então, tem já... eu já vi de tudo acontecer assim, né? Eh... a gente já fez, por exemplo, a mesma atividade valer nota pra duas, três disciplinas, por exemplo. Eu acho que isso é o mais comum, sabe? Eh... e o que eu acho mais adequado é que cada professor faça sua avaliação e que não seja a mesma nota pra todos os professores, por exemplo, né? (Lorena).

Como eu te falei, normalmente quando você faz esse projeto, né, eh... com os professores, você já, já pensa no todo, né, que vai ser feito, como vai ser avaliado. Então, ah... às vezes, a pontuação eh... eh... Por exemplo, no trabalho total eh... eh... algum, cada um de nós mantém a liberdade de, de, digamos, de avaliar percentualmente, em, quantitativamente o que quiser na sua disciplina. Vamos supor, eu vou destinar vinte por cento da minha nota, vinte e cinco, o outro vai querer trinta. Então, já, já, a liberdade já acontece aí. Certo? Eh... pode ser no quantitativo apenas, né? Mas, porque o qualitativo já está lá no trabalho (Adriana).

É, vamos pensar no seminário, por exemplo. Tem todo o trabalho, tem toda a preparação, né? E é atribuída a quantidade X de pontos em todos os conteúdos para os alunos. E digamos, vamos pensar em termos de seminários. Aí, são realizados os seminários e 'existe' os critérios de avaliação pros professores presentes... preenchem pra atribuição de notas (Betânia).

Bom, quando a gente trabalhou, né... eh... na, na área da, da informática aplicada, nós trabalhamos assim: dividindo conteúdos e cada um avaliou a sua parte, a gente fez uma, uma, uma, eh... uma, uma espécie de média, ali. Agora, quando, eh... foi... hum... quando eu trabalhava, assim, mais interdisciplinarmente... nós trabalhamos também... a avaliação, também, é feita coletivamente, né? A gente vê num conjunto, as habilidades do aluno... tem... quais são as maiores habilidades dele... Não tenho dificuldade de avaliar não. Não vejo, nunca vimos a dificuldade nesse sentido (Janaína).

Os professores apresentaram visões distintas para a distribuição de pontos. As professoras Lorena e Adriana privilegiam a distribuição individual de pontos pelos docentes, enquanto as professoras Betânia e Janaína sugerem uma avaliação coletiva, seguindo alguns critérios pré-estabelecidos.

Concluindo, pode-se dizer que as entrevistas com os professores revelaram muitos aspectos importantes para a concretização desta pesquisa. Primeiramente, foi possível observar que a maioria dos docentes têm bastante experiência profissional, tanto no IFTM, quanto em outras instituições de ensino. Contudo, o conceito de ensino médio integrado mostrou-se diverso e, por vezes, superficial; distinto daquele que apregoa a literatura da área (Ciavatta, 2005, 2022; Moura, 2007, 2013; Ramos, 2008), que busca aprimorar o campo educacional aproximando-o ao espectro da educação politécnica.

Foram apresentadas também algumas das metodologias que são utilizadas cotidianamente pelos docentes. No entanto, a visão de que se deve adaptar a língua portuguesa às necessidades das áreas técnicas foi a mais preocupante. Ao contrário dessa visão, espera-se que a LP seja vista como parte fundamental de todo o processo de ensino e aprendizagem como todos os demais conteúdos, em direção da formação plena dos estudantes.

Quanto às ações integradoras, as respostas coletadas mostraram claramente que a integração entre unidades curriculares e professores ocorrem efetivamente em apenas dois *campi* e, mesmo assim, são atividades recentes que ainda lutam para ser instituídas como prática de ensino. Nos outros sete *campi*, o que se percebe é que um ou outro professor conseguiu fazer alguma atividade integradora, de maneira isolada, em momentos dispersos. Uma das barreiras apontadas pelos professores seria a sobrecarga de trabalho que influencia na falta de reuniões e estudo para se pensar a educação de uma forma mais ampla e significativa.

Isso tudo comprova a hipótese inicial deste trabalho que era a de que não havia de fato integração entre as unidades curriculares no âmbito do IFTM. Apesar de se ter o ensino médio integrado aos cursos técnicos, parece que essa modalidade se assemelha mais ao ensino concomitante em que as unidades curriculares são justapostas com pouco, ou sem diálogo entre si.

Portanto, pode ser observado em alguns relatos que muitos dos problemas poderiam ser sanados se houvesse maior participação institucional, ou seja, se houvesse mais incentivo e acompanhamento da direção, da equipe pedagógica e até mesmo de instâncias superiores como a reitoria, por exemplo, em relação à implementação efetiva de uma educação que possa

ser chamada de integral. Chega-se à conclusão de que não há como pensar no pleno desenvolvimento dos estudantes sem a consideração de políticas públicas sérias, ações institucionais direcionadas, ações coletivas e individuais dos docentes, assim como da participação dos estudantes e da família em todo o processo.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

---

Conforme aponta Leite (2018), os mestrados profissionais foram instituídos no Brasil apenas em 1995 pela Portaria nº 47 da CAPES<sup>56</sup> (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Naquele momento, havia o propósito de flexibilizar o modelo de pós-graduação *strictu sensu* diante das transformações pelas quais passava o país. A área de ensino foi criada, posteriormente, em 2011 pela Portaria 83/2011 da mesma Capes, com o intuito de interligar conhecimentos acadêmicos oriundos da pesquisa em Educação e Ensino à sua aplicação em produtos educativos que pudessem atender às demandas da sociedade.

Atualmente, os cursos avaliados e reconhecidos na área de Ensino são compostos por 181 programas de pós-graduação que abrigam 227 cursos que estão divididos em: 41 cursos de doutorado acadêmico, 09 de doutorado profissional, 85 de mestrado acadêmico e 92 de mestrado profissional, de acordo com dados obtidos na Plataforma Sucupira<sup>57</sup> (2023).

Os cursos que são vinculados ao mestrado e ao doutorado profissional na área de educação têm como objeto a mediação do conhecimento científico, a integração entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, com o intuito de estabelecer relações entre diferentes áreas e processos educativos. Tais cursos são destinados, essencialmente, a professores e profissionais de ensino que, para obtenção do título de mestre ou de doutor, devem elaborar produtos educacionais que podem ser utilizados em variadas situações de ensino e aprendizagem:

Professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) os diferentes produtos gerados nos MP de modo crítico, adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas de alunos e devolvendo à sociedade novos PE *num continuum* (Rizzatti, p. 2, 2020).

Como foi visto, um processo ou produto educativo deve ser passível de utilização em situações reais de ensino - seja em sala de aula, ou em ambientes educacionais diversos;

---

<sup>56</sup> A CAPES nasceu de uma campanha nacional feita em 1951 que tinha como meta o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior. A missão seria executada por uma Comissão, instituída pelo Decreto 29.741/51, de 11/07/1951, composta por representantes de diferentes órgãos do governo e entidades privadas. Seu presidente foi o então ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho, acompanhado por seu secretário-geral, o professor Anísio Spínola Teixeira (CAPES, 2023).

<sup>57</sup> A Plataforma Sucupira é um sistema de coleta de informações, análise e avaliações a serem utilizadas como base do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) cujos objetivos são formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino; formação de recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico; e o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação.

podendo ser um aplicativo computacional, um jogo, um seminário, um livro, uma auditoria, dentre outras possibilidades, que podem ser melhor compreendidas ao se ler as recomendações do Grupo de Trabalho de Produção Técnica instituído pela Portaria CAPES 171/2018. Além do mais, “É obrigatório também que o produto educacional seja validado, registrado, utilizado nos sistemas de educação e que seja de acesso livre em redes *online* fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais, especialmente em repositórios” (Leite, 2018, p. 331). Sendo assim, abaixo é apresentado o produto educacional intitulado “Sequência Didática: Língua Portuguesa em cursos técnicos integrados”. Vale salientar que nas *Referências* podem ser encontrados todos os autores utilizados na confecção do produto educacional.



# Sequência Didática: Língua Portuguesa em cursos técnicos integrados

---

Welisson Marques  
Henrique de Oliveira Moreira

Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET)  
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica  
IFTM - CAMPUS UBERABA | 2023



Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –  
Campus Uberaba-MG

M813s      Moreira, Henrique de Oliveira  
Sequência didática: língua portuguesa em cursos técnicos integrados[*E-book*] / Henrique de Oliveira Moreira – 2023.  
23 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques  
Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba-MG, 2023.  
ISBN: 978650085879-2

1. Ensino médio integrado. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Língua portuguesa. 4. Formação omnilateral I. Marques, Welisson. II. Título.

CDD 371.3

**Origem do Produto:** Dissertação Intitulada: "Análise da Integração Curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro".

**Área de conhecimento:** Ensino.

**Público-alvo:** Professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica – EBTT e demais interessados na Educação Profissional e Tecnológica.

**Finalidade:** Contribuir com o aprimoramento de práticas integradas em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

**Estruturação do produto:** Há uma explicação sobre o conceito de sequências didáticas e, em seguida, há a apresentação de três propostas de atividades integradoras que podem ser aplicadas a estudantes do ensino médio.

**Disponibilidade:** Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, bem como a proibição do uso comercial do produto.

**Divulgação:** Em formato digital, visando a flexibilidade, que permite o acesso em qualquer espaço e tempo.

**Instituição envolvida:** Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica - IFTM - CAMPUS UBERABA

**Diagramação:** Rayane Reis Mota

**Idioma:** Português

**Cidade:** Uberaba – MG

**País:** Brasil



## SUMÁRIO

- 05** Apresentação
- 08** Sequência didática I:  
Produção de quadrinhos
- 13** Sequência didática II:  
Produção de sítios eletrônicos
- 18** Sequência didática III:  
Produção de animação



# Apresentação

No caso deste trabalho, especificamente, optou-se pela elaboração de três sequências didáticas por entender que esse produto educacional está diretamente ligado à prática docente privilegiada durante esta pesquisa. Pode-se dizer que uma sequência didática é um modo de o educador organizar atividades de ensino, baseando-se em núcleos temáticos e procedimentais, geralmente organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Essa descrição está amparada em teorias que levam em consideração a noção de língua/gênero como interação (Bakhtin, 1992, 2000), bem como as que a elas se associam no campo da noção de atividade de linguagem (Bronckart, 2006) e de aprendizagem como atividade intra e intersicológica desenvolvida na zona proximal de desenvolvimento (Vygotsky, 1998). Portanto, não se trata apenas de uma forma de organizar a aula com o ensino de gêneros, mas é, na verdade, a condução metodológica de uma série de fundamentos teóricos sobre o processo de ensino aprendizagem (Araújo, 2013, p. 324).

Trata-se, portanto, de um conjunto de atividades interligadas que são planejadas para apresentar um conteúdo, observando todas as etapas. Essa organização ocorre de acordo com os objetivos que o professor e os estudantes pretendem alcançar, envolvendo atividades de aprendizagem e de avaliação.

Por se ter adotado a Língua Portuguesa<sup>1</sup> como disciplina base para esta pesquisa, as sequências didáticas propostas seguem o modelo que está associado à aquisição da língua escrita por meio de um trabalho com gêneros textuais; sendo esse estudo desenvolvido, sobretudo, pelo grupo de Genebra (pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo – ISD)<sup>2</sup>. A utilização de tais métodos busca legitimar o instrumental didático a partir da observação do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes, assim como evidenciar possíveis dificuldades que apareçam no decorrer das atividades. Assim, é plausível a execução de adaptações e mudanças, tanto de conceitos, quanto de métodos utilizados.

[1] Vale ressaltar que as sequências didáticas podem ser utilizadas em qualquer disciplina ou conteúdo, uma vez que auxiliam na organização do trabalho em sala de aula de maneira gradativa, respeitando os saberes que os estudantes já possuem, buscando alcançar os níveis mais elevados.

[2] A metodologia didática do Grupo de Genebra é guiada, sobretudo, por duas ferramentas que “operacionalizam” o processo da transposição didática (Chevallard, 1989) de gêneros: a modelização do gênero – descrição/estudo a priori do gênero e posterior apreensão das suas dimensões ensináveis – e o procedimento sequência didática (SD) – sequência de atividades modulares projetadas para a apropriação de um gênero de texto (Barros, 2013, p. 108).

De acordo com Dolz *et al.*(2004), a preocupação em ensinar a expressão oral e escrita não pode ser sanada sem se levar em consideração algumas exigências:

- ★ permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- ★ propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- ★ centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- ★ oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ★ ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- ★ favorecer a elaboração de projetos de classe (Dolz *et al.*, 2004, p. 95).

A didática proposta por esses autores procura responder a essas exigências, contribuindo para que os estudantes consigam elaborar textos escritos e que possam se exprimir oralmente em situações escolares e extraescolares. Como esta dissertação pretende fundamentar possibilidades de integração de ensino; àquelas habilidades, podem ser associadas outras relativas aos variados campos do conhecimento. Ao se ofertar ocasiões diferenciadas de escrita e de fala aos discentes, o professor deve se atentar para não transformar cada produção em um objeto de ensino sistemático. O que precisa ser feito é propiciar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados que permitirão aos alunos desenvolverem suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações comunicativas.

Os autores afirmam que uma sequência didática "(...)" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual<sup>3</sup> oral ou escrito (Dolz *et al.*, 2004, p. 96). Definem, ainda, o procedimento "Sequência didática", que teria por finalidade auxiliar os estudantes a terem mais domínio sobre determinados gêneros. Dessa forma, devem ser apresentados aos alunos aqueles gêneros que são desconhecidos ou pouco conhecidos por eles, servindo para dar-lhes acesso a novas práticas de linguagem.

Vale complementar que os estudiosos mencionados acima elaboraram a estrutura de base de uma sequência didática que é composta por uma Apresentação da Situação em que é descrita detalhadamente a atividade que os alunos irão realizar e estes produzem um texto inicial que é chamado de Primeira Produção, momento em que pode ser feita a avaliação inicial para se reconhecer o que o estudante já sabe, quais são suas predileções e quais são seus anseios. Por meio desse procedimento, o professor pode

[3] Por gênero textual entende-se um conjunto de textos que apresentam características semelhantes e que são utilizados em situações relativamente parecidas. Por exemplo, o gênero carta, o gênero notícia, etc.

avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades seguintes, que são instrumentalizadas no Módulos (várias atividades ou exercícios) em que os problemas colocados pelos gêneros são aprofundados.

Três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados: 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (Dolz *et al.*, 2004, p. 103).

Todo esse percurso recairá na *Produção Final* que serve como instrumento para uma avaliação somativa <sup>4</sup> feita pelo professor, além de permitir que o estudante coloque em prática os conhecimentos adquiridos. Abre-se um parêntese para o cuidado que se deve ter ao avaliar um estudante ou um grupo de estudantes. A equipe docente não pode reproduzir os hábitos excludentes da tradição escolar que seleciona alguns alunos para que possam seguir seus estudos; ao mesmo tempo que condena muitos outros à estagnação intelectual, cultural e até mesmo social. Portanto, na perspectiva da formação integral, ou seja, no desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano, é importante considerar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, como aponta Zabala (1998, p. 197).

Respeitando essas indicações, são apresentadas a seguir as propostas de sequências didáticas direcionadas ao Curso Técnico em Computação Gráfica Integrado ao Ensino Médio, do Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, que também podem ser adaptadas a outras realidades, fazendo-se algumas adequações.

[4] É importante que os critérios avaliativos sejam claros, pois impedem que os estudantes tenham dúvidas e que os professores façam julgamentos subjetivos. Uma sugestão é a utilização do sistema de grades em que se pode avaliar os alunos ao longo da sequência didática.

## Referências

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **Memória das aprendizagens**: um gesto docente integrador da sequência didática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, p. 107-126, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora ARTMED, 1998.

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA I**

# Produção de Quadrinhos

Esta sequência didática tem a previsão de duração de 10 aulas, de 50 minutos cada.

**Área de integração entre unidades curriculares<sup>5</sup>**

Língua Portuguesa, História, Introdução à Computação Gráfica – cada docente contribui com as especificidades de sua disciplina, além de participar de todo o processo. Nessa perspectiva, todos os professores devem estar com estudantes durante todo o período das aulas.

**Turmas**

A atividade será mais bem aproveitada se destinada aos alunos do 2º e do 3º anos do ensino médio, devido ao fato de eles já terem mais conhecimento de princípios básicos da Computação Gráfica. Contudo, os estudantes do 1º ano também podem ser contemplados desde que haja adequação e preparação das atividades pelos professores.

**Materiais básicos a serem utilizados**

Computador e/ou aparelho celular com acesso à internet para mostrar exemplos aos estudantes e para que possam produzir os textos; livros e revistas de Histórias em Quadrinhos; caderno; lápis; borracha e caneta.

[5] O número escolhido de disciplinas pode ser alterado de acordo com os objetivos propostos.



## Objetivos da Sequência Didática I

### Objetivos Conceituais

- \* Ampliar o conhecimento acerca de momentos históricos relevantes;
- \* Apresentar conceitos relativos à Computação Gráfica;
- \* Aumentar o domínio sobre aspectos referentes à Língua Portuguesa, especificamente sobre o gênero História em Quadrinhos.

### Objetivos Procedimentais

- \* Ler diferentes gêneros textuais e debater sobre as informações adquiridas nas pesquisas;
- \* Redigir textos com qualidade;
- \* Explicar, pesquisar e representar as etapas, os métodos e as técnicas utilizadas na elaboração das Histórias em Quadrinhos.

### Objetivos Atitudinais

- \* Ter atenção no que se refere às orientações apresentadas pelos docentes e demonstrar responsabilidade quanto à execução das atividades no tempo previsto;
- \* Solucionar eventuais dúvidas e auxiliar no aprendizado do grupo, apresentando disposição para o trabalho em equipe; sendo proativos, debatendo e argumentando sobre os tópicos abordados.



## 1 Apresentação da situação: produzir uma História em Quadrinhos (2 aulas)

- \* Apresentação do gênero com o auxílio de livros, revistas e sites especializado em Histórias em Quadrinhos<sup>6</sup>. Cada professor abordará aspectos específicos relativos ao seu componente curricular. Os estudantes também devem colaborar, indicando páginas de *internet*, por exemplo – **30 minutos**;
- \* Explicação aos estudantes sobre o gênero abordado, os possíveis destinatários (exibição na sala após impressão dos trabalhos, na escola, em redes sociais), o formato da produção final, quantos indivíduos farão parte do trabalho e o método de avaliação, etc. – **30 minutos**;

## 2 Primeira Produção (2 aulas)

1. Os estudantes formam os grupos (podendo variar de 3 a 5 membros) e determinam o tema escolhido (a sugestão é que estejam relacionados à disciplina de História) – **30 minutos**;
2. Em seguida, elaboram um esquema definindo personagens e suas falas no contexto da História em Quadrinhos. Lembrando que essa etapa não requer uma produção completa, os professores podem intervir e visualizar o que os alunos já sabem e vislumbrar o que ainda precisam aprender, fato que configura a essência da avaliação formativa. Trata-se do momento em que os docentes obtêm informações acerca do nível em que estão os estudantes e, conseqüentemente, podem fazer um trabalho diferenciado e/ou individualizado – **70 minutos**.

[6] Algumas dicas de sites, vídeos e revistas podem ser acessados nas referências, ao final das sequências. Obviamente, os professores poderão utilizar outros materiais que estiverem mais acessíveis.

## 3 Módulos (4 aulas)

Este é o momento para se trabalhar os possíveis problemas que aparecerem na primeira produção, partindo do simples para o complexo. Eventualmente, podem aparecer alguns equívocos ortográficos ou de pontuação; além de falta de conhecimento da estrutura dos quadrinhos, da diagramação das falas das personagens; ou em relação ao conteúdo de História que se queira abordar, ou sobre conceitos relacionados à Computação Gráfica.

Essa é uma excelente oportunidade que os professores têm para aprofundar os conteúdos que queiram abordar, através de métodos de pesquisa, técnicas de criatividade, discussões, leituras mais refinadas, dentre outras possibilidades. Como os professores estarão em contato com os estudantes, todo o tempo das aulas será utilizado nessas atividades.

Uma sugestão específica é agendar uma visita à editora do IFTM ou outra disponível na cidade para se ter conhecimento sobre como é feito o trabalho de impressão.

## 4 Produção Final (2 aulas)

A produção final será apresentada de acordo com o que fora combinado na Apresentação da Situação. Ela permitirá que os professores façam uma avaliação somativa, uma vez que os estudantes tiveram a possibilidade de mostrar as noções apreendidas durante as etapas anteriores. Nessa situação específica, cada professor pode fazer uma análise relativa ao seu conteúdo, além de ser possível elaborar uma avaliação global da História em Quadrinhos que foi produzida.

Os estudantes devem apresentar o trabalho, de acordo com o que fora combinado na Apresentação da Situação. O tempo estimado pode variar de **10 a 15 minutos**, dependendo do número de grupos.



## 5 Avaliação

A tabela ao lado é uma sugestão sobre como a pontuação pode ser distribuída de acordo com o desenvolvimento das atividades. Cada item deve ser detalhado para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam ter conhecimento amplo de todas as etapas.

Atividade	Valor	Pontuação
Produção Inicial	1 ponto	
Módulo I	1 ponto	
Módulo II	1 ponto	
Produção Final	1 ponto	
Autoavaliação	1 ponto	
<b>Total</b>	<b>5 pontos</b>	

### Referências

**Blurb.** Disponível em: <https://br.blurb.com/comic-books>. Acesso em 07 ago. 2023.

DOS SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS–Revista Científica**, n. 27, p. 81-95, 2012.

PIERINI, Raquel. **Gênero textual:** História em quadrinhos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jYPQDZwbUJA>. Acesso em 07 ago. 2023.

Gimp. Disponível em: <https://www.gimp.org/>. Acesso em 11 jul. 2023.

MARINHO, Fernando. **Histórias em Quadrinhos;** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/historia-quadrinhos.htm>. Acesso em 07 ago. 2023.

**InkScape.** Disponível em: <https://inkscape.org/pt-br/>. Acesso em 11 jul. 2023.

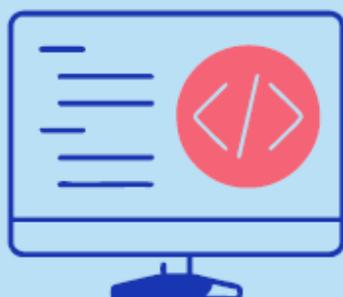
JARCEM, René Gomes Rodrigues. **História das histórias em quadrinhos.** História, imagem e narrativas, v. 3, n. 5, p. 1-9, 2007.

**Krita.** Disponível em: <https://krita.org/en/>. Acesso em 11 jul. 2023.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** Editora Contexto, 2008.

**Scribus.** Disponível em: <https://www.scribus.net/>. Acesso em 11 jul. 2023.

SENA, Rosenir Batista Santos. **Seqüência Didática para o Ensino de Metodologia Científica em Curso Técnico de Administração Integrado ao Nível Médio.** Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano, 2021. Disponível em [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600504/2/SDMC\\_Profept.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600504/2/SDMC_Profept.pdf). Acesso em 07 ago. 2023.



## SEQUÊNCIA DIDÁTICA II

# Produção de Sítios eletrônicos

Como poderá ser observado, alguns itens são idênticos aos encontrados na primeira Sequência Didática devido à especificidade do método apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Esta sequência didática tem a previsão de duração de 10 aulas, de 50 minutos cada.

### Área de integração entre unidades curriculares<sup>7</sup>

Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Programação e Animação 2D – cada docente contribui com as especificidades de sua disciplina, além de participar de todo o processo. Nessa perspectiva, todos os professores devem estar com os estudantes durante todo o período das aulas.

### Turmas

A atividade pode ser aplicada a todos os estudantes do ensino médio.

### Materiais básicos a serem utilizados

Computador e/ou aparelho celular com acesso à *internet* para mostrar exemplos aos estudantes e para que possam produzir os textos e os *sites*; caderno; lápis; borracha e caneta.

[7] O número escolhido de disciplinas pode ser alterado de acordo com os objetivos propostos.



## Objetivos da Sequência Didática II

### Objetivos Conceituais

- \* Aumentar o domínio sobre aspectos referentes à Língua Portuguesa;
- \* Aumentar o domínio sobre aspectos referentes à Língua Inglesa;
- \* Apresentar conceitos relativos à Programação e Animação 2D.

### Objetivos Procedimentais

- \* Ler diferentes gêneros textuais e debater sobre as informações adquiridas nas pesquisas;
- \* Escrever textos em inglês;
- \* Traduzir textos do português para a Língua Inglesa;
- \* Desenvolver um *site* em Língua Inglesa;
- \* Explicar, pesquisar e representar as etapas, os métodos e as técnicas utilizadas na elaboração dos *sites*.

### Objetivos Atitudinais

- \* Ter atenção no que se refere às orientações apresentadas pelos docentes e demonstrar responsabilidade quanto à execução das atividades no tempo previsto;
- \* Solucionar eventuais dúvidas e auxiliar no aprendizado do grupo, apresentando disposição para o trabalho em equipe; sendo proativos, debatendo e argumentando sobre os tópicos abordados.



## **1** Apresentação da situação: produzir um *site* (2 aulas)

1. Apresentação de *sites* em Língua Portuguesa e Língua Inglesa sobre diferentes assuntos como notícias, jogos, educação, etc. Os estudantes devem participar ativamente na indicação de páginas da *internet* que sejam de interesse deles – **30 minutos**;
2. Explicação aos estudantes sobre os gêneros abordados, os possíveis destinatários (exibição na sala, na escola, em redes sociais), o formato da produção final, quantos indivíduos farão parte do trabalho e o método de avaliação. Cada professor abordará aspectos específicos relativos ao seu componente curricular – **30 minutos**;
3. Preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos, evidenciando a importância do que será trabalhado – **40 minutos**;
4. Por se tratar de um *site* em Língua Inglesa, os temas podem variar de acordo com o interesse dos estudantes, bem como eles podem indicar as páginas de criação de *sites* e de pesquisa. Ainda pode ser convidado outro professor para que seja apresentado um conteúdo específico, como Geografia, por exemplo.

## **2** Primeira Produção (2 aulas)

1. Os estudantes formam os grupos, podendo variar de 3 a 5 membros – **30 minutos**;
2. Em seguida, elaboram um esquema definindo o *layout* do *sites*, quais temas serão abordados e o público-alvo – **70 minutos**;
3. Lembrando que essa etapa não requer uma produção completa, os professores podem intervir e visualizar o que os alunos já sabem e vislumbrar o que ainda precisam aprender, fato que configura a essência da avaliação formativa. Trata-se do momento em que os docentes obtêm informações acerca do nível em que estão os estudantes e, possivelmente, fazer um trabalho diferenciado e/ou individualizado.

## 3 Módulos (4 aulas)

Como foi dito, este é o momento para se trabalhar os possíveis problemas que aparecerem na primeira produção, partindo do simples para o complexo. As quatro aulas serão utilizadas para orientar os estudantes em todo o processo de criação dos *sites*. Eventualmente, podem aparecer alguns equívocos ortográficos ou de pontuação; além de falta de conhecimento da estrutura das páginas de *internet*, da diagramação; ou em relação ao conteúdo que se queira abordar, ou sobre conceitos relacionados à Programação e Animação 2D.

Essa é uma excelente oportunidade que os professores têm para aprofundar os conteúdos que queiram abordar, através de métodos de pesquisa, técnicas de criatividade, discussões, leituras mais refinadas, dentre outras possibilidades.

Acrescenta-se a sugestão de que sejam agendadas visitas a escritórios especializados em criação de *sites*.

## 4 Produção Final (2 aulas)

A produção final será apresentada de acordo com o que fora combinado na Apresentação da Situação. Ela permitirá que os professores façam uma avaliação somativa, uma vez que os estudantes tiveram a possibilidade de mostrar as noções apreendidas durante as etapas anteriores. Nessa situação específica, cada professor pode fazer uma análise relativa ao seu conteúdo, além de ser possível uma avaliação global do *site* que foi produzido.

Os estudantes devem apresentar o trabalho, de acordo com o que fora combinado na Apresentação da Situação. O tempo estimado pode variar de **10 a 15 minutos**, dependendo do número de grupos.



## 5 Avaliação

A tabela ao lado é uma sugestão sobre como a pontuação pode ser distribuída de acordo com o desenvolvimento das atividades. Cada item deve ser detalhado para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam ter conhecimento amplo de todas as etapas.

Atividade	Valor	Pontuação
Produção Inicial	1 ponto	
Módulo I	1 ponto	
Módulo II	1 ponto	
Produção Final	1 ponto	
Autoavaliação	1 ponto	
<b>Total</b>	<b>5 pontos</b>	

### Referências

**BBC.** Disponível em: <https://www.bbc.com/news>. Acesso em 17 out. 2023.

**EducaPlay.** Disponível em: <https://www.educaplay.com/>. Acesso em 17 out. 2023.

**Escola Games.** Disponível em: <https://www.escolagames.com.br/jogos-em-ingles>. Acesso em 17 out. 2023.

**InkScape.** Disponível em: <https://inkscape.org/pt-br/>. Acesso em 11 jul. 2023.

**Krita.** Disponível em: <https://krita.org/en/>. Acesso em 11 jul. 2023.

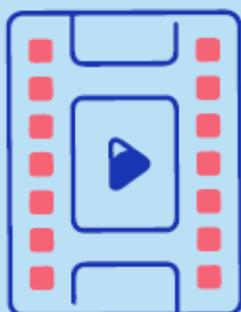
**Scribus.** Disponível em: <https://www.scribus.net/>. Acesso em 11 jul. 2023.

SENA, Rosenir Batista Santos. **Seqüência Didática para o Ensino de Metodologia Científica em Curso Técnico de Administração Integrado ao Nível Médio.** Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano, 2021. Disponível em [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600504/2/SDMC\\_Profeppt.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600504/2/SDMC_Profeppt.pdf). Acesso em 07 ago. 2023.

**The New York Times.** Disponível em: <https://www.nytimes.com/>. Acesso em 17 out. 2023.

**Wix.** Disponível em: <https://pt.wix.com/>. Acesso em 18 out. 2023.

**WordPress.** Disponível em : <https://wordpress.com/pt-br/>. Acesso em 18 out. 2023

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA III**

# Produção de Animação

Esta sequência didática tem a previsão de duração de 10 aulas, de 50 minutos cada.

**Área de integração entre unidades curriculares**

Língua Portuguesa, Filosofia, Programação e Animação 2D, Edição de Imagens – cada docente contribui com as especificidades de sua disciplina, além de participar de todo o processo. Nessa perspectiva, todos os professores devem estar com estudantes durante todo o período das aulas.

**Turmas**

Como o PPC do curso técnico integrado ao ensino médio aborda Filosofia apenas no 3º ano, a atividade será destinada apenas aos alunos do ano final do ensino médio.

**Materiais básicos a serem utilizados**

Computador e/ou aparelho celular com acesso à internet para mostrar exemplos aos estudantes e para que possam elaborar seus trabalhos. Além disso, serão necessários caderno; lápis; borracha e caneta.



## Objetivos da Sequência Didática III

### Objetivos Conceituais

- \* Ampliar o conhecimento acerca de conceitos filosóficos;
- \* Apresentar conceitos relativos à Programação e Animação 2D e Edição de Imagens;
- \* Aumentar o domínio sobre aspectos referentes à Língua Portuguesa.

### Objetivos Procedimentais

- \* Ler diferentes gêneros textuais, sobretudo sobre Filosofia e debater sobre as informações adquiridas nas pesquisas;
- \* Redigir textos com qualidade;
- \* Explicar, pesquisar e representar as etapas, os métodos e as técnicas utilizadas na elaboração das animações.

### Objetivos Atitudinais

- \* Ter atenção no que se refere às orientações apresentadas pelos docentes e demonstrar responsabilidade quanto à execução das atividades no tempo previsto;
- \* Solucionar eventuais dúvidas e auxiliar no aprendizado do grupo, apresentando disposição para o trabalho em equipe; sendo proativos, debatendo e argumentando sobre os tópicos abordados.



## **1** Apresentação da situação: produzir uma animação (2 aulas)

1. Apresentação de animações por meio de *sites*, vídeos, filmes, desenhos, etc. –**40 minutos**;
2. Explicação aos estudantes a estrutura das animações, os possíveis destinatários (exibição na sala, na escola, em redes sociais), o formato da produção final, quantos indivíduos farão parte do trabalho e o método de avaliação – **30 minutos**;
3. Preparação dos conteúdos dos textos e das imagens que serão produzidos, evidenciando a importância do que será trabalhado – **30 minutos**;
4. Pelo motivo de se ter acrescentado a disciplina de Filosofia, as animações podem girar em torno desse assunto. Obviamente, outros professores podem ser convidados a participar, de acordo com o interesse dos participantes.

## **2** Primeira Produção (2 aulas)

1. Os estudantes formam os grupos (podendo variar de 3 a 5 membros) e determinam o tema escolhido – **30 minutos**;
2. Em seguida, elaboram um esquema definindo quais temas serão abordados e o público-alvo – **70 minutos**;
3. Lembrando que essa etapa não requer uma produção completa, os professores podem intervir e visualizar o que os alunos já sabem e vislumbrar o que ainda precisam aprender, fato que configura a essência da avaliação formativa. Trata-se do momento em que os docentes obtêm informações acerca do nível em que

## 3 Módulos (4 aulas)

Este é o momento para se trabalhar os possíveis problemas que aparecerem na primeira produção, partindo do simples para o complexo. Eventualmente, podem aparecer alguns equívocos ortográficos ou de pontuação; além de falta de conhecimento da estrutura das animações, da diagramação, das falas das personagens; ou em relação ao conteúdo de Filosofia que se queira abordar, ou sobre conceitos relacionados à Programação e Animação 2D ou Edição de Imagens.

Essa é uma excelente oportunidade que os professores têm para aprofundar os conteúdos que queiram abordar, através de métodos de pesquisa, técnicas de criatividade, discussões, leituras mais refinadas, dentre outras possibilidades. Como os professores estarão em contato com os estudantes, todo o tempo das aulas será utilizado nessas atividades.

## 4 Produção Final (2 aulas)

A produção final será apresentada de acordo com o que fora combinado na Apresentação da Situação. Ela permitirá que os professores façam uma avaliação somativa, uma vez que os estudantes tiveram a possibilidade de mostrar as noções apreendidas durante as etapas anteriores. Nessa situação específica, cada professor pode fazer uma análise relativa ao seu conteúdo, além de ser possível elaborar uma avaliação global da animação que foi produzida.

Os estudantes devem apresentar seus trabalhos, de acordo com o que fora combinado na Apresentação da Situação. O tempo estimado pode variar de **10 a 15 minutos**, dependendo do número de grupos.



## 5 Avaliação

A tabela ao lado é uma sugestão sobre como a pontuação pode ser distribuída de acordo com o desenvolvimento das atividades. Cada item deve ser detalhado para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam ter conhecimento amplo de todas as etapas.

Atividade	Valor	Pontuação
Produção Inicial	1 ponto	
Módulo I	1 ponto	
Módulo II	1 ponto	
Produção Final	1 ponto	
Autoavaliação	1 ponto	
<b>Total</b>	<b>5 pontos</b>	

### Referências

**Befunky.** Disponível em: <https://www.befunky.com/>. Acesso em 19 out. 2023.

**Blurb.** Disponível em: <https://br.blurb.com/comic-books>. Acesso em 07 ago. 2023.

**Canva.** Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em 19 out. 2023.

**Só Filosofia.** Disponível em: <https://www.filosofia.com.br/>. Acesso em 19 out. 2023.

**Fotor.** Disponível em: <https://www.fotor.com/pt/>. Acesso em 19 out. 2023.

**Filosofia UFBA.** Disponível em: <https://filosofiapibidufba.blogspot.com/>. Acesso em 19 out. 2023.

**InkScape.** Disponível em: <https://inkscape.org/pt-br/>. Acesso em 11 jul. 2023.

**Krita.** Disponível em: <https://krita.org/en/>. Acesso em 11 jul. 2023.

**Pixlr.** Disponível em: <https://pixlr.com/br/>. Acesso em 19 out. 2023.

**Scribus.** Disponível em: <https://www.scribus.net/>. Acesso em 11 jul. 2023.

SENA, Rosenir Batista Santos. **Sequência Didática para o Ensino de Metodologia Científica em Curso Técnico de Administração Integrado ao Nível Médio.** Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano, 2021. Disponível em [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600504/2/SDMC\\_Profept.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600504/2/SDMC_Profept.pdf). Acesso em 07 ago. 2023.

**UOL.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/>. Acesso em 19 out. 2023.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Neste momento, são apresentadas as considerações finais acerca desta pesquisa que foi fundamentada em trabalhos reconhecidamente importantes a respeito da educação, sobretudo, no que se refere ao ensino médio integrado. Para isso, além das inúmeras palestras, leituras, fichamentos, discussões e reflexões; houve a valiosa colaboração de nove docentes do Instituto Federal do Triângulo Mineiro quando participaram das entrevistas.

Vale relembrar que foi feito um panorama da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil para, em seguida, abordar alguns conceitos educacionais que se têm mostrado importantes para o aprimoramento do ensino no país, especialmente em relação ao EMI. Ao se respeitar a metodologia proposta, foram feitas pesquisas em variadas bases conceituais e entrevistas, por meio virtual, com professores efetivos de Língua Portuguesa do IFTM, sob o prisma da Análise do Discurso Francesa.

Inicialmente, é conveniente retomar algumas questões que foram basilares para a construção deste projeto. No primeiro momento foi feita uma contextualização histórica do Brasil, retomando aspectos da colonização que foram importantes para a caracterização da sociedade na época e que refletem ainda nos dias atuais, principalmente no que concerne à educação e sua dualidade histórica. Pode, ainda, ser apreciada uma perspectiva sobre o início da Educação Profissional e seus desdobramentos no decorrer dos cinco séculos no Brasil.

Em síntese, chega-se ao entendimento de que existem dois contextos para a educação brasileira: um que atende aos interesses mercadológicos, característicos do mundo capitalista, neoliberal; e outro que defende a educação omnilateral, ou seja, a educação politécnica que prima pela formação humana em sua integralidade por meio do desenvolvimento físico, intelectual, emocional, moral, sensitivo e técnico, dentre outros meios de ampliação de consciência.

Na busca de entender e superar essa dicotomia, foi elaborado um detalhamento de práticas educacionais relacionadas à Língua Portuguesa e sua relação com as demais unidades curriculares, e sua integração efetiva em cursos técnicos integrados do IFTM. A hipótese era de que acontecia apenas a adequação e justaposição entre as unidades curriculares, sem diálogo entre as partes, principalmente quando se tratava da integração entre unidades curriculares da área de humanas e de exatas. Essa proposição se viu confirmada, exceto em dois dos *campi* do IFTM em que já existem algumas ações incipientes na direção da educação integral em seu sentido de omnilateralidade, conforme propõem Ciavatta (2014) e Moura

(2013). O fato de a maioria dos *campi* não ter práticas integradoras bem sedimentadas, faz com que ocorra certo distanciamento do que se entende por educação integral em seu sentido omnilateral.

Sendo assim, o principal objetivo era investigar, por meio do discurso dos docentes de Língua Portuguesa dos cursos técnicos integrados ao ensino médio que atuam na Educação Profissional e Tecnológica no IFTM, como suas práticas de ensino se voltavam para a integração de ensino entre sua unidade curricular e as demais unidades curriculares. Além disso, foram verificadas algumas das dificuldades enfrentadas por esses docentes, por meio de seus discursos, em relação a práticas (não) integradas nos cursos específicos em que atuam.

A partir dos relatos dos docentes, foi possível chegar a algumas conclusões por meio do método proposto na metodologia desta pesquisa. Para facilitar a extração dos dados almejados, foi feita a divisão do questionário semi-estruturado em três tópicos: o primeiro, em que foram apresentados os conceitos de ensino médio integrado e o tempo de serviço de cada entrevistado; o segundo, que abordou mais diretamente as aulas de Língua Portuguesa e as metodologias pelos professores; e o último, que tratou especificamente das ações integradas que acontecem ou aconteceram em algum momento nos *campi* do IFTM.

Em relação ao *Tópico 1*, pode-se afirmar que os participantes da entrevista demonstraram que têm, em média, mais de 16 anos de profissão o que leva ao entendimento de que eles possuíam tempo de serviço considerável e relevante para contribuírem com a pesquisa, já que suas experiências os qualificam para falarem com certa propriedade sobre o ensino médio integrado em seus *campi*. No entanto, as respostas sobre o conceito de EMI foram distintas e isso comprova que não há uma definição consensual sobre essa modalidade de ensino.

Alguns dos docentes disseram que entraram na instituição sem ter conhecimento específico e que a constituição do conceito foi sendo construída com o decorrer do tempo. No entanto, pôde-se observar ainda, que o conceito não é claro para a maioria dos entrevistados. Uns acreditam que se deve priorizar o ensino técnico, outros pensam que se deve atender as necessidades do mercado de trabalho; mas a maioria não conseguiu elaborar um raciocínio bem estruturado que considerasse a educação geral como parte indissociável da educação profissional em todos os níveis e que a preparação para o trabalho deve estar presente nos processos produtivos e nos processos educativos tanto na formação inicial, como no ensino técnico, tecnológico ou superior.

Esse problema poderia ser minorado por meio de uma capacitação inicial direcionada que abordasse as características específicas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio,

esclarecendo que o trabalho deve ser entendido como princípio educativo para que seja superada a dicotomia persistente entre trabalho manual e trabalho intelectual, privilegiando a formação integral dos estudantes. Dessa forma, os professores se sentiriam mais seguros ao trabalhar com tais turmas, buscando formar cidadãos críticos capazes de transformar a si mesmos e a sociedade em que vivem, em uma perspectiva de formação omnilateral que prepara as pessoas para o mundo do trabalho e, principalmente, para a vida.

O *Tópico 2* foi direcionado às metodologias privilegiadas pelos docentes nas aulas de Língua Portuguesa. Apesar de os professores apresentarem diversos entendimentos sobre o assunto, eles acreditam que a LP contribui efetivamente para a elaboração mais refinada do pensamento e para melhorar a capacidade discursiva por parte dos estudantes, além de favorecer o desenvolvimento da criticidade e permitir uma leitura de mundo mais ampla. Um ponto importante, foi a concordância de todos os docentes em dizer que se deve considerar o conhecimento prévio dos discentes durante as aulas, o que demonstra que a instituição parece se preocupar em respeitar as individualidades, nesse sentido.

Um ponto delicado e inquietante se deu quando uma docente afirmou que o ensino de LP deveria ser uma adaptação para priorizar o ensino das áreas técnicas; quando na verdade, a proposição deve ser a de capacitar os estudantes para que possam utilizar com eficiência os recursos discursivos em situações variadas, interagindo com os outros na construção de sua própria identidade e na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária. Mais uma vez, propõem-se cursos de formação continuada específica para cada unidade curricular.

Em relação à utilização dos livros didáticos, o que se percebeu é que a maioria dos professores não os utiliza integralmente. De antemão, é preciso dizer que os livros não são direcionados para o EMI; ao contrário, são os mesmos usados pelos alunos do ensino médio regular. Isso significa que não há uma preocupação do Ministério da Educação, nem das editoras em produzir um material que atenda as especificidades daquela modalidade de ensino.

Na visão de alguns docentes, o livro didático se mostra superficial e inadequado, pois não aborda satisfatoriamente os conteúdos que devem ser apresentados aos estudantes. Sendo assim, os professores têm um trabalho extra para produção e adequação de materiais, o que certamente aumenta a carga horária deles. Neste ponto, cabe questionar por qual motivo os materiais didáticos são os mesmos, uma vez que os cursos são distintos. Deveria haver um trabalho interno e externo para produção de materiais que atendessem as especificidades de cada curso, em um nível de formação mais qualitativa.

Ainda, os docentes afirmaram que se reinventam para oferecer aulas mais dinâmicas, mais completas e mais contextualizadas. Foi revelado que eles utilizam diversas ferramentas e metodologias: desde aulas expositivas tradicionais até as metodologias ativas, passando por uso aplicativos, jogos, dramatização e criação de *podcasts*, o que mostra o poder de adaptação e inovação do corpo docente da instituição.

O último tópico de perguntas serviu para se confirmar a hipótese inicial de que existia o distanciamento entre as unidades curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, sobretudo em relação aos conteúdos de exatas e de humanas. Primeiramente, isso pode ser confirmado pelas respostas negativas da maioria dos professores quando foi perguntado a eles se haviam ações interdisciplinares nos *campi* em que trabalhavam. Os docentes justificaram a ausência daquelas atividades por falta de tempo e por falta de estudos sobre o assunto. Além disso, foi relatado em um dos depoimentos que não existe uma ação institucional que promova a integração dos componentes curriculares e, dessa forma, as iniciativas são pontuais e acontecem por atuações isoladas dos professores.

O distanciamento entre os docentes pode torna-los impotentes em algumas situações, dificultando atividades em conjunto. Isso faz com que o medo da exposição seja maior que a vontade de partilhar as virtudes. O isolamento do professor em sua prática pedagógica pode gerar uma sobrecarga física e emocional que vai de encontro à perspectiva de diálogo e colaboração na construção do processo educativo.

Outro conceito que precisa ser abordado e reconstruído é em relação ao entendimento sobre o que seria a educação integral. Alguns professores acreditam que ela é a simples união de unidades curriculares em provas, seminários e eventos isolados que acontecem nas escolas em que trabalham. Talvez essa visão simplificada se dê pela falta de reuniões pedagógicas para se tratar do assunto, já que a maioria dos professores afirmaram que não existem encontros para se pensar e executar concretamente ações interdisciplinares no ensino médio integrado.

No entanto, há exceções e elas ocorrem em dois *campi* onde estão acontecendo ações direcionadas à educação integrada em seu sentido amplo. É interessante atentar para o fato de que um *campus* implementou as chamadas UCPs (Unidades Curriculares Politécnicas) a partir da revisão do PPC, com a participação dos docentes e da equipe pedagógica. Após essa iniciativa ser exposta em um evento do IFTM, outro *campus* se interessou e decidiu instituir a mesma medida em dois de seus cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Dois pontos podem ser exaltados: o primeiro é que as ações integradoras precisam ser mais divulgadas, internamente e externamente aos *campi* para que os exemplos sejam vistos;

e o segundo é que se deve estabelecer momentos específicos com toda a comunidade escolar para que se elabore uma concepção menos fragmentada das unidades curriculares e do conhecimento. Isso, porque acredita-se que a formação dos docentes pode contribuir para a constituição de uma práxis que busca transpor os limites impostos pela separação dos indivíduos. As docentes dos *campi* onde já existem práticas integradoras enfatizaram que as UCPs começaram porque houve cobrança por parte dos diretores e da equipe pedagógica. Fica, então, evidente que é necessário ter mais que documentos orientadores, é preciso que toda a comunidade escolar esteja direcionada ao mesmo objetivo, quer seja, propiciar aos estudantes uma educação em seu sentido integral.

Como pode-se observar, parece não haver um plano de capacitação dos docentes, nem mesmo adequação sistemática das unidades de ensino para que realmente fosse construída uma nova maneira de pensar e atuar nos processos de ensino-aprendizagem no que se refere ao ensino médio integrado aos cursos técnicos. Seguramente, é necessário rever também a carga horária dos professores, pois o excesso de trabalho esgota as energias dos docentes e dificulta o fazer pedagógico.

Outro ponto a se destacar, é que os núcleos pedagógicos deveriam auxiliar mais diretamente no fomento às práticas integradoras, uma vez que eles têm como função o aprimoramento da ação educativa por meio da articulação do processo de ensino e de aprendizagem, colaborando com a atualização permanente do corpo docente e acompanhamento do desenvolvimento discente da instituição.

Compreende-se assim, que a atual conjuntura requer uma política pública robusta que estabeleça diretrizes para que os professores e a equipe pedagógica possam trabalhar com mais tranquilidade. Além do que foi exposto, convém pensar também na utilização de metodologias ativas como integrantes desse procedimento, aproximando o professor e os estudantes de atividades didáticas inovadoras, pensando no papel formativo da avaliação e na contribuição das novas tecnologias. Nesse sentido, podem ser revistas a organização do espaço escolar, integrando as tecnologias digitais, por meio de uma gestão escolar mais ampla e participativa em todo o processo. (Barreto *et al.*, 2020, p. 5).

Como parte integrante desta pesquisa, um dos objetivos propostos foi concretizado em um produto educacional que apresenta três sequências didáticas que vêm sugerir rumos que contribuem para reduzir o distanciamento entre as unidades curriculares de humanas e exatas, bem como das propedêuticas e técnicas, buscando uma prática educacional integradora, compartilhada em seu sentido politécnico, omnilateral.

Por fim, é congradada a visão apresentada por Dante (2007) ao enfatizar que homens e mulheres devem ser tidos como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade em que vivem. Compreende-se que a escola, por meio da compreensão de que o trabalho e a pesquisa devem ser entendidos como princípios educativos, deve auxiliar os estudantes a perceber a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações humanas. Ademais, é necessário que seja garantida infraestrutura adequada de salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaço para atividades artístico-culturais, e um plano eficiente de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos. Certamente, o poder público não deve se ausentar de suas responsabilidades e elaborar políticas públicas que contribuam para o cenário da escola unitária.

No âmbito do IFTM, pensando na formação plena dos estudantes, deve-se pensar em uma proposta de reorganização curricular em áreas do conhecimento que seja capaz de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, almejando a interdisciplinaridade e a contextualização no ensino médio integrado aos cursos técnicos. Não basta tratar as unidades curriculares de maneira superficial para que se incorpore novas unidades curriculares que não têm adequação pedagógica para o ensino propedêutico, nem conseguem preparar adequadamente para o trabalho devido à sua fragilidade teórica e à falta de organização. É necessário instalar um plano de capacitação permanente de docentes, técnico-administrativos e diretores para que conceitos básicos sejam compreendidos por todos. É preciso, portanto, que haja apoio para que as ações sejam desenvolvidas e que a prática reflexiva seja constante para que se possa ofertar uma educação de excelência em todas as modalidades de ensino ofertadas pelo instituto.

## REFERÊNCIAS

---

—  
 ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. A função-autor: examinando o papel do nome do autor na trama discursiva. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 20, p. 221-235, 2008.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

BARRETO, Maria Raidalva Nery; SANTOS, Adriana Vieira dos; SANTOS, Gabriela Vieira dos (org.). **Metodologias Ativas: percepções sobre o uso na prática educacional**. Rio de Janeiro-RJ, e-Publicar, 2020.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, p. 107-126, 2013.

BATISTA-SOARES, J. DOS S. Análise do discurso e psicanálise: diálogos (im) possíveis?. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, n. 28, p. 223-232, 7 nov. 2016.

**Blurb**. Disponível em <https://br.blurb.com/comic-books>. Acesso em 07 ago. 2023.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1937. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm#:~:text=Art%201%C2%BA%20%2D%20Os%20Estados%20Unidos,%C3%A9%20a%20Capital%20da%20Uni%C3%A3o](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm#:~:text=Art%201%C2%BA%20%2D%20Os%20Estados%20Unidos,%C3%A9%20a%20Capital%20da%20Uni%C3%A3o). Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5241, 22 ago. 1927**. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em 07 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7566, 23 set. 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 9070, 25 out. 1911.** Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=D%C3%A1%20novo%20regulamento%20%C3%A1s%20escolas,61%20da%20lei%20n.> Acesso em 07 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 5.692 , de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8948.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm). Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. MEC. CAPES. **Portaria n.º 47 de 17 de outubro de 1995.** Boletim de Pessoal N.º 10 em 31 de outubro de 1995.

BRASIL. MEC. CAPES. **Portaria n.º 171 de 02 de agosto de 2018.** Instituição do Grupo de Trabalho (GT) de Produção Técnica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em 22 fev. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio:** bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Resolução MEC/IFTM nº 103, de 29 de outubro de 2020.** Dispõe sobre alteração do Regulamento da Organização Didático Pedagógica dos Cursos Técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro –Resolução n. 047/2020. Disponível em: <https://iftm.edu.br/cursos/uberlandia/tecnico-integrado/agropecuaria/?arq=54039110f29276537e4b22b75035c1cc>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 24 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

CIAVATTA, Maria. **Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos?** Revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em 26 jul. 2022.

**CONFERÊNCIA WEB.** Disponível em: <https://conferenciaweb.rnp.br/home>.

**COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em 22 jun. 2023.

COUTINHO, Renata Patricia Corrêa et al. **Entre o sistema e os valores do sistema:** a textualização do político no discurso publicitário. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** Unesp, 2000a.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** In Revista Brasileira de Educação 14 (8), p. 89-107, 2000b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGb/abstract/?lang=pt>. Acesso em 24 fev. 2023.

DA SILVA, Josineide Teotonia. **Paradigma da Instrução/Ensinação X Paradigma da Aprendizagem**. Youtube, 01 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ODhfN6agZw>. Acesso em 09 maio 2023.

D'ARAUJO, Maria Celina. **O Estado novo**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2000.

DE OLIINDA, Sílvia Rita Magalhães. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. *Sitientibus*, n. 29, p. 153-162, 2003.

DIAS, Geraldo. **A Primeira Educação do Brasil: uma análise do *Ratio Studiorum***. Editora Dialética, 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOS SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. *EccoS–Revista Científica*, n. 27, p. 81-95, 2012.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologias**. Saraiva Educação SA, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **O que é interdisciplinaridade?** Ivani Fazenda (org.). —São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz; TABOSA, Wyllys Abel Farkatt. **Instituto Federal: uma organização composta de organizações**. Natal: IFRN, 2018.

FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Dicionário da educação profissional**. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. p. 118-229. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525143/mod\\_resource/content/1/FRANCA.%20%20m%C3%A9todo%20pedag%C3%B3gico%20dos%20jesu%C3%ADtas.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525143/mod_resource/content/1/FRANCA.%20%20m%C3%A9todo%20pedag%C3%B3gico%20dos%20jesu%C3%ADtas.pdf). Acesso em 23 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Brasil: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Brasil: Paz e Terra. 2005.

FREITAS, D. B. de. **Uma análise discursiva dos modos de textualização do político em páginas de mídias tradicionais e alternativas do facebook**. 237 f. (Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino), Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/17933>. Acesso em 11 maio 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. In: Revista São Paulo em Perspectiva. 14 (2), p. 3-11, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em 15 maio 2022.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

**Gimp**. Disponível em: <https://www.gimp.org/>. Acesso em 11 jul. 2023.

**InkScape**. Disponível em: <https://inkscape.org/pt-br/>. Acesso em 11 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Computação Gráfica Integrado ao Ensino Médio**. Uberaba, 2022.

JARCEM, René Gomes Rodrigues. História das histórias em quadrinhos. **História, imagem e narrativas**, v. 3, n. 5, p. 1-9, 2007.

JOSÉ, Maria Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **O que é interdisciplinaridade?** Ivani Fazenda (org.). —São Paulo: Cortez, 2008. p. 85-95.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. **Krita**. Disponível em: <https://krita.org/en/>. Acesso em 11 jul. 2023.

LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018.

LOPES JÚNIOR, Orivaldo Pimentel. As Ciências do Dialógico. **Revista Cronos**, v. 2, n. 2, p. 47-53, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa.** Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, p. 80-95, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos.** Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, v. 8, p. 67-82, 2008.

MARIN, Andrea Cristina et al. A educação profissional no Brasil: breve histórico do artífice nas casas da moeda ao profissional tecnólogo amparado pela LDB de 1996. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 79-93, 2019.

MARINHO, Fernando. **Histórias em Quadrinhos;** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/historia-quadrinhos.htm>. Acesso em 07 ago. 2023.

MARQUES, Welisson. **Análise do Discurso Publicitário de Cursos de Idiomas: Verdades atinentes a sujeitos aprendizes e aprendizagem de língua inglesa.** 2014. 255 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2014.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

MELO, Sthéfany Araújo. **Análise contrastiva de concepções de integração de ensino entre docentes licenciados e docentes bacharéis atuantes em cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM Campus Uberlândia.** 2019. 290 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em Revista**, p. 235-249, 2013.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Da Interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **O que é interdisciplinaridade?** Ivani Fazenda (org.). —São Paulo: Cortez, 2008. p. 113-124.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração.** *Holos*, Natal, a.23, v.2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 26 jul. 2022.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** *Educação Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em 26 jul. 2022.

- NICOLESCU, Basarab et al. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. **Educação e transdisciplinaridade**, v. 1, n. 2, 2000.
- NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 35-60, 2000.
- OLIVEIRA, Shismênia. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. **Ministério da Educação**, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em 24 maio 2023.
- ORLANDI, Eni P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua (gem)**, v. 1, n. 1, p. 9-13, 2005.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4ª ed. Campinas, SP, Pontes Editores, 2006.
- PÊCHEUX, Michel; ORLANDI, Eni Puccinelli. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Editora da UNICAMP, 1995.
- PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- PERES, Tirsia Regazzini. Educação brasileira no Império. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**. Caderno de formação: formação de professores–Educação, Cultura e Desenvolvimento, v. 1, p. 48-70, 2005.
- PIERINI, Raquel. **Gênero textual: História em quadrinhos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jYPQDZwbUJA>. Acesso em 07 ago. 2023.
- PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998.
- PLATAFORMA NILO PEÇANHA**. PNP 2022 (ano base 2021). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>. Acesso em 04 mar. 2022.
- PLATAFORMA SUCUPIRA**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=46>. Acesso em 22 jun. 2023.
- RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. Editora Contexto, 2008.
- RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.
- RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014.

RESENDE, Joelito de Oliveira. **As Origens do ensino da agronomia no Império e suas repercussões no Brasil**. Tema apresentado no Simpósio dos 150 Anos do Ensino Superior Agrícola no Brasil (Mesa Redonda). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 24 e 25 de novembro de 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia (Ribeirão Preto), p. 15-30, 1993.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio: Docência em Ciências**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROSÁRIO, Ivo da Costa do; LOPES, Monclar Guimarães (Orgs.). **Fundamentos e métodos para o ensino de língua portuguesa**. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. **Colóquio Internacional Marx e Engels - Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica**, v. 7, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SENA, Rosenir Batista Santos. **Sequência Didática para o Ensino de Metodologia Científica em Curso Técnico de Administração Integrado ao Nível Médio**. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano, 2021. Disponível em [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600504/2/SDMC\\_Profept.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/600504/2/SDMC_Profept.pdf). Acesso em 07 ago. 2023.

**Scribus**. Disponível em: <https://www.scribus.net/>. Acesso em 11 jul. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2017.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. O primeiro estruturalismo: método de pesquisa para as ciências da gestão. **Revista de administração contemporânea**, v. 10, p. 137-156, 2006.

**Transkriptor**. Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/>. Acesso em 23 ago. 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonila de Faria. **Metodologia e prática do ensino da Língua Portuguesa**. 2010. Reimpressão. 4ª ed. Uberlândia-MG: EDUFU, 2011.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. *In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **O que é interdisciplinaridade?*** Ivani Fazenda (org.). —São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

VANDERLEY, Selma de Fátima. **Antecedentes do ensino técnico – Brasil Colônia e Império.** In: XII Encontro de pesquisa em Educação Centro-Oeste, Goiânia, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Editora ARTMED, 1998.

ZAMIN, Ângela; SCHWAAB, Reges Toni. Relações entre lugar discursivo e efeitos de sentido no discurso jornalístico. **Estudos em jornalismo e mídia**, v. 4, n. 1, p. 33-41, 2007.

## APÊNDICE A

### E-mail enviado aos *campi* em 01/08/23

Boa tarde!

Venho solicitar os *e-mails* dos **professores efetivos DE** (com dedicação exclusiva) de **Língua Portuguesa** deste *campus* para que sejam convidados a participar de uma entrevista relacionada à minha pesquisa de mestrado intitulada **ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**.

Encaminho anexo o Termo de Anuência e o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa para possível averiguação.

Desde já, agradeço!

## APÊNDICE B

### E-mail enviado aos professores em 16/08/23

Prezado(a) Professor(a), bom dia!

Sou aluno do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do *Campus* Uberaba, sob orientação do professor Welisson Marques. Minha pesquisa é intitulada **ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**, cujo objetivo geral é investigar, por meio dos discursos de docentes efetivos de Língua Portuguesa do IFTM de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, como suas práticas se voltam para uma integração de ensino entre sua unidade curricular e as demais unidades curriculares (propedêuticas e técnicas).

Dessa forma, venho convidá-lo(a) para participar de uma entrevista *online*, com previsão de duração de 30 minutos, que será previamente agendada. Caso aceite colaborar, preciso que me responda esta mensagem em até **sete dias**, enviando seu **nome completo**, sua **idade**, **Campus em que trabalha atualmente** e **tempo de serviço no IFTM como professor(a) de Língua Portuguesa no ensino médio integrado** para que seja feita a classificação, pois apenas um professor de cada *campus* será entrevistado. Se você for classificado(a), encaminharei o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** para seu conhecimento e possível aceite.

**Caso não atue no ensino médio integrado no momento, por favor, desconsidere este e-mail.**

<b>Nome</b>	
<b>Idade</b>	
<b>Campus</b>	
<b>Tempo de serviço no IFTM</b>	

## APÊNDICE C

### **Email enviado em 21/08/2023 aos professores selecionados**

Prezado(a) Professor(a) ..., bom dia!

Você foi selecionado(a) para participar da pesquisa intitulada **ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO!**

Encaminho o link do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** para que possamos seguir com a análise, após sua anuência:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSedwW5JZPApJpx4jnFDpJ-3vT64pas80Pwh5SIggurvC2G2Bg/viewform?usp=sf link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSedwW5JZPApJpx4jnFDpJ-3vT64pas80Pwh5SIggurvC2G2Bg/viewform?usp=sf_link)

Aproveito a oportunidade para fazer um levantamento sobre qual seria o **melhor dia e horário** para que possamos realizar a entrevista.

Desde já, agradeço a gentileza em participar da pesquisa e aguardo retorno.

## APÊNDICE D

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>58</sup>** (Para participantes da entrevista)

Convidamos você a participar da pesquisa: **ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**. O objetivo desta pesquisa é investigar, por meio dos discursos de docentes efetivos de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, como suas práticas se voltam para uma integração de ensino entre sua unidade curricular e as demais unidades curriculares (propedêuticas e técnicas).

Sua participação é importante, pois contribuirá para o detalhamento de práticas educacionais relacionadas à Língua Portuguesa e sua relação com as demais unidades curriculares, e sua integração efetiva em cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Caso você aceite participar desta pesquisa, será necessário responder a um questionário, por intermédio de entrevista feita na Plataforma Conferência Web (<https://conferenciawebantigo.rnp.br/webconf/henriquemoreira>), com tempo estimado de 30 minutos, em data a ser confirmada por e-mail.

Os riscos desta pesquisa são de quebras de sigilo e de anonimato. Para minimizá-los, serão tomadas as seguintes providências:

- Garantir o sigilo em relação às respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos;
- Esclarecer e informar aos entrevistados a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio;
- Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou económico – financeiro;
- Garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual;

---

<sup>58</sup> O termo foi enviado aos entrevistados por meio de Formulário online *Google Forms*.

- O pesquisador responsável deverá, após a conclusão da coleta de dados, fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Espera-se que, de sua participação na pesquisa, possa ser elaborado um produto educacional capaz de demonstrar como a integração pode ser executada de maneira criativa e funcional entre os diversos conteúdos, visando o desenvolvimento pleno dos estudantes. Serão elaboradas cinco sequências didáticas, de três a cinco aulas cada uma, tratando sobre a integração entre a Língua Portuguesa e as unidades curriculares técnicas do curso de Computação Gráfica do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico; assim como promover a articulação entre professores de diferentes unidades curriculares.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto ao seu ambiente de trabalho, bastando você dizer ao pesquisador que lhe enviou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

### **Contato dos pesquisadores:**

#### **Pesquisador(es):<sup>59</sup>**

Nome: Welisson Marques

E-mail: welissonmarques@iftm.edu.br

Telefone: xx xxxx xxxx

Endereço: R. João Batista Ribeiro, 4000 - Distrito Industrial II, Uberaba - MG, 38064-790

Nome: Henrique de Oliveira Moreira

E-mail: henriquemoreira@iftm.edu.br

---

<sup>59</sup> Os números de telefone dos pesquisadores foram suprimidos para garantia de sigilo.

Telefone: xx xxxx xxxx

Endereço: R. João Batista Ribeiro, 4000 - Distrito Industrial II, Uberaba - MG, 38064-790

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, \_\_\_\_\_, li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará a minha atuação como professor(a) do IFTM. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, **ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**, e receberei uma cópia de minhas respostas pelo e-mail fornecido para respostas ao questionário.

Consinto participar da pesquisa.

Não consinto participar da pesquisa.

## APÊNDICE E

### Perguntas da entrevista

Nesta parte do trabalho, o objetivo foi o de oportunizar que os docentes falassem sobre sua prática e, conseqüentemente, obter subsídios relevantes à pesquisa. Para que fosse mantido o anonimato dos entrevistados, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios e os campi não foram identificados. No primeiro tópico, a intenção era a de saber o tempo de serviço de cada servidor e entender qual seria o conceito que cada um deles trazia a respeito do que seria o ensino médio integrado.

#### **Tópico 1: Conceito de ensino médio integrado e o tempo de serviço**

1. Qual é o seu nome completo e qual é a sua idade?
2. Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo você leciona no IFTM? Qual é o seu *campus*?
3. Qual é o seu conceito sobre Ensino Médio Integrado?

#### **Tópico 2: As aulas de Língua Portuguesa: metodologias**

O Tópico 2 buscou informações acerca das metodologias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, sendo elas integradas ou não. Além disso, houve a possibilidade de se abordar assuntos relacionados à utilização de materiais didáticos que seriam pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem.

4. Qual é o objetivo das aulas de Língua Portuguesa?
5. Você utiliza livro didático? É o mesmo livro utilizado no Ensino Médio Regular ou é específico para o Ensino Médio Integrado?
6. Em que medida a contextualização dos conteúdos a serem abordados com os alunos é importante?
7. Você produz algum material para utilizar em suas aulas? Se sim, quais?
8. Quais metodologias são utilizadas em suas aulas?

### **Tópico 3: Ações integradas**

Finalmente, o Tópico 3 buscou informações sobre as ações integradas efetivamente. Nessa parte da entrevista, foi possível apreender se existiam ou não ações interdisciplinares, se havia incentivo de instâncias superiores; além de se falar sobre aspectos relativos à prática docente.

9. Há ações interdisciplinares e/ou integradas no *campus* em que você trabalha? Se sim, desde quando?
10. Há reuniões regulares em seu *campus* para que os professores pensem em ações integradas?
11. Existe o incentivo e/ou apoio da direção e da equipe pedagógica de seu *campus* para que haja uma ação integrada de professores e unidades curriculares?
12. Com que frequência você se associa a professores do ensino “propedêutico” em sua prática?
13. Com que frequência você se associa a professores do ensino “técnico” em sua prática?
14. Como é trabalhada a interdisciplinaridade a partir de sua unidade curricular?
15. Outros professores trabalham de maneira integrada entre si, sem a sua participação?
16. Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em se associar a outros professores para lecionar suas aulas?
17. Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em relação a utilização de materiais que favorecem a integração de unidades curriculares?
18. Os estudantes demonstram alguma resistência quando você tenta trabalhar de maneira integrada a outras unidades curriculares e professores?
19. Como são feitas as avaliações de atividades integradas?

## APÊNDICE F

### ENTREVISTADO 01

LARISSA

DATA: 22/08/2023

Total de duração da gravação: 29min30

#### **Qual é o seu nome completo e qual é a sua idade?**

Então é... meu nome é Larissa e eu tenho trinta e cinco anos.

#### **Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo você leciona no IFTM? Qual é o seu *campus*?**

Bom, vamos lá. Eu comecei a dar aula desde o primeiro período do curso de Letras. Então, eu entrei no curso de letras... Dois mil e seis. Então, desde dois mil e seis eu dou aula de língua portuguesa. Assim, parei alguns anos, alternei entre francês, inglês, mas sempre voltava a dar aula de português tanto pro ensino médio quanto pro ensino fundamental. E no IFTM, eu estou desde dois mil... de julho de dois mil e dezessete. Então, agora fez seis anos..., né seis anos.

#### **Qual é o seu conceito sobre ensino médio integrado?**

Então, é... a proposta, né? Eu, eu participei de algumas discussões, eu acho que é uma proposta baseada principalmente na interdisciplinaridade, né? De integrar conteúdos de forma que essas disciplinas dialoguem. Inclusive fizeram até algumas disciplinas... eh, casadas, né? Que são juntas pra que com dois professores de áreas diferentes pra que essa integração fosse, acontecesse efetivamente. Então, eu imagino que que é nessa perspectiva de integrar disciplinas na perspectiva da interdisciplinaridade, multi-interdisciplinaridade.

#### **Qual é o objetivo das aulas de Língua Portuguesa?**

Eu estou muito na onda desse, desse autor aqui. Esse aqui ó, não sei se 'cê' conhece, o Celso Ferrarezi<sup>60</sup>, *Pedagogia do Silenciamento*. É porque quando a gente olha pro nosso histórico,

---

<sup>60</sup> É professor titular do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas, MG. Sua formação acadêmica é na área de Linguística, com enfoque em Semântica. Trabalha, especialmente, com teorias

né? Enquanto alunos de língua portuguesa, a gente... o foco... o foco era no conteúdo, né? O foco era na, na, na aprendizagem aquele conteúdo muitas vezes gramatical. Estou falando, né? Do meu no passado. Não estou falando o meu ainda não. Vou introduzir pra falar o meu. (risos) Apesar de que ainda a gente repete algumas coisas inconscientemente. (risos) Isso é... foi o tópico da minha pesquisa de doutorado. E foi uma das conclusões da minha pesquisa. Eh... então, assim, a gente repete, repete aquele ensino conteudista né? De, de aprender aquelas estruturas que, que tem um sentido, mas que, às vezes, não se sabe nem ensinar o sentido, né? daquelas estruturas gramaticais. Memoriza-se pra fazer uma prova, né? Então, qual que é a minha concepção? Você perguntou mesmo o que é ensinar língua portuguesa?

### **[Qual o objetivo do ensino da língua portuguesa?]**

É, tá, e aí, então, o meu objetivo enquanto professora é fugir disso, né? É fugir desse, desse ensino que apenas trabalha com forma sem sentido. Inclusive, eu começo todo, todo ano com as turminhas novas, eu falo que eu sou professora de língua portuguesa, mas eu sou professora também de sentido e de pensamento. Por quê? Porque eu vou colaborar com eles pra construção de pra, pra, pra que eles aprendam a elaborar seus pensamentos maneira a se expressarem por escrito, ou oralmente cada vez melhor, atingindo seus objetivos de comunicação. Então, por isso que eu falo que eu sou professora de pensamento e de sentido, e o sentido tanto na expressão quanto na leitura e compreensão de textos. E aí, eu sempre recupero essas palavrinhas. Quando, quando eu estou trabalhando com eles. Então, eh... eu sou professora. Meu objetivo é esse, né, de colaborar com que eles saiam desse silenciamento. Que infelizmente a escola reproduz, né? Que é aquele aluno que não tem oportunidade de efetivamente aprender, a escrever, a construir sentido.

### **Você utiliza livro didático? É o mesmo livro utilizado no Ensino Médio Regular ou é específico para o Ensino Médio Integrado?**

Eu utilizava (fala quase sussurrando e rindo). Agora, eu não utilizo aqueles livros péssimos que vieram pra gente. Eu utilizo... na verdade, assim, eu busco alguns outros que eu tenho, eu busco um exercício aqui, um exercício ali e outros livros que que a gente tem. Então, eu vou

construindo o meu material eu não gosto daquele livro que a gente tem. Esse ano, eu não usei nenhuma vez.

**[Esses livros que você utiliza, eles são os mesmos utilizados para o ensino médio dito regular ou são específicos para o Ensino Médio Integrado?]**

Não é específico... é porque assim, eu uso algumas coisas de desses livros que são pro ensino regular e de outros textos de materiais diversos, mas específico pra entregar integrado, não.

**Em que medida a contextualização dos conteúdos a serem abordados com os alunos é importante?**

pra mim é superimportante, por isso que é a palavrinha sentido tá sempre nas minhas aulas, tanto 'pra' minha construção da, da minha metodologia de ensino, quanto pra construção dos sentidos deles, né? Do que tá sendo ensinado, do que tá sendo aprendido. Então, eu, eu vivo nessa busca, busca constante de, de poder contextualizar pra a construção de sentido realmente se efetive e eles aprendam de verdade.

**Você produz algum material para utilizar em suas aulas? Se sim, quais?**

Sim. Eu só... eu estou sempre produzindo. Eu adoro produzir coisas.

**Quais metodologias são utilizadas em suas aulas?**

Eh... metodologia de ensino?

**[Sim. Sim.]**

tá. Então, eu vario bastante. Eu, eu gosto de variar! Então, eh... eu trabalho com exposição de conteúdo sim, eu explico... ahm... eh... tem momentos que eu gosto que eles trabalhem, que eles trabalhem em duplas, inclusive eu venho testando eh... eh... a coavaliação e a autoavaliação. Então, avaliação dos textos pelos pares e, e autoavaliação nos seus dos seus textos, textos que eles mesmos produzem. Eh... em alguns momentos também eu uso aquela sala de aula invertida, né? Em que eles estudam com antecedência pra explicar pros colegas.

Ah... estudos em duplas, assim, eu tento ir variando, eu tento ir variando, eu não gosto de ficar só com uma metodologia, mas eu também tenho sempre aquele momento de explicar o conteúdo.

**Há ações interdisciplinares e/ou integradas no *campus* em que você trabalha? Se sim, desde quando?**

Então, eh... eu vejo isso como um grande desafio, né? Porque... pensando, né, nas disciplinas propedêuticas que a gente chama, né? Do que são do ensino médio tem, eh... e as técnicas as técnicas seriam as profissionalizantes, né, do curso técnico. Eh... isso é uma busca minha de muito tempo, desde o meu mestrado porque a minha... a teoria da minha pesquisa, tanto do mestrado doutorado é a transdisciplinaridade, então, é para além da interdisciplinaridade. Então, assim, eu sempre me questionava: “Nossa, até quando que eu vou conseguir fazer um ensino transdisciplinar, pelo menos interdisciplinar?” E eu percebia que, pra que um dos requisitos importantes pra que, esse ensino integrado acontecesse, é que os professores dialogassem. É que nós, professores, dialogássemos uns com os outros, mas só que é uma dificuldade muito grande, né, de diálogo. Assim, como o meu contexto é de, dos diálogos, do diálogo entre os professores das disciplinas propedêuticas, e mais difícil ainda com os professores das disciplinas técnicas. Então, só me repete essa pergunta pra ver se eu me perdi ou não.

**[Eh... se há ações no seu *campus*, né? Ações interdisciplinares ou integradas...]**

Então, e aí, quando eu observo, né, partindo da minha prática, eu digo que eu tento dentro do meu quadrado, mas eu num, eu num sei dizer se são efetivamente integradas, entendeu? Agora, eu sei que no currículo, no currículo do... de alguns cursos, há disciplinas que eu diria que são efetivamente integradas. Tem um nome específico, eu não vou saber dizer... é que os professores trabalham juntos mesmo, a disciplina foi concebida para eles trabalharem juntos, cada um tem um momento lá, tem tantos X números de aulas e aí eles já trabalham de maneira que o aluno consiga, consiga perceber ah... efetivamente a aplicação daquele conhecimento.

**[Você poderia me falar desde quando que ocorre esse essas aulas, nesse formato né?]**

Eu não sei... eu, eu, colega falou lá... no, no começo do ano... a gente teve reunião pedagógica... isso eu não sei... eu sei, eu... é... no curso, hum... agora, no nosso curso tem sim alguns, tanto no técnico quanto no superior. Eu lembro que o técnico em ambiente tem e o superior em agronomia. Agora desde quando? Faz pouco tempo? Faz pouco tempo...

**Há reuniões regulares em seu *campus* para que os professores pensem em ações integradas?**

(...) (pensa) Não. (...) Olha... O ano passado, e mesmo antes da pandemia em dois mil e vinte, comezinho de dois mil e vinte, as reuniões pedagógicas elas, elas foram organizadas eh... pra gente era dado um conteúdo... era dado uma... uma... Não era nem exatamente... Uma... seria uma problemática mesmo. Não seria exatamente um conteúdo. Uma problemática de alguma área técnica. E elas, as pedagogas, nos organizaram em grupos e pediram pra gente pensar atividades, cada um, vários professores, de várias áreas, tanto propedêuticos, quanto técnicas pra gente pensar atividades. Então, isso aconteceu lá em dois mil e vinte, no começo de dois mil e vinte e depois isso não foi isso não foi retomado, isso não foi retomado, foi justamente quando, quando a gente teve, foi obrigado a mudar o nosso PPC. Então, depois disso, não participei de mais nada nesse sentido de como integrar.

**Existe o incentivo e/ou apoio da direção e da equipe pedagógica de seu *campus* para que haja uma ação integrada de professores e unidades curriculares?**

Então, é que a gente lembra só das reuniões pedagógicas e psicopedagógicas, mas que... em que esse tema não voltou. Lá atrás a gente tinha esse tema, como eu falei pra você, quando eu estava começando. A gente discutia. Eh... inclusive eu lembro que teve um curso de formação eh... foi uma proposta bem legal, eh... teve uma, uma formação pedagógica muito legal lá no *campus*, foi no ano de dois mil e dezoito e dois mil e dezenove. Em que essa, que esse tema da inter, transdisciplinaridade foi muito recorrente. Então, a gente trabalhou muito essa questão de como integrar. Mas aí, depois... a gente não votou nessa temática não.

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “propedêutico” em sua prática?**

Eu me associo. É. Olha eu... a gente... literatura, eu posso dizer que sim, porque a gente tá na mesma sala, a gente tem projeto de extensão juntos. Ah... e também a gente, acabei de criar um projeto de ensino que vai começar agora, junto com o professor de filosofia. Então, a gente tem um projeto de literatura de extensão que é o literatura criativa e, e vamos começar agora um projeto de ensino, mas não é, é de ensino, mas não necessariamente ali dentro da sala de aula, né?

**[Não pro ensino médio integrado mesmo?]**

Não, o projeto de ensino é pra todo mundo da escola.

**[Não ‘pras’ turmas regulares, né?]**

Não, não, é porque a temática é o aprender a aprender. Então, a gente vai fazer oficinas.

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “técnico” em sua prática?**

Deixa eu olhar pra trás. Deixa eu ver se teve algum momento... Não. Nenhum momento.

**Como é trabalhada a interdisciplinaridade a partir de sua unidade curricular?**

Olha, eu cada ano eu tento fazer uma coisa, eu tento assim aperfeiçoar, porque assim, eu vejo a interdisciplinaridade, como eu já falei, quanto um desafio, a transdisciplinaridade é maior ainda. Porque eu vejo nesse sentido assim de, de a transdisciplinaridade estar para depois da interdisciplinaridade. Vou dar o... o que eu fiz com, o que eu, quando eu estava com a, com a, o primeiro ano do técnica agropecuária integrado... Primeiro ano chega muito, eles muito cru assim, uma realidade muito diferente que eles não estão acostumados... Então, eu fiz um projeto de ensino que na época eu nem registrei porque ainda não estava tão oficial essa questão e... e registrar dá trabalho também (risos). Eh... era um projeto de ensino em que eu, a gente trabalhou já vários gêneros textuais, eh... mas esses gêneros textuais eles foram escolhidos pensando nas necessidades dos alunos ao longo do curso. Então, resumo, poster, apresentação oral, entre outros que eu não lembro. Então, a gente trabalhou esse gêneros porque eu vejo que foi interdisciplinar porque eles, a gente, eh... eles elencaram temas e esses temas estavam relacionados com o aprender a aprender, né? Como eu aprendo melhor, né?

Como, como eu aprendo e o que eu posso fazer pra aprender mais e melhor. Então, eles elencaram os temas, cada trio, dupla ficou com o tema, eles fizeram pesquisas sobre esse tema, fizeram apresentação sobre esse tema, fizeram poster sobre esse tema. Então, assim, eu busquei as necessidades daqueles estudantes pra trabalhar a língua portuguesa em, em seus diferentes aspectos, expressão escrita, compreensão, escrita, expressão. Então, eu vim buscando essa, essa interdisciplinaridade, mas veja, não necessariamente voltada aos, às disciplinas do, do ensino técnico, mas às necessidades dos estudantes. Então, eu acredito que seja inter e um pouquinho transdisciplinar.

### **Outros professores trabalham de maneira integrada entre si, sem a sua participação?**

Aham, tem. Professores da área técnica, porque foi uma disciplina que foi criada que favorece isso.

### **Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em se associar a outros professores para lecionar suas aulas?**

Aham... as dificuldades... A, as dificuldades é de, de criar momentos assim, em que, em que nós pudéssemos estar dialogando, né? Em que nós pudéssemos pensar nas necessidades dos alunos no contexto de formação deles, técnico em agropecuária, técnico em enfermagem... Então... uma coisa que me incomoda muito nas reuniões, não sei se é, ouve isso no seu *campus* nas reuniões de conselho de classe, eh... dos, da maioria dos professores reclamando que os alunos não escrevem direito, que eles não sabem escrever nada, que eles não sabem interpretar textos. E aí, eu sempre falo a mesma coisa. (enfática) Não sou apenas eu que sou professora de língua portuguesa nesse *campus*, vocês também podem ser professoras de língua portuguesa. Eu sempre falo isso pra eles, porque a todo tempo eles tão em contato com a, com, com a língua, né? E ao corrigir provas, eles podem fazer observações linguísticas, né? Então, eu gosto sempre de falar isso, que todos podem colaborar pro letramento desses estudantes, né? E, então, eu vejo que é preciso criar momentos, oportunidades em que a gente possa pensar quais são as necessidades, né? Como, igual os seus professores que falam das dificuldades linguísticas, né? Eh... eu me juntei com um professor de filosofia pra gente pensar um projeto de ensino, né? Que é o projeto (o nome foi suprimido para evitar a identificação da professora) que vai trabalhar, dentre outras coisas, o resumo, a apresentação

oral. Então, eu acho que é isso, criar momentos em que os professores possam discutir, apresentar as suas necessidades, pensar juntos.

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em relação a utilização de materiais que favorecem a integração de unidades curriculares?**

Criar materiais pra isso?

**[Isso, é, qual é a dificuldade pra se criar materiais pra essas ações integradas ao mesmo tempo quais são as vantagens de se ter o material pra essas ações integradas?]**

Eh... eu acho que, que, que essa pergunta tá relacionada com a anterior. Primeiro, precisa criar um momento de diálogo pra gente pensar e a partir disso criar porque eu acho, eu acho que não é difícil... Nas minhas aulas de língua portuguesa, eu sempre falo pra eles: “Meninos, quando vocês estão lendo os seus textos nas, nas outras disciplinas, vocês têm que fazer de forma, tanto lendo quanto escrevendo, ‘cês’ têm que fazer de forma consciente, em que sentido que você está exercitando a sua leitura, que você está exercitando a sua escrita.” Então, assim, não é difícil eu pegar o texto da, da área técnica e fazer leitura e interpretação na, na minha disciplina. Então, eu acho que dificuldade não, não há, eu acho que tem que oportunizar esse momento.

**[Certo. E você vê alguma vantagem em se fazer isso?]**

Ah... vamos pensar aqui. Vantagem. Em vantagem de criar o material? pra essa integração? Sim, eu acho que sim, porque a gente vai unir, unir esforços, né? Unir esforços pra que a aprendizagem se efetive tanto na disciplina técnica, quanto na minha disciplina. Então, vamos imaginar! Se a gente escolhe um texto lá da área técnica pra fazer leitura e interpretação, vai colaborar tanto pra nossa disciplina, quanto pra disciplina do professor da área técnica. Eu acho que, que seria interessante... Os gêneros textuais, professor vive pedindo resumo, os professores da área técnica, os meninos vivem reclamando comigo que pede resumos gigantescos lá dos textos, artigos científicos, difíceis de fazer interpretação, por que não trabalhar um resumo de uma, de um artigo de língua portuguesa, né?

**Os estudantes demonstram alguma resistência quando você tenta trabalhar de maneira integrada a outras unidades curriculares e professores?**

Acho que é pelo contrário, eu acho que eles gostam, pela pouca experiência que eu tive... Por quê? Porque tá conectado com as necessidades deles, né, tá conectado com a vida real. Então, assim, necessidade dentro da disciplina técnica e dentro da formação profissional deles, né? Assim mais especificamente pensando no projeto que eu, que eu fiz com os meninos do primeiro ano... Nossa! As aulas fluíam de uma forma, assim, oh, passava rápido, por quê? 'Tava' conectado com a vida deles, com as necessidades deles de aprendizagem. Então, eu acho que, que pelo contrário né eles gostam bastante.

**Como são feitas as avaliações de atividades integradas?**

Eh... eu não tive participação de outros docentes, né? Assim, efetivamente dentro da, da, da minha aula, mas nas, nas atividades que eu tento fazer, né? Nessa perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar, aí é outra questão que eu discuto muito na minha dissertação, quanto no, na tese! (confiante) É que não, não faz sentido eu tentar ensinar de forma interdisciplinar e transdisciplinar e avaliar de forma tradicional. Essa é uma dos pontos que eu bato muito na minha pesquisa. Porque... eh... eu vou repetir, eu vou, eu vou acabar com o trabalho que eu fiz, né? Fazendo avaliações tradicionais. Então, tudo tem que caminhar junto, né? Ensino e avaliação tem que caminhar de maneira diferente, de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, né? Então, como é que eu avaliaria interdisciplinarmente? Como é que eu avaliaria transdisciplinarmente? É com prova? É sem prova? Quais os recursos de avaliação que a gente tem? Então, eh... a gente tem que refletir sobre isso. Também venho refletindo muito sobre isso. Então, eu uso autoavaliação, uso coavaliação, eu uso prova também, porque a prova, ela pode ser usada desde que bem elaborada e conectada com os objetivos de aprendizagem. Então, há vários recursos, né, que podem ser utilizados.

**ENTREVISTADO 02****LORENA****DATA: 23/08/2023****Total de duração da gravação: 40min46****Qual é o seu nome completo e qual é a sua idade?**

Meu nome é Lorena, eu tenho 36 anos.

(...)

**Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo você leciona no IFTM? Qual é o seu *campus*?**

Eu leciono, nossa, eh... deixa eu fazer as contas aqui, eu tô com trinta e seis anos, Então, leciono há dezesseis anos, eh... dezesseis anos que eu leciono e no IFTM desde dois mil e treze, é isso mesmo!? É isso mesmo. Desde dois mil e treze no IFTM.

**Qual é o seu conceito sobre Ensino Médio Integrado?**

Muito bem. Eh... atualmente o meu conceito sobre ensino médio integrado, eh... mesmo tendo feito o mestrado e tendo pesquisado sobre isso, eu falo que é um conceito em construção, sabe? Eh... e hoje eu penso que o ensino médio integrado, ele é um, uma, um, uma formação, né? Eh... que vai tentar trazer essa formação, eh..., eh..., múltipla, né? A gente tenta, eu pelo menos como professora, eh... de dentro da área de linguagens trazer um pouco essa formação propedêutica, mas ao mesmo tempo é trabalhar, eh... essa formação que, que, que olha pro, pro mundo do trabalho. Então, quando eu entrei no, no Instituto Federal, a minha formação toda de, de profissional ela é de curso idiomas. Eh... então, assim, o meu carro chefe sempre foi o inglês, nunca foi assim, sempre, eu trabalhei mais com o inglês do que com português. Quando eu, eu cheguei no Instituto Federal eu não tinha noção do que era ensino médio integrado. Noção, né? Então, eu simplesmente achava que era uma escola de ensino médio, de muita qualidade ali, né? Que tinha ensino técnico. Então, hoje eu tenho essa noção de que o ensino médio integrado é ali um, uma escola que tem essa, que vai trazer essa possibilidade de formação, eh... dos estudantes, né, que vai permitir que eles continuem, eh... que dê continuidade aos estudos, mas que dê possibilidade, né, de atuação no mercado de trabalho,

eh... ao final do curso técnico, uma formação que vai trazer uma formação ampla, eh... o ensino médio que vai trabalhar eh... aspectos, né? Eh... do mercado de trabalho ao mesmo tempo que vai trazer o, os, a formação propedêutica, a formação que a gente chama assim de, de, de, das disciplinas de base, né? Eh... assim, eu falo que, que eu entrei no mestrado com perguntas e saí com mais perguntas, porque a gente lê, estuda e, e você vê que na verdade 'cê' num, você, você, eh... 'cê' faz mais questionamentos ainda, né? E cê pensa que cê tem que fazer o doutorado, o pós-doutorado e ficar ali o tempo todo, né, eh... pra tentar descobrir alguma coisa, tentar chegar num, num, numa resposta, né?

### **Qual é o objetivo das aulas de Língua Portuguesa?**

O objetivo das aulas em, do ponto de vista do professor ou do ponto de vista do aluno? O que que o aluno espera?

**[Bom aqui tá bem amplo, você poderia falar dos dois.]**

Aham.

**[Do que você se sentir mais à vontade, tá? Mas eu prefiro ver do seu ponto de vista, principalmente.]**

Uhum. tá. Eh... atualmente, eu leciono mais aulas de inglês, né? Mas quando eu estou com as turmas de língua portuguesa, eu acredito que, eh... o principal objetivo do, do, das aulas de língua portuguesa é você formar esse, essa, esse aluno que tenha capacidade discursiva mesmo, de pensamento crítico, de leitura, de não simplesmente decodificar, porque a gente ainda recebe no ensino médio os alunos que simplesmente decodificam, eles não leem, né? E, e, e, assim, além dessa questão da literatura, por exemplo, que você tem ali a parte, eu não sei como é que é no seu *campus*, mas aqui a gente tem as aulas de português, eh... é unificado, Então, o professor vai trabalhar a literatura e vai trabalhar a redação, é o mesmo professor. Já houve a discussão de separar, mas a gente assim, a área não quis, né? Nós optamos por manter eh... o mesmo professor pra trabalhar todas as frentes... gramática, redação e tudo mais. Então, na minha opinião, a aula de língua portuguesa, ela precisa trabalhar principalmente eh... essa habilidade de uso da língua, né... como uma ferramenta de poder, como uma ferramenta de independência, como uma ferramenta de, de, de, de força, sabe? Assim, de, de entender eh...

que que essa linguagem, né? Que que essa que a língua portuguesa, ela é muito além do que as palavras estão ali, né? Muito além daquilo... de reconhecimento mesmo, né? Da pessoa como o papel dela ali, né? Dentro da, da, da classe, dentro da, desse, desse sistema todo. Então, dentro das aulas, por exemplo, eu tento sempre trazer reflexões, sabe? E... tentar trazer aquilo que é do dia a dia.

Então, por exemplo, eh... você vai trabalhar a leitura, literatura, eu não começo os clássicos, eu vou, vou eu começo travo um conto trazer ali o que está mais perto dos meninos, né? Você vai trazer... vamos trabalhar narrativa, vamos trabalhar uma coisa que chama os meninos para algo que está mais próximo da realidade deles. Então, a primeira coisa eu acho que é leitura e escrita, né? Eh... esse domínio da leitura e da escrita, eh... porque o professor de português, ele é muito cobrado, né? Muito, todos os outros colegas... a gente... todos... os outros colegas... que o aluno, ele não sabe ler e escrever. Então, o professor é como se ele precisasse resolver o problema de todas as outras matérias, né? Professor de português. Eh... então, eu acho que principalmente é isso. Mas assim, eu acho que o papel do professor de português também é ele, ele mostrar pro aluno que através da linguagem... eh... você tem esse potencial, né... de depois ir além disso daí.

**Você utiliza livro didático? É o mesmo livro utilizado no Ensino Médio Regular ou é específico para o Ensino Médio Integrado?**

Nem sempre... nem sempre.

**[E esse livro que às vezes você usa é o mesmo que é, é usado no ensino médio regular ou ele é específico para o ensino médio integrado?]**

Não, é o mesmo. É o mesmo, né?

(...)

**Em que medida a contextualização dos conteúdos a serem abordados com os alunos é importante?**

(...)

Eu acho que é fundamental, assim, eu acho que não dá pra você pegar o conteúdo e jogar de paraquedas, né? Então, assim, eu acho que sempre... eh... de qualquer disciplina, né, de qualquer unidade curricular, você, você deveria, né... a gente deveria trabalhar de uma forma contextualizada... Na nossa área principalmente, eu acho que... eu pelo menos tento sempre fazer, trazer os conteúdos, né? Sempre que eu vou trazer um conteúdo novo, eu sempre tento... eh... contextualizar... é algo que eh... acho que o principal problema, né? De se, de se conseguir fazer isso... eu acho que quando o professor não faz um plano de aula, essa contextualização, acho que nem é porque ele não quer ou porque ele não sabe da, da importância. Talvez é a questão do tempo. Porque você fazer um plano de aula, trazer ali uma contextualização eh... às vezes, você consegue, você tem aquele domínio de fazer aquilo oralmente ali... ali... às vezes, 'cê' consegue trazer, né? A gente... mas, às vezes, 'cê' precisa de fazer um, um, gastar um tempo mesmo fazendo, preparando algum material extra, alguma coisa, principalmente quando 'cê' num, num tem ali um livro didático já pra, pra trabalhar. Então, eh... às vezes, a gente falha por isso né? Mas, eh... eu acho importantíssimo.

**Você produz algum material para utilizar em suas aulas? Se sim, quais?**

A maioria.

**[Com quais assim, por exemplo?]**

Olha, como eu disse, eu tô 'praticamente esse ano, ano passado eu só tô trabalhando com aulas de inglês, né? E aí eu tenho um problema, eu não, todo mundo, né, que vai trabalhar com ensino médio, a gente tem aluno que não sabe falar *Hi!* nem *Bye!* e a gente tem aluno que é fluente. Então, o desafio é muito grande de você tentar trazer um material que você vai você vai atingir todo mundo, que você vai agradar e você vai conseguir trazer alguma coisa de novo pra todos eles. Então, assim, no, num tem material pronto que vai, né? E aí, você pensar, por exemplo, na parte específica do curso, tentar trazer alguma coisa específica do curso, tentar trazer pro mundo dos alunos...

Então, eu, eu trago muito material, por exemplo, com música, eu trago muito material com filme... eh... eu pego muita coisa pronta, óbvio, né? Mas, assim, adaptando, então, eu pego, por exemplo, uma atividade que tem... eh... sei lá, uma atividade de gramática, mas aí, antes eu trabalhei num filme... Por exemplo, antes das férias, pra já entrar um pouco naquele clima

de férias, eu trabalhei o filme do Mário<sup>61</sup>, eu quis levá-los pro auditório, eles ‘tavam’ me pedindo muito... (eh... a gente tem um auditório muito bom, sabe? Assim com cara de cinema mesmo, um som muito bom, uma tela muito boa e aí eu juntei algumas turmas, a gente foi assistir ‘o’ filme do Mário, aquele filme novo que saiu no cinema.) Eu aluguei o filme e a gente foi assistir e depois eu trabalhei com eles o *Simple Past*. Então, eu fiz os blocos de, de, de filme, passei tantos minutos, e aí eu montei as perguntas. Então, assim, eu falo... até pesquisei pra ver se tinha já alguém já tinha feito. “Não, não é possível que ninguém fez! Tem que tá pronto isso aqui, né?” (Surpresa) Não achei.

E aí, então, assim, eu faço muita coisa, quase tudo eu faço. Música, eh... pego material do ano anterior, aí eu: “Não, isso aqui não está bom. Não, isso aqui está, está muito ruim. Como é que eu dei essa aula no passado? Está, está péssimo. Vai, eu vou, vou melhorar. Vou tentar fazer.” Então, quase tudo eu faço de novo, ou refaço, ou faço adaptação, ou pego ali uma página do livro, uma coisa outra.

### **Quais metodologias são utilizadas em suas aulas?**

Ah, sim. (...) Eu trabalho com *slide*, eu trabalho com *worksheet*<sup>62</sup>, né? Trabalho com, eh... exercícios *online*, eu tenho alguns *sites* que eu gosto de usar... então, às vezes, eu levo projeto e aí esses exercícios que têm a correção na hora. Então, eu venho na fila, por exemplo, os que gostam de participar (ninguém é obrigado, lógico, a ir lá na frente), mas a maioria gosta, eles vão fazendo e, e a gente já vai corrigindo ali na hora. Às vezes, eu trabalho com que eles fazem... eh... a gente faz... (pausa) esqueci agora o nome do, da atividade que eu trouxe pra eles... que até eu trouxe semana passada... mas eu trago eh... faço as músicas, faço algumas atividades, algumas atividades de gramática assim, exercícios mais de repetição mesmo, passo algumas coisas. Às vezes, eu passo no quadro de copiar, não sou muito de passar, é coisa de, de cópia, não. De vez em quando, trabalho com livro, eh... que mais que eu utilizo? Já utilizei *Kahoot*, por exemplo, pra fazer atividade de jogos né? *Quiz*<sup>63</sup>... eh... trabalhos, por exemplo, eu passei pra eles no primeiro trimestre, pra eles fazerem uma atividade de jogos, cada um tinha que desenvolver um jogo. Desse, desse trimestre, eles vão fazer um trabalho que vai envolver artes, eh... eles vão fazer um autorretrato e, e a produção vai ser uma produção

<sup>61</sup> *Super Mario Bros. O filme*. 2023

<sup>62</sup> Em uma tradução literal, trata-se de uma planilha. É uma folha de papel na qual se realiza um trabalho e está associada a tarefas escolares, formulários de impostos e contabilidade ou outros ambientes de negócios. O software está cada vez mais assumindo o lugar da planilha em papel.

<sup>63</sup> Conjunto de perguntas que têm como objetivo testar e avaliar os conhecimentos. Pode ser elaborado por meio de vários softwares.

artística que eles vão, eh... trabalhar vocabulário inglês dentro dessa produção artística. Então, eu tento trabalhar, eh... cada trimestre, eu tento trazer um, um, um trabalho diferente, pra não ficar uma coisa só, né? Tipo assim, o aluno que tem mais afinidade com aquele tipo de trabalho vai sempre se dar bem. Seminário, eh... prova, mais tradicional... faço as provas, né, de múltipla escolha, por exemplo, prova aberta, prova fechada, trabalho em dupla, trabalho em grupo, conversação e por aí vai.

(...)

**Há ações interdisciplinares e/ou integradas no *campus* em que você trabalha? Se sim, desde quando?**

Muitas, há muitas ações e eu descobri isso só no mestrado. Assim, eu já sabia de algumas ações isoladas porque eu ouvi que os colegas conversaram. Aí, no mestrado, nas entrevistas eu descobri muita coisa, muita coisa, inclusive dos colegas da parte técnica que a gente, assim, mais ou menos, pensa que é uma área mais dura, né? Eh... porque não tem uma divulgação, né, clara disso, uma, uma, uma forma sistemática de divulgação dessas ações, mas tem muita coisa feita, muito trabalho bacana, muito trabalho de integração! Tinha o trabalho de, da, das professoras de filosofia, artes e uma professora de educação física, que elas fizeram durante a pandemia inclusive, eh... que foi fantástico que elas fizeram! E, assim, só que... muitas dificuldades burocráticas... de problema de diário; enfim, coisa que você já deve estar descobrindo também na sua pesquisa aí! Eh... muita, muitas pessoas que querem fazer. Então, aí, eu descobri uma turma que quer muito fazer, que, que, que gosta, que tá pronta pra fazer, mas que vê e enxerga um monte de problema, sabe? E aí, hoje eu me vejo dentro dessas pessoas. No meio dessas pessoas.

**[E desde quando que você percebe que há essas ações?]**

Olha... eu, eu não sei muito bem te responder, assim... eu acho que elas sempre estiveram por ali, sabe? Assim, eu acho que elas sempre estiveram por ali. Eh... aqui o *campus*, ele teve, ele tem, teve, né? Assim, parou um pouco essa coisa, essa rotatividade, porque... eh... por questões políticas também, de código de vagas... Então, assim, a gente teve uma assim, idas e vindas de professores muito grandes, assim... Então, teve uma época que não parava muita gente aqui. Então, mudou muito, né? Então, tem alguns professores que ‘tão’ aqui há muito

tempo, tem muita gente que chegou depois. Então, assim, talvez, por isso que, que, que as coisas mudaram. Então, assim, de uns tempos pra cá, que a galera foi se assentando mais, né? Mas, assim, já tem uma galera que faz trabalho interdisciplinar, trabalho integrador, porque aí tem também essa discussão, né? Até que ponto que é interdisciplinar, o que que é integrador, o que que não é, né... já há muito tempo. Só que, eh... a gente não fica sabendo, né? O colega do lado não fica sabendo, né, por N razões, né? Então, não acho que não é novidade não, viu professor?

**Há reuniões regulares em seu *campus* para que os professores pensem em ações integradas?**

Não. (fala resmungando e lamentando).

**Existe o incentivo e/ou apoio da direção e da equipe pedagógica de seu *campus* para que haja uma ação integrada de professores e unidades curriculares?**

Existe do ponto de vista documental. Então, por exemplo, os nossos PPCs, eles preveem trabalhos interdisciplinares, integradores. Inclusive, a gente é, eh... eu vou dizer obrigado, não sei se eu vou usar essa palavra... vou usar essa palavra, mas assim, né, porque o PPC, ele propõe, ele prevê isso, a gente tem que, a gente tem que colocar lá pelo menos uma ação de integração no nosso plano de ensino. Eh... dos PPCs do Integrado, né? Porque nós fizemos uma reformulação dos PPCs... inclusive na minha pesquisa eu falo disso. Só o que que acontece? Isso fica muito no papel. Isso fica no papel, né? Então, assim, a gente tem essa, essa, esse incentivo, a gente tem que integrar, ‘rarará’, rarará’, rarará’ (mostra-se enfadonha)... mas o discurso, uma coisa; mas assim, reuniões... tempo... motivação... respeito pelas, eh... pelas ideias... pelas sugestões... eh... aí já é outra história! É, aí fica, assim, cada um no seu quadrado mesmo, no ‘sevirol’<sup>64</sup>!

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “propedêutico” em sua prática?**

---

<sup>64</sup> Cada um “se vira” como pode, cada um trabalha como pode.

Como você fala? Nessa, nessa visão integrada de, de interdisciplinaridade, trabalhar juntos, de pensar juntos algum conteúdo pro ensino médio integrado?

**[Sim.]**

Olha, Henrique... vou te falar que quase nunca... Nunca, na verdade. Na verdade, nunca. Oficialmente. O que que acontece, eh... A gente, principalmente depois do, do, do meu afastamento, que foi recente, né... do mestrado. A gente tem... a nossa área de linguagens... a gente tem passado por umas situações difíceis de, de certos embates internos, assim... até com a gestão, né? Então, a gente não tem tido muita motivação de trabalhar algumas coisas. E... e aí, a gente tem tido que fazer as coisas, assim de uma de uma certa forma, meio que... como é que eu vou te explicar? Eh... meio que isolado. Então, assim... eu saí pra fazer o mestrado, eu pesquisei integração, eu vi o que acontecia, voltei motivada e eu não consegui fazer o que eu saí pra fazer, né?

Então, hoje, por exemplo, eu faço trabalhos que poderiam ser interdisciplinares, assim, são interdisciplinares sem envolver os, os outros professores. Esse trabalho, por exemplo, que eu te falei dos jogos, eles, ele, poderia ter envolvido outros colegas da área técnica... todos... por exemplo. da informática, da eletrotécnica... os meninos da eletrotécnica, eles fizeram, eles fizeram na impressora... prender, inclusive o botãozinho de apertar pra fazer o sabe o, o jogo de... me fugiu o nome aqui, agora... quando tem... tipo passa ou repassa? E a pessoa que apertar primeiro responde? Eles fizeram a máquina, a maquininha com a luzinha e imprimiram na impressora 3D... Então, assim, por que que eu não fiz isso com o professor? Por que que eu não me reuni com o professor? pra gente fazer isso junto, fazer isso projeto, por exemplo, né... Fazer isso. Não fiz? Não sentei, não fiz.

Mas tem também questões pessoais. tá? Não vou... assim, tem questões, por exemplo, muita coisa, eu faço de planejamento meu, no sábado de madrugada, né? Por questão de, de tempo meu mesmo, de quando a hora e o tempo em que eu trabalho, que eu planejo as minhas aulas. Então, assim, como é que eu vou marcar uma reunião com o professor no sábado de madrugada? Então, não dá, né? (risos) Eh... então, já tô... acho que eu já tô meio que adiantando um pouco, talvez a sua próxima pergunta, né? Então, eu faço hoje, eu realizo trabalhos que poderiam ser em conjunto com professores, poderiam... Esse agora, por exemplo, da arte, eu poderia tá junto com a professora de arte, mas não tô... Não consegui, eu não consegui achar esse momento, esse tempo e eu, com certeza, receberia uma resposta positiva dela, uma abertura, sabe? Com certeza, porque ela é uma das pessoas que faz esse

tipo de trabalho. Mas eu dentro das minhas limitações pessoais e, e profissionais do momento que eu estou vivendo eu não consegui, fazer isso.

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “técnico” em sua prática?**

É, é. Também é nesse mesmo sentido, né.

**Como é trabalhada a interdisciplinaridade a partir de sua unidade curricular?**

(...)

Eu acho assim, que foi um, um divisor de águas na verdade, é uma coisa que... eh... esse ano, por exemplo, eu já fiz diferente do ano passado. Já foi diferente do, de quando foi no ano passado que eu retornei do meu afastamento. Claro, a gente volta muito diferente, né? Não que eu tenha aprendido, eu... eu não sei ainda fazer a coisa, né? Do jeito certo, do jeito acho que a gente nunca vai saber! Mas eu já eu tô fazendo diferente, né? Eu acho que eu tô fazendo diferente. E eu acho que depois que a gente faz, principalmente, o mestrado, que você tá fazendo, que é o que eu fiz... eu acho que todo mundo que trabalha num Instituto Federal deveria fazer, porque a gente sai com uma visão muito diferente, sabe... de tudo, de tudo, de tudo. Por exemplo, o aluno perdia uma prova minha: “*I’m sorry!*”, perdeu. Não, ‘perai’: “‘Cê tá’... o que’ que foi? Que que aconteceu? ‘Cê tava’ viajando? Ah! Você estava pra praia? Ah! Mas, então, não estava pra praia? E daí que você vai pra praia? Nossa que bom! Você foi pra ‘praia? Cara, a primeira vez que você vai pra praia? Você foi com sua família? Mas como assim? Você foi o quê? Você foi de carro? Você foi de ônibus? (empática) Olha que coisa boa! Não espera aí! Vamos conversar!” Entendeu? O aluno dormiu a, a... esse ano, por exemplo, no primeiro dia de aula a menina abaixou a cabeça dormiu a aula inteira. Antes, eu já ia notar o nome dela e levar pra pedagogia. Agora não, terminou a aula, eu fui lá. “Tá tudo bem? Você tá se sentindo, passou mal?” “Ai, eu não estou sentindo bem, professora. Eu ‘tava’ com um tonteira.” Depois eu fui descobrir, a aluna é autista... Não tinha laudo ainda... ‘tava’ no processo de investigação.

Então, assim, são coisas que a gente... eh... tudo isso tá dentro, eu acho, né? Quando a gente trabalha o ensino médio integrado, quando ‘cê’ trabalha essa questão de formação humana integral, eu acho que é isso também, não é simplesmente questão de conteúdo, né, e tudo mais. Eu acho que a gente muda o olhar. Então, quando a gente fala assim de

interdisciplinaridade, de integração e tudo mais, eu acho que é um divisor de águas. Por quê? Porque ‘cê’ para de pensar assim que, ah, não, eu vou trabalhar verbo, eu vou trabalhar pronome e acabou. Não. “pra que que serve? Que que ele vai fazer com isso? Que que ele vai fazer com Camões? Que que ele vai fazer com, com o pretérito perfeito? Onde que ele vai fazer isso? Onde que ele vai colocar isso daqui? pra que que serve isso aqui? Na sua, na sua carreira, onde ‘cê’ vai por isso, né?” Então, assim... eh... ano que vem, quero conseguir fazer diferente, quero conseguir sentar com os professores, eu quero tá num, num momento melhor pra, pra eu conseguir fazer esse trabalho... eh... junto com outros professores, eu acho que é importante, os alunos gostam muito, muito, sabe? Eles percebem que faz mais sentido. Então, eh... eu, eu, assim, eu achei que foi que foi um divisor de águas pra mim... sem dúvida.

**Outros professores trabalham de maneira integrada entre si, sem a sua participação?**

Sim.

(...)

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em se associar a outros professores para lecionar suas aulas?**

Eh... eu, assim, a... dificuldades são várias, né? Eu ainda não... eu sempre tive muita sorte... Assim, das vezes que eu trabalhei em conjunto, eu sempre tive muita sorte, mas sei que acontece, né? Assim, existe uma, uma dificuldade... às vezes, tem colegas que têm dificuldade de se expor mesmo, né? Do lado do outro... porque você vai trabalhar em conjunto, acaba que que gera uma exposição ali, junto dos alunos, né? Eh... problema de tempo, né? Às vezes, você não consegue ali, eh... se reunir com a pessoa, o ritmo de trabalhar é diferente. Eu tenho essas... por exemplo, eu sou muito despachada, eu quero fazer a coisa logo, quero fazer e vamos lá e vamos, vamos, vamos. E se a pessoa começa a ficar muito assim: “Ah, mas e se!?” Aí, aquilo já me dá uma certa impaciência? Então, acho que ‘cê’ tem que ter afinidade... então, uma afinidade, eu acho que é importante. Então, não é sempre que vai dar pra você trabalhar. Não é simplesmente, eh... o conteúdo casar, não. Acho que, acho que, ali o, o perfil da pessoa tem que casar. Eh... a gestão tem que permitir que isso aconteça, né? ‘Cê’ tem que ter espaço físico pra você se reunir, né? Então, por exemplo, a sala dos professores, ela tem que, eh... permitir que isso aconteça ou que você tenha, eh... ambientes, né? Ou que seja

ambiente virtual, né? Igual a gente tá aqui agora... Eh... você tem que ter um espaço físico, se você vai reunir, por exemplo turmas, né? Onde que você vai reunir esses alunos, né? Os horários, é um problema também, né? Inclusive essas que eu entrevistei, elas enfrentaram a questão com o horário, né? De, porque elas queriam trabalhar com turmas, juntar algumas turmas pra trabalhar... Eh... a motivação, pra mim, é uma questão ponto-chave também. Motivação da equipe da, da turma, dos professores, sabe? Porque assim, eu, eu acredito que se a gente ficar esperando a gestão, nananã, nananã... isso nunca vai acontecer, nunca, nunca! Então, assim, você, Henrique, eu Lorena, se a gente quiser fazer, a gente tem que começar a fazer de alguma forma. Por isso que eu decidi começar mesmo que seja eu sozinha, na minha aula, lá, eu decidi começar porque pelo menos eu tenho um ponto de partida. Aí, ano que vem, não, eu já fiz aquilo ali que: “Dá pra chamar o Fulano! Não, não dá pra chamar o Fulano e mais o outro. Não, não sei o que que tem.” Só que sim, se você está desmotivado, se você se sente, às vezes, desrespeitado, se você pensa assim: “Quê? pra que que eu vou fazer um trabalho integrador que dá muito mais trabalho do que preparar minha aulinha e pegar uma aula que está pronta? E eu vou ter o mesmo resultado assim, né? Tipo, vou cumprir com, com o que eu preciso.” Então, acho que isso é uma das grandes dificuldades também, sabe? Eh... enfim, a lista é grande, mas... é assim... do que me vem na cabeça agora é essa.

Agora, os pontos positivos... assim... o principal, os frutos que você colhe... aí, vem a, o, o reverso da motivação, né? Os resultados. O aluno te dá uma resposta muito bacana, sabe, assim? Os alunos, eles falam... Então, esse, esse trabalho que eu passei, por exemplo: “Ah, nossa, professora! Foi muito legal!”, eles adoraram e aí posta foto e aí fala: “Nossa, tô começando a gostar de inglês por sua causa!” Aí: “A gente podia fazer mais isso!” Eh... esse trabalho que eu passei, que vai ser uma produção artística... Fim de semana, aluna: “Professora, pode dar uma olhada no trabalho? Não sei se está certo!” E aí ela foi, mandou foto, um negócio maravilhoso que ela está fazendo. Então, assim, vai ter aluno que está detestando, mas pelo menos alguém ali, né, está curtindo. Então, assim, tem o outro lado também, né, que dá trabalho, mas assim, de alguma forma eu acho que você, eh... em algum de alguma forma você vai mexer, você vai, você vai tocar na vida do aluno ali, né? Porque são trabalhos que, de certa forma, eles, eles são mais significativos assim, né? ‘Cê’ mexe um pouco mais, né? Otimiza tempo, quando ‘cê’, quando ‘cê’ consegue trabalhar com outros colegas, né? Otimiza tempo! Por exemplo, ‘cê’ pode aproveitar o mesmo trabalho pra avaliar, né? Utiliza o tempo do aluno também, diminui a quantidade de avaliação. Então, são muitos pontos positivos também.

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em relação a utilização de materiais que favorecem a integração de unidades curriculares?**

Hum... Olha, começando com espaço físico, né? Já, acho que eu já comentei um pouco com relação a isso. (...) Eh... falta de equipamentos. Coisa básica! (irônica) Então, assim, projetor, internet. A gente tem um, um sério problema de internet no *campus*, em alguns blocos, a gente não tem. E hoje, tudo que você pensa em fazer de, de, do que foge do tradicional, 'cê', 'cê' cai na internet, né? 'Cê' vai fazer alguma coisa que' que tenha a internet. Então, a gente tem esse problema... (telefone celular toca) Ai, desculpa Henrique!

**[Tranquilo.]**

Eh... no mais, assim, a gente consegue, por exemplo... se você precisa de cópias, é tranquilo. Se você precisa de algum... até algum material de pincel, essas coisas se a gente consegue, né? Eh... pra minha área, eu acho que o principal é isso, sabe? Internet eh... eh... equipamentos... os alunos, eles não têm. Eu tenho alguns alunos que não têm computador em casa, né? Então, assim dependendo do trabalho que você vai fazer, eh... que você vai pedir... E, e, aí, a gente não tem laboratório disponível sempre, né? Tem, tem os laboratórios de informática que eles podem acessar, mas não é sempre que você consegue usar porque eles ficam em uso pra outras aulas que acontecem ao mesmo tempo. Então, assim, você tem que ter, conseguir reservar e tal. Então, assim, eh... isso acaba também limitando um pouco.

(...)

**Os estudantes demonstram alguma resistência quando você tenta trabalhar de maneira integrada a outras unidades curriculares e professores?**

Eu nunca percebi. Pelo menos das dos trabalhos que eu já realizei, foi tranquilo.

**Como são feitas as avaliações de atividades integradas?**

Então, tem já... eu já vi de tudo acontecer assim, né? Eh... a gente já fez, por exemplo, a mesma atividade valer nota pra duas, três disciplinas, por exemplo. Eu acho que isso é o mais comum, sabe? Eh... e o que eu acho mais adequado é que cada professor faça sua avaliação e

que não seja a mesma nota pra todos os professores, por exemplo, né? Sabe, eu não sei se eu, se eu expliquei bem, assim. Eu acho que que seria o ideal, né? Porque aí, e sempre colocando os critérios, eh... antes, né? Uma coisa que eu tenho tentado fazer, que também o fator tempo atrapalha um pouco, é fazer aquela avaliação por rubrica, né? E tipo redação do Enem, você tem ali as competências e os níveis... Então, ‘cê’ faz, eh... “O, o item tal... se você mostra isso, ‘cê’ tira tanto, se mostra tal coisa, tira tanto.” Então, quando eu apresento um trabalho, por exemplo, uma atividade, eu sempre tento mostrar... apresento o quadro pra eles, falo: “Olha, esse é o quadro que eu vou usar pra, pra avaliar.” Então, eu acho que essa forma de avaliação por rubrica, por exemplo, seria uma forma interessante de avaliação, de um trabalho integrador, né? Então, você olha lá, dentro de língua portuguesa, a gente vai olhar isso, isso, isso e isso... tanto. Dentro de... vou trabalhar com história. Aí, dentro da história você tem que mostrar tal coisa, tal coisa e tal. Então, assim, eh... se eu for sentar com o professor, eu, eu acho que seria uma sugestão minha, uma avaliação por rubrica. Acho que seria interessante.

### **ENTREVISTADO 03**

**BETÂNIA**

**DATA:** 28/08/2023

**Total de duração da gravação:** 18min59

**Qual é o seu nome completo e qual é a sua idade?**

Eh... meu nome completo é Betânia e eu tenho cinquenta... eu tenho que pensar... cinquenta (risos)... cinquenta e quatro anos? É, cinquenta e quatro!

**Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo você leciona no IFTM? Qual é o seu *campus*?**

Eu leciono há mais de trinta anos, Henrique. E eu estou no instituto desde dois mil e vinte e três, há um ano e oito meses.

(...)

**Qual é o seu conceito sobre ensino médio integrado?**

Henrique, o ensino médio integrado é aquele que procura capacitar o estudante pra fins de mercado de trabalho, pra que ele possa concluir a sua formação básica, mas ao mesmo tempo se preparar para o mercado. Eh... adquirindo, aí, as habilidades que vão ser exigidas dele nesse meio.

**Qual é o objetivo das aulas de Língua Portuguesa?**

Hum... pensando num todo, seria capacitar o aluno para se expressar, entender, compreender, né? Compreender... ah... o que ele lê, ter leitura e compreensão e formas de expressão adequadas para o meio que ele vai, eh... em que que ele vai estar. Tanto meio acadêmico, quanto profissional, quanto pessoal... O objetivo da língua portuguesa seria dar ferramentas a ele, pra que ele possa circular bem em todos, aí, os meios que se fizerem necessários.

**Você utiliza livro didático?**

Sim, utilizamos.

**[E é o mesmo livro utilizado no ensino médio regular ou é específico para o ensino médio integrado?]**

Henrique, eh... deixa eu lhe falar. Eu trabalho... vamos falar isso especificamente do integrado?

[É.]

Ou do concomitante também?

(...)

**[Eu prefiro que você fale mais do ensino médio integrado mesmo.]**

Apenas do integrado! Não, então, é um programa do Programa Nacional, é um livro do Programa Nacional do Livro Didático. Não é um livro, eh... não é um material elaborado

especificamente para o curso integrado, embora a gente trabalhe também com material, né, eh... extra... material... eh... Como fala? É um material mais voltado para as necessidades deles, mas nós temos, eh... como base um livro do programa do PNLD.

**Em que medida a contextualização dos conteúdos a serem abordados com os alunos é importante?**

Na minha opinião, Henrique, essa contextualização, ela faz todo o sentido pro aluno. A partir do momento que você vem, situa, busca fazer uma conexão entre o conteúdo que está no livro e a vivência do aluno, ela vai ganhar outra relevância, ela ganha uma relevância pra que ele possa perceber, ali, pra que ele está estudando aquele conteúdo. E esse é um questionamento sempre dos alunos, né? “pra quê estamos estudando isso?” Em todo o conteúdo. Então, eu acho que a contextualização é de suma importância, aí, pra que ele perceba essa relevância.

**Você produz algum material para utilizar em suas aulas? Se sim, quais?**

Então, né? Eh... como eu lhe falei, eu estou mais voltada pro material que está a língua inglesa este ano, mas vamos falar, né, nesse aí. Eu gosto de levar muito material, ah... atual pros alunos. Por exemplo, eu gosto de levar revistas, jornais, livros, eh... preparo joguinhos, né? Essa questão de usar a internet, usar, usar os recursos como o mural eletrônico, *Padlet*<sup>65</sup>, usar o... Ai, como que fala!? *Mentimeter*<sup>66</sup>. Então eu gosto de usar umas ferramentas tecnológicas e, ao mesmo tempo, também, conectá-los com materiais didáticos atuais. Assim, materiais didáticos, não! Materiais de uso como revistas, jornais pra que eles percebam a realidade fora dos livros também.

**Quais metodologias são utilizadas em suas aulas?**

(...)

Então, eu uso muito, né? Trabalhos em equipes, atividades individuais, eh... Como eu já falei... o uso de algumas tecnologias digitais, como o *Padlet*, né? Que é o mural eletrônico.

---

<sup>65</sup> É uma ferramenta *online* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar conteúdos em vários formatos de mídia.

<sup>66</sup> É uma plataforma colaborativa para criar apresentações que permitem a interação em tempo real das pessoas que estão assistindo através de *quizzes*, enquetes, perguntas e respostas.

Atividades que os alunos possam participar mais diretamente, como *Mentimeter*. Ah... que mais, hein? Dramatização, gosto também de usar com os alunos... dramatização de cenas, de situações. Ah... postagens por eles no *Instagram*<sup>67</sup>. Eh... criações de materiais por eles mesmos pra que eles se vejam aí autores, protagonistas no processo. Essas atividades no geral.

**Há ações interdisciplinares e/ou integradas no *campus* em que você trabalha? Se sim, desde quando?**

Ah, sim! Nós tivemos este ano porque neste ano mesmo é que começamos com o ensino, com o curso integrado ao ensino médio. Nós não tínhamos. Até então, era o concomitante apenas. Este ano, em uma parceria com a prefeitura nós conseguimos o integrado aqui no *campus*. Então, nós temos algumas atividades integradoras sim. Eh... por exemplo, nós tivemos os dois trimestres uma... como fala? Só um minutinho. A realização de... aí... Como me some o nome assim!? De apresentações dos alunos em todos os conteúdos, num único momento, e todos os professores ali presentes... sendo apresentado pra toda comunidade acadêmica, eh... a realização de... Gente, como que me some o nome desse jeito!? Seminários, desculpe. (risos) Nós tivemos a realização de seminários integradores com todas as, as unidades curriculares, tanto as próprias, né, do curso. Eh... as técnicas, quanto as de formação geral. Então, foi uma das atividades integradoras que tivemos. Além dos vários processos que os meninos participam. Nesse... dos projetos que os meninos participam.

**Há reuniões regulares em seu *campus* para que os professores pensem em ações integradas?**

Sim. A cada trimestre nós temos reuniões com os professores pra que possamos discutir, pensar juntos o que vamos realizar assim.

(...)

**Você se associa a outro professor pra fazer alguma atividade?]**

---

<sup>67</sup> O Instagram é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais.

Assim, sim, ah... existe essa associação. Por exemplo, eu como professora de língua portuguesa, no caso, né? Me associo, aí, com a professora de física... Mas assim, essa associação ela ocorre mais no campo das ideias. Aí, na execução, como somos poucos, tem que ser dividido, né? Não tem como manter aquela associação o tempo inteiro, digamos. Ela ocorre mais no plano das ideias.

**Existe o incentivo e/ou apoio da direção e da equipe pedagógica de seu *campus* para que haja uma ação integrada de professores e unidades curriculares?**

Existe sim. Eh... existe esse estímulo, essa... pra que de fato ocorra.

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “propedêutico” em sua prática?**

Então, nós temos a divisão no trimestre nessa questão, aí, de... eh... eh... eh... trimestral. Até mesmo, também, nós temos o simulado, né, que envolve todos os conteúdos, eu acredito que o simulado também pode ser considerado uma atividade integradora, né? Que cada um colabora, ali, com a sua... com a suas quantidades... com seu conteúdo, com questões pra que essa prova ocorra. Acho que o simulado, também, pode ser considerado, né, uma ação integradora, Henrique? Então, trimestralmente.

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “técnico” em sua prática?**

Na prática, a gente, eh... como pertencemos a um *campus* bem pequeno, nós estamos sempre ali em diálogo. Conversando, trocando ideias. Então, assim, eh... eh... muito comum. É muito normal essa... Não tem, assim, uma frequência que eu possa dizer (inaudível)... “Ah, não semanalmente.” Eu estou sempre em contato com os colegas. Então, é bem frequente.

**Como é trabalhada a interdisciplinaridade a partir de sua unidade curricular?**

‘Vixe’! Essa pergunta pra mim... ela é complicada porque eu não estou... eu não estou diretamente ali na, na língua portuguesa... do ensino... do curso. Estou mesmo na língua inglesa... Mas eu vejo, ali... seria a interdisciplinaridade? Como eu já trabalhei concomitante, vamos pensar nesse sentido, né? No concomitante, que eu já trabalhei a língua portuguesa no

ano passado... Ah, por exemplo, eu procuro textos que abordem assuntos técnicos pra serem trabalhados. Por exemplo, na informática, no curso de informática, na... eu procuro textos que abordem assuntos de interesse dos alunos dentro da informática. Na agropecuária, da mesma forma. Trabalho, procuro texto que envolva técnicas de plantio, técnicas de adubamento, esse tipo de texto que estão, está mais voltado, ali, pra área específica do curso.

**Outros professores trabalham de maneira integrada entre si, sem a sua participação?**

Sim, sim. Eu vejo, por exemplo, professora de física, ela trabalha bastante de forma integrada com os professores da área técnica. Ela busca sempre associar o que ela está trabalhando, com os professores da técnica, eh... eh... esse é um exemplo.

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em se associar a outros professores para lecionar suas aulas?**

A dificuldade é que eu vejo que nem todo professor está aberto a essa associação, né? Às vezes, o professor está bem voltado para o conteúdo dele. Não tem, ali, aquela disponibilidade. Embora, eu perceba por outro lado, que os professores têm notado que... por exemplo, a habilidade de leitura e escrita, elas não são basicamente do professor de língua portuguesa. Todos têm que estar envolvidos, aí... leitura e escrita é atividade pra todas as áreas, né, são a base pra todos os conteúdos. Mas eu percebo que, às vezes, há uns professores mais fechados a essa, a esse diálogo. E a outra pergunta...?

**[Quais as vantagens?]**

Então, as vantagens que eu acredito é que a gente poderia ter, aí, essa formação integral do aluno com essa parceria, né? Porque essas dificuldades de escrita, leitura, elas poderiam ser mais trabalhadas com o envolvimento de todos. Especialmente, por exemplo, na compreensão de termos técnicos pelos alunos nessa exploração, aí, do contexto. Acho que seria interessante, aí, pra formação integral do aluno.

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em relação a utilização de materiais que favorecem a integração de unidades curriculares?**

Ah... em relação aos materiais, eu acho muito limitado o que temos, porque nosso *campus* trabalha com as doações dos outros *campi*. Então, este ano, nosso material que nós tivemos foi que o *campus* (omitido para evitar identificação) nos doou. Nós não fizemos escolha de nenhum material. Então, nós ficamos ali com o que tivemos em mãos. Então, nós não tivemos essa opção. E esses outros materiais, a gente tem que adquirir por conta própria. Nós não temos, ali, essa possibilidade, essas possibilidades de material dentro do *campus*. Então, a gente falta, aí, material na biblioteca, material do próprio *campus* pra que a gente possa usar. E, às vezes, em relação à tecnologia, nós temos muita dificuldade na... em ter... em relação a ter internet no *campus*. Então, às vezes, você quer usar uma metodologia, né, aí, você até evita uma a metodologia tecnológica, tudo, mas aí você evita porque você, sabe... “Não, não sei se vai ter internet, né”? Às vezes, você começa, dá problemas. Então, essa questão da, da ‘equipação’ em termos tecnológicos, também, com materiais, com computadores, é um dificultador.

**[Vantagens, você vê alguma?]**

Nossa, claro! As vantagens de usar materiais inovadores é de despertar o interesse... seria despertar o interesse dos alunos, promover uma maior participação, buscar a interação dele com outros meios, com outras formas de ensino, né? Que poderiam, aí, estimular a aprendizagem.

**Os estudantes demonstram alguma resistência quando você tenta trabalhar de maneira integrada a outras unidades curriculares e professores?**

Não. Os alunos são bem receptivos às atividades. Ainda mais quando, por exemplo, digamos, eu vou me unir, vai unir a professora de português, inglês, a matemática, física digamos... eu acho que a aceitação dos alunos é muito boa porque que eles pensam: “Nossa, graças a Deus, um trabalho valendo nota pra todos!” O que move, o que toca os alunos, infelizmente, é nota. E eles percebem: “Não, então eu vou ter que poder fazer apenas um trabalho, vai valer nota pra vários” “Beleza!” Então, assim, eu vejo que a receptividade deles é boa em relação a esse tipo de atividades.

**Como são feitas as avaliações de atividades integradas?**

É, vamos pensar no seminário, por exemplo. Tem todo o trabalho, tem toda a preparação, né? E é atribuída a quantidade X de pontos em todos os conteúdos para os alunos. E digamos, vamos pensar em termos de seminários. Aí, são realizados os seminários e ‘existe’ os critérios de avaliação pros professores presentes... preenchem pra atribuição de notas.

#### **ENTREVISTADO 04**

**MARIANA**

**DATA:** 29/08/2023

**Total de duração da gravação:** 32min48

#### **Qual é o seu nome completo e qual é a sua idade?**

Mariana. Eu tenho 39 anos.

#### **Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo você leciona no IFTM? Qual é o seu *campus*?**

Ai, ai, ai! Eu já devia ter feito a conta antes, né? Eh... ‘Eita’. Eu formei em... Nossa, Henrique! Espera aí, é número! É muito difícil para mim! (...) Segundo, no segundo ano de faculdade que eu comecei num estágio, depois um ano depois... Ai, meu Deus do céu! Em 2001, 2002. Será que foi por volta de 2004? Talvez isso! Eu não sei de memória. 2005 por aí. Deve ter sido 2004. Eu não lembro quando eu formei! Eh... Acho que foi em 2004, da escola de idiomas em São Paulo. Depois eu vim, fui pro (nome de uma escola que foi omitido para evitar identificação do entrevistado), fiquei 4 anos e vim para o Instituto em 2009. Final de 2009, novembro de 2009.

(...)

#### **Qual é o seu conceito sobre ensino médio integrado?**

O ensino médio integrado é um... é uma modalidade assim que a gente tem no institutos federais, que a gente tem o ensino médio junto com o, o técnico; mas não é só um curso sobreposto ao outro, né? Eles, eles precisam acontecer de maneira... Bom, não sei que, que nome que eu colocaria para integrado, né, porque fica redundante. Você definir uma coisa que

a própria palavra! Mas eles precisam dar as mãos, assim, para caminhar. Eh... na, na maior parte do tempo. Então, em alguns momentos as disciplinas são bem técnicas. Às vezes, isso não é possível, mas elas precisam ter momentos de cruzamento entre, entre essas disciplinas.

### **Qual é o objetivo das aulas de Língua Portuguesa?**

Bom, eu me pergunto isso também, constantemente, mas... eu não, não tenho uma resposta muito formada para isso, porque eu sempre estou com essa pergunta em mente. Mas eu acredito que a gente precise minimamente tornar os nossos alunos capazes de ler e escrever. O que parece que é muito pouco, mas esse mínimo, a gente precisa... a gente precisa dar conta melhor disso: de que elas sejam capazes de ler e escrever. E assim, de maneiras amplas, né? Então, realmente leitura de diversos gêneros, diversos textos, leitura de mundo, leitura crítica. E... a escrita é a mesma coisa, saber e adaptando a sua escrita, sua visão de mundo às diversas situações. E, além disso aqui também, como a gente tem... A, a língua portuguesa que você pergunta, é do jeito que a gente trabalha, Henrique? É tudo junto, assim, com a literatura, com tudo mais?

### **[Eu estou fazendo uma pergunta de maneira ampla.]**

(...)

Sim, então é. Seria isso, vamos, vamos dizer que é a capacidade de ler e escrever.

(...)

### **Você utiliza livro didático? É o mesmo livro utilizado no Ensino Médio Regular ou é específico para o Ensino Médio Integrado?**

(...)

Utilizo, eu utilizo pouco, bem pouco; mas, algumas vezes, eu utilizo. Eh... eu utilizo para estudo. E, algumas vezes, eu disponibilizo para estudo também dos alunos e em algumas vezes, eu utilizo exercícios do livro didático. Eh... eh... eh... não é sempre assim, é com baixa frequência, mas eu faço uso sim, dessa maneira, esporádica.

**[E esse livro é o mesmo livro utilizado no ensino médio regular ou é específico para o ensino médio integrado?]**

Não, ele é PNLD, né? Então ele é, ele é o mesmo utilizado para o ensino médio regular.

**Em que medida a contextualização dos conteúdos a serem abordados com os alunos é importante?**

Acho que em, em toda ela, em toda medida! (risos) Porque quando o aluno não, não entende, eh... que, que, de que recorte é aquele do, do, do, da questão linguística que nós vamos trabalhar, aquilo não faz sentido; não faz sentido, não tem aprendizagem. Então, todas as vezes que a gente passa uma coisa, de assim, esvaziada, de, de sentido, é esvaziado de aprendizagem também.

**Você produz algum material para utilizar em suas aulas? Se sim, quais?**

Então, eu produzo. E, mas, com... eu, assim é, pois é, aí que tá! (gagueja) Eu leio diversas coisas quando eu quero... Quando eu quero fazer, é, às vezes, alguma explanação (é que eu tenho feito pouca explanação), mas quando eu quero fazer alguma explanação, aí eu, eu utilizo, ou através de anotações pessoais, que eu faço muitos estudos, eh... anotações para mim, para poder fazer um comentário com os alunos... Se eu for utilizar alguma, alguma mídia, algum *PowerPoint*, que eu praticamente não utilizo mais, eu também tenho esse tipo de material, mas eu utilizo o material também de... exercícios, talvez... embora eu use, quando eu uso, exercícios, às vezes, eu pego em banco de questões... Porque como eu tenho utilizado muitos alunos estudando, né, eu faço os roteiros para eles estudarem, então, eu tenho produzido um pouco menos.

**Quais metodologias são utilizadas em suas aulas?**

Ultimamente, eu tenho... eu tenho mesclado um pouco de... de aulas dialogadas e de estudos em laboratório. Então, é como se uma coisa complementasse a outra. Eh... A gente vai abordar algum assunto, eu levo os meninos pro laboratório. Eu passo para eles um roteiro, um guia de pesquisas, eles estudam... onde eles preferirem. É nesse momento que, às vezes, eu

disponibilizo também o livro didático, porque ele traz alguns estudos legais. Indicação de vídeos ou de *sites*... ah... ou eles podem fazer pesquisas livres também.

E, aí, eles cumprem aquele roteiro, aquele, aquele roteiro de estudos do daquela manhã e gravam pra mim uma conversa entre eles, geralmente em trios; conversando sobre o que aprenderam a partir daquele roteiro. Eh... é o que a gente chama de evidência de aprendizagem. E algumas vezes, eu faço isso antes. Algumas vezes, eu faço depois de uma conversa em sala. Mas a maior parte das vezes, a gente começa alguns assuntos assim. Depois, em sala de aula, geralmente no próximo encontro, eu vou perguntando pra eles, ou jogando aquelas perguntas mais de forma falada e eles vão falando. Eu vou colocando na lousa, na hora que a gente vê, está tudo, está tudo lá, assim, do, do assunto. Tá tudo lá no, na lousa, que eu fui escrevendo, mas acaba que foi feito por eles, né? Porque eles vão falando, dando exemplos.

E aí, no momento que eles estão no laboratório, também, eu tenho sempre feito o seguinte (eu, eu que estou fazendo os trios, né, de, dos alunos de estudos para eu estabelecer os trios)... Eu devia ter falado com começo, mas voltando aqui para saber como que isso gera, né? pra eu fazer os trios, no comecinho do ano, eu peço produção, uma produção de texto dos alunos que eles me falem deles, da experiência de, de escola, de, de língua portuguesa ou de, de forma geral. Eu gero ali uma necessidade de um motivo, de um texto, porque o que eu quero analisar é a questão mesmo, do uso da língua que eles fazem. Fazer uma análise linguística mesmo dos textos deles, aí, com aquilo ali, eu, eu faço... Eu tento fazer uma pilha, três pilhas, assim: de alunos que tenham escrita bem fluida, medianos e mais fracos. E aí, eu tento fazer os trios heterogêneos, colocando, mais ou menos, um aluno de cada, desses, desse perfil.

E aí, geralmente, esse aluno que tem uma proficiência melhor na escrita, eu coloco como uma função que eu estou chamando, função de *espaço de fala*. Esse aluno mediano, eu coloco uma função chamada *gestão de tempo*. E o aluno que tem uma dificuldade maior na escrita, eu coloco como aluno, eh... *recurso*. Então, todas as vezes que a gente vai pro laboratório, o aluno que é *recurso*, ele tem também uma obrigatoriedade de tomar notas do que ele estudou. Eu peço um mapa mental, ou anotações, da maneira como ele fica melhor, ele se sente mais confortável de anotar. Peço para ele fazer essas, essas anotações. Aí, o, o que tem, que é a *gestão do tempo*, ele tem que cuidar tanto do tempo, de, o tempo de áudio que eu coloco de 3 a 5 minutos e o tempo que é o prazo de postagem no *Padlet*, que é o espaço que eu uso para que eles coloquem as evidências deles. E o *espaço de fala* que, geralmente, é esse menino que tem mais proficiência, então, ele vai ter mais facilidade já de falar sobre os assuntos, ele precisa cuidar para que todos tenham um espaço de fala, para que ele não... para que ninguém

domine o espaço para si. Então, ele precisa ficar gerenciando isso, às vezes, levando perguntas para o colega: “Ah, mas e tal coisa, o que que você entendeu disso?” Para garantir que todo mundo fale.

E aí, aí, é assim, aí, depois a gente vai em sala, né, faz isso e aí a gente faz atividades de alguma forma. Aí, vai depender do que que é que a gente está vendo, se vai ser em forma de um, de um, de um projeto, se vai ser em forma de, de um texto, ou se vai ser em forma de exercícios de vestibular. Dependendo, eu levo alguns exercícios de vestibular. Às vezes, eu corrijo comentando com eles, ou corrijo por *Plickers*<sup>68</sup>. E assim vai.

Então, depende muito do, do assunto, né? A última vez que nós lemos, agora, nesse ano, que nós lemos *O Auto da Barca do Inferno*, eu levei a professora Soraia pra aula e ela divide a aula comigo. Tem 4 aulas por semana, em 2 aulas, ela vai e faz oficina de teatro com os meninos, porque a intenção é que, que eles escrevam algumas esquetes... para trabalhar o tema de inclusão. Então, eh... aí, uma saladona. Assim, é um negócio meio, meio bagunçado, meio caótico.

(...)

**[Eh... só pra deixar claro, o laboratório que você citou é o laboratório de informática?]**

De informática, laboratório de informática.

**Há ações interdisciplinares e/ou integradas no *campus* em que você trabalha? Se sim, desde quando?**

Então, elas estão, infelizmente um pouco mais restritas ao que nós chamamos de UCP, né? Infelizmente, porque elas podiam estar, assim, no, de, de forma mais ampla nas, nosso, no nosso dia a dia, mas elas estão prioritariamente nas UCPs.

(...)

Como eu disse anteriormente, a professora, tem uma professora que faz graduação em teatro e que está atuando na sala de aula regular comigo, que não é na UCP. Mas aí, vai depender

---

<sup>68</sup> É uma plataforma de aplicação de testes, que possui a vantagem de os alunos não precisarem utilizar dispositivos conectados à internet para realizarem os testes.

também dos professores, mas acredito que há outros professores que façam ações assim também. Mas as UCPs, especificamente, elas são um espaço do currículo em que a gente trabalha a politecnia, que é o seguinte: o nosso PPC, ele já era estruturado entre núcleo básico, núcleo técnico e núcleo politécnico. O núcleo básico seria, vamos dizer assim, os, as disciplinas do ensino médio. O nível, o núcleo técnico, as disciplinas do curso técnico, e o politécnico, o espaço de conversa entre esses 2 núcleos. Isso já estava no nosso PPC há um tempo. E... só que a intenção era que, então, uma integração real acontecesse, e ela não aconteceu. Ela ficou só no currículo. Só no PPC, só na escrita. Então, eles transferiram algumas disciplinas para esse chamado núcleo politécnico. Por exemplo, língua, a língua portuguesa tem facilidade de conversar com tudo, ia pro politécnico. A língua inglesa, também na tecnologia, e usa muito, vai pro politécnico, mas nada mudou na prática.

Desse ano pra, pra cá, né, desde o início do ano, no nosso *campus*, porque no *campus* (o nome foi omitido para evitar a identificação) foi, foi há mais tempo. Então, nós trouxemos para cá as UCPs, que são as unidades curriculares politécnicas. E aí, o que que foi feito no PPC? Ele foi reestruturado novamente porque ele já tinha passado por uma reestrutura antes para ter, hum, politecnia. Agora, fez uma nova estrutura que aí, ele, ele pegou carga horária de todas as disciplinas e transferiu carga horária para esse chamado, para esse espaço das UCPs que aparecem no nosso PPC com ementas abertas. Então, nós temos reservado um percentual de, de carga horária e nesse, nesse curso, nesse percentual, obrigatoriamente dois ou mais professores... dois, três precisam se unir para trabalhar juntos alguma questão. Como a ementa é aberta, então... eu não, não tenho como te falar, vai ter aula disso, disso, daquilo. Vai depender de quais de junções, quais parcerias se estabelecem.

E essas parcerias elas nascem de quê? De... primeiro, elas por enquanto, elas têm nascido de, da conversa entre os professores nessas áreas. Então, a gente faz encontros dos professores, eh... que trabalham no técnico integrado e coloca esses professores para irem conversando entre si. E conversamos sobre o que trabalham, sobre o que tem vontade de trabalhar, o que acham que é importante trabalhar... Até chegar em alguma coisa em comum. Aí, assim, se faz esse projeto que, que é trimestral e ao final do trimestre precisa desenvolver um produto. Então, ao UCP, ela vai misturar dois professores. Preferencialmente, que é como está no PPC, deseja-se um professor do núcleo básico, um professor do núcleo técnico. Mas ainda está possível que professores do técnico, dois ou mais, se unam; ou dois professores do núcleo básico também se unam e façam de forma interdisciplinar. O que, na minha opinião, não é o ideal.

Quanto mais rápido a gente tirar isso, talvez melhor, porque o ideal é realmente colocar o

núcleo básico e núcleo técnico junto. E, aí, é assim que as UCPs tem funcionado. Ela, elas não são avaliadas por, por provas, que é uma grande diferença das UCPs e gera uma diferença bem grande também enquanto elas acontecem. E elas são avaliadas de forma processual mesmo. Então, os professores precisam pensar como que eles vão avaliando processualmente aquilo que eles pretendem construir durante um trimestre. Aí, ao final do trimestre, precisa apresentar um produto. Similar, aí, à ideia do mestrado que vocês fazem, mas de maneira muito mais simples, né? Uma coisa trimestral e de nível, de nível médio. Aí, um produtinho, então... o que pode ser algo, algo físico ou não. Pode ser um *e-book*, pode ser ah... um *site*... eh... pode ser um projeto de pesquisa ou vários projetos de pesquisa, como a gente teve, eh... pode ser alguma coisa que eles fazem no LABI, que é o laboratório *maker* e, aí, assim, é isso.

**Há reuniões regulares em seu *campus* para que os professores pensem em ações integradas?**

Elas, elas acontecem... eh... até que a gente consegue gerar, consiga gerar um número de UCP necessárias. E aí, o, o núcleo pedagógico vai estimulando e convocando esses professores. Então, elas têm acontecido por meio de convocações. Aí, convoca os professores, “Reunião sobre UCP.”, convoca reunião... E, aí, fala: “Daqui, a gente precisa sair com, com dez UCPs.” Que é, esse, esse número que a gente tem precisado por trimestre, a gente precisa sair dessa reunião com dez UCPs. E, aí, nós vamos fazendo essas reuniões, ou chamando já de dois em dois. Nessa última, teve, teve (sic) professores que a que a nossa coordenadora já precisou chamar: “Fulano, Beltrano, vamos conversar, vamos fazer vocês dois, uma (UCP). Então, aí, a gente tem observado também carga horária de alguns professores. Às vezes, algum professor que está com uma carga horária baixa e, aí, o outro também está. “Então, vamos tentar resolver isso? Vamos trabalhar juntos e resolver essa questão de carga horária?” Assim, também.

**Existe o incentivo e/ou apoio da direção e da equipe pedagógica de seu *campus* para que haja uma ação integrada de professores e unidades curriculares?**

As UCPs só começaram a acontecer por conta disso. Então, eh... a gente precisava de um curso novo para ficar no lugar do Manutenção e Suporte em Informática, que já era um curso que não ia, não ia ter continuidade e o curso novo precisava, precisava sair. E, aí, então, foi a direção que me chamou para falar: “Olha, então, você tá... você tem... você tem trabalhado, aí,

com inovação educacional e tal, você não quer ficar à frente e ajudar a gente a fazer bem rapidamente um PPC? Porque ele já tinha que ter sido feito, não foi feito. E vamos conversar com o curso, vamos fazer uma comissão.” Assim, foi feita uma comissão. O pessoal discutiu qual curso seria interessante fazer. Aí, nós decidimos pelo Desenvolvimento de Sistemas porque ajudaria também na verticalização que nós temos o superior (que é o ADS aqui no *campus*) e tem uma demanda local por essa, por essa formação.

Então, foi por conta disso, a direção chamou, fez esse comissão e falou: “Vamos fazer?” E aí, aí, nós tivemos a benção de, no meio disso, desse semestre, em que a gente teve que fazer esse PPC de... (porque eu já vinha falando muito de inovação, mas eh... as minhas ideias eram sempre tidas como muito anarquistas, muito anarquistas, muito anarquistas e... até como me falavam mesmo isso ali pelo direção: “Ai, precisa ser menos, organizar melhor, tá muito anarquista!” E, aí, a gente teve a benção de ter um evento institucional em que teve uma mesa redonda que quem participou foi (nome do *campus* foi omitido). Foi uma mesa redonda mediada pela pró reitoria de ensino. A Mirela fez a mediação, a Suzy, de (nome do *campus* omitido) e a Joana fizeram o debate ali da mesa redonda, a fala, falando sobre as UCPs do (nome do *campus* omitido). E, aí, nós falamos: “Espera, aí! (nome do *campus* omitido), tem esse curso, o TDS e nós estamos com pouco tempo, nós vamos fazer começar essa inovação através das UCPs!” Casava muito com o que eu vinha tentando aqui na escola e, assim, foi. Então, foi graças a, a esse tanto de coisas, assim, que aconteceram para que desse certo.

### **Com que frequência você se associa a professores do ensino “propedêutico” em sua prática?**

Eu acho que agora está sendo a vez que eu tenho mais feito isso com a professora de teatro, que é da nossa área também, que é a Soraia, que é professora de, da nossa área; mas ela tem feito uma... está concluindo a graduação em, em teatro, né, em artes cênicas. Mas é, eu acho que é bem baixo, Henrique, em sala de aula. Na maior parte das vezes, essas junções, assim, esse esses auxílios, elas acontecem mais na forma de projetos de ensino. Aqui... com a gente.

### **Com que frequência você se associa a professores do ensino “técnico” em sua prática?**

Menor ainda. Bem menor. É muito difícil... O que que acontece... Uma coisa que eu falo muito... A gente se sente, assim, vou falar por mim. Eu me sinto até meio burra porque a área técnica... as áreas técnicas aqui são áreas que eu realmente não, não domino. Conheço muito

pouco. Então, até é uma dificuldade das UCPs, que eu falo muito pro pessoal tem sido essa: é mais fácil para o pessoal da área técnica procurar por nós do que o inverso. Porque quem está na área técnica sabe o que o pessoal do, do núcleo básico faz. Sabe com clareza, porque eles passaram por ela! O inverso, não! Então, algumas vezes, eu não consigo compreender bem como que eu poderia contribuir com alguém ali da área técnica. E aí, eu fico tentando sugerir alguma coisa que parece que não é exatamente aquilo que daria certo. Então, tanto na, na sala regular, quanto nas UCPs, com a área técnica é, é o mais difícil. Assim, o mais raro. Por isso que eu acho que é o primordial, né? O mais essencial.

### **Como é trabalhada a interdisciplinaridade a partir de sua unidade curricular?**

(...)

Vamos lá! Nas UCPs têm sido mais fácil visualizar porque para ter a interdisciplinaridade mesmo, a gente precisa ter os professores ali juntos, né? Então, a gente consegue ser multitemático talvez, mas não muito interdisciplinar. E aí, a questão da interdisciplinaridade no regular ali que... a UCPs é uma ação regular, né; mas quando eu falo regular, ali, no isolado ela é muito difícil, porque esbarra na questão das, da carga horária, do horário do outro professor. Então, às vezes, o professor fala: “Mas se eu for, vai contar na minha carga horária? Não vai contar na minha carga horária?” Então, tem essa dificuldade. Já nas UCPs isso tem sido... isso é mais fácil porque a gente simplesmente vê os espaços em que isso se esbarra e trabalha junto.

Então, eh... atualmente, a minha UCPs é junto com a professora de história, porque a gente está trabalhando questões indígenas! Então, nós estamos fazendo histórias, histórias indígenas em quadrinhos. Aí, eu entro com a questão, com a parte da língua, questão da língua portuguesa e cultura também, cultura indígena, literatura indígena; e ela entra com esse saber bem maior dela, né, de história da, da História do Brasil. Como ela... eh... fora dessa visão europeia. Antes, com o professor de área técnica que eu fiz que foi de metodologia, foi essa junção entre a escrita e a escrita científica.

(...)

### **Outros professores trabalham de maneira integrada entre si, sem a sua participação?**

Nas UCPs... Aham, sim.

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em se associar a outros professores para lecionar suas aulas?**

Então, as dificuldades, se a gente for pra... se a gente não for falar das UCPs, são prioritariamente, em relação ao horário e carga horária dos docentes. No nosso *campus*, nós temos docentes realmente com uma carga horária pesada, porque nós somos um *campus* (...), já devia ter mais docentes. Então, a gente dá conta de muita coisa com muito pouco. Então, essa questão da carga horária esbarra significativamente e agora nas UCPs, a maior dificuldade é essa: é esse saber o que o outro faz, ou até o tempo para ouvir o que o outro faz. Eh... eh... São esses momentos, assim, os mais complexos.

**[E as vantagens?]**

(...)

Ah, nossa! Aprendizagem do aluno, a motivação do aluno, o aluno quer fazer! Ele, ele, ele quer estar ali, eh... a aula acaba o momento, né... do que as das vezes é mais um estudo, uma coisa, não é... não sei se dá para chamar mais de aula porque não tem esse caráter. Assim, mais nas UCPs, mas quando acabam (são 2 horas e 5 minutos que os meninos ficam ali depois do intervalo de 10 minutos e mais 2 horas e 5 minutos)... e, aí, quando acaba, é sempre: “Já?” “Nossa!” “Mas já!?” “Nossa!” “Mas foi tão rápido!”

E coisas que eu tenho ouvido de professores já que... embora eu tenha ouvido resistências, também muitas resistências. Principalmente resistência de gente que ainda não fez, mas que quer opinar. Como acha que... acha que é negativo, mas sem ter feito. Mas eu já ouvi professores que, que me chamaram e falaram para mim no primeiro trimestre. Me chamaram e falaram assim: “Eu já trabalhei o conteúdo do ano inteiro nesse trimestre!” Então, eu achei isso fantástico! Eu falei: “Olha só, não é que falavam que não ia dar certo, já foi o conteúdo do trimestre inteiro.” E aí, isso eu acho que é muito positivo, né? Então, não é uma coisa que, às vezes, as pessoas falam: “Ah, fica ali num ‘oba’, não rende conteúdo!” Rende. Tem muitos professores falando isso que já trabalharam.

E aí, eles esbarram em outra dificuldade que é o fato de que: “Ah, mas não está todo mundo aqui!” Não é porque eles escolhem as UCPs, que fazem, os meninos. Essa ilusão da

completude é uma coisa muito complexa porque o professor tem ilusão de completude, né? Que se ele falou para cem (alunos), cem aprenderam. E não é verdade. Mas eles têm essa ilusão. Então, quando eles percebem que quinze aprenderam, eles falam: “Mas e os outros quinze que se eu estivesse dando aula, tinha, teriam aprendido?” Aí, você fala: “Aí, meu Deus, que que eu falo agora?” Enfim, não dá para argumentar, mas é isso!

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em relação a utilização de materiais que favorecem a integração de unidades curriculares?**

Eu não acho que o material seja uma dificuldade, não. Não sei se pela, pela competência, assim, pela formação dos nossos professores, talvez eu ache que isso ajude bastante, porque são professores eh... todos com pós-graduação, mestrado, doutorado, e professores que têm uma capacidade de produção muito alta. Então, eu não, não, não vejo, assim, nenhum com dificuldade, de falar: “Não tem um livro pra eu seguir!” Esse tipo de dificuldade a gente nunca... eu, eu nunca percebi, nunca chegou até aqui. Essa facilidade de juntar as coisas, de pegar os materiais que estão aí no mundo e juntar e fazer acontecer essa produção mesmo, autônoma do conhecimento... Aqui, eu acho que ela é muito fácil de acontecer aqui dentro, pelo menos, pelas nossas condições.

**Os estudantes demonstram alguma resistência quando você tenta trabalhar de maneira integrada a outras unidades curriculares e professores?**

(...)

Talvez... ah... algumas coisas... por exemplo, os pais dos estudantes. Alguns, me parece, que ainda não entenderam bem que a UCP, por exemplo, faz parte do currículo. É uma aula regular... Então, às vezes, algum... eh... alguns pais me escrevem assim: “Ah, hoje Fulano não vai na aula extra!” (risos) Não é aula extra! (risos) Essa dificuldade de entender que o aluno pode escolher. E, aí, acha que o fato de poder escolher é fazer se quiser. E não é isso. Então, alguns alunos, poucos, mas alguns alunos ainda estão levando nesse sentido, como se fosse alguma coisa extra. “Ah,, eu faço, se eu quiser!” Nesse sentido. Ou: “Se eu não fizer, não vai dar em nada!”. ‘Né’? Então, alguns poucos alunos ainda têm sentido isso, mas a maior parte deles tem ficado bem engajados, os produtos têm ficado legais, bem, feitiños...

### Como são feitas as avaliações de atividades integradas?

Aí, vai depender. Aí, não, não tem muito jeito de eu detalhar porque... Eu vou te explicar pela distribuição de pontos, como que acontece. Eh... nós temos, assim, durante um ano, nós temos uma UCP que se chama UCPs I e a UCP II. Então, durante um ano, nós temos UCP I e UCP II. A UCP I sempre acontece antes do intervalo e a UCP II sempre acontece depois do intervalo. Só que essa UCP I, ela é dividida em três bloquinhos porque são os três trimestres. E ela tem esse nome genérico, UCP I, só que dentro dela ela vai ter três nomezinhos porque são três escolhas que os alunos fizeram em cada trimestre. Então, ao final desse ano, por exemplo, um menino pode ter feito assim, UCP I - *História Indígena em Quadrinho*, eh... *Para Ser Cientista* e *Desvendando a Matemática: Conhecimento Computacional*... essas três configuram UCP I. E outras três configuram UCP II, porque é uma escolha trimestral. Ok até aí?

#### [Tranquilo.]

Eh... aí, então essa é UCP I, ela vai valer 100 pontos. 100 pontos do ano. Dividida nos 30, 35, 35 (pontos), de cada trimestre. Esses, esses 30, 35, 35, os professores vão distribuir, ali, ao longo dos, do seu trimestre, mas vai depender do que eles estão fazendo. Então, eu vou te dar exemplos, assim, do que eu passei, né? Porque eu consigo falar. Produção, eh... a nossa de, do primeiro trimestre, os alunos, eles tinham que escrever um projeto de pesquisa científica, um projeto de pesquisa. E um *banner* porque isso ia combinar na, na apresentação final, que era o projeto escrito... impresso, ali, para entregar para um orientador pretendido, *fake*, só para gente simular como se fosse uma apresentação em Congresso e um *banner* para ele fazer uma apresentação do *banner* ali. Então, até chegar lá, o que que a gente foi... por exemplo: “Ah, as meninas precisam finalizar a introdução!” Então, finalizar a escrita da introdução, revisão lá, tal, nós vamos avaliar em tanto. Ah, se ele já fez a metodologia, tal, vai avaliar em tanto. Objetivos e tal coisa, avaliar em tanto. Então, foi essa maneira que a gente fez a distribuição. Aí, vai depender muito do que que é, então, o que está trabalhando. Entende? Não dá para dizer.

**ENTREVISTADO 05****JANAÍNA****DATA:** 29/08/2023**Total de duração da gravação:** 13min06**Qual é o seu nome completo e qual é a sua idade?**

Janaína, e eu tenho sessenta anos.

**Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo você leciona no IFTM? Qual é o seu *campus*?**

Há cerca de trinta anos.

**[Há quanto tempo no IFTM?]**

Há treze anos, completou treze agora em... em agosto.

(...)

**Qual é o seu conceito sobre ensino médio integrado?**

Então, o meu conceito é, né... Que... é um ensino que propicia, né... a ampla... essa amplitude, aí, de associar o médio, né? Integrado ao profissionalizante, né? Uma coisa, eh... que complementando a outra... pra dar, pra dar possibilidade do aluno, eh... continuar, eh... no âmbito acadêmico ou mesmo seguir uma profissão.

**Qual é o objetivo das aulas de Língua Portuguesa?**

Bom... o objetivo, né... que a gente pleiteia no, no, no ensino médio integrado é ensinar a língua dentro da dessa perspectiva, né, trazendo um mínimo de possibilidade do, de o aluno ter uma competência linguística pra atuar nesse campo que ele, eh... almeja.

**Você utiliza livro didático? É o mesmo livro utilizado no Ensino Médio Regular ou é específico para o Ensino Médio Integrado?**

É o livro médio... eu uso sim, né, o livro didático, mas é um livro... embora... até como tenha bastante... tenha diversificado bastante, não é voltado pra profissão. (...) É o mesmo do médio integrado distribuído, aí, no país.

**Em que medida a contextualização dos conteúdos a serem abordados com os alunos é importante?**

(...)

Ah, é muito, extremamente importante, né? Muito importante mesmo! Nada que, que se vai ensinar em termos de língua pode ser feito sem um contexto, né, seja ele histórico, cultural, né? Mas tem, tem que ser contextualizado o ensino de língua.

**Você produz algum material para utilizar em suas aulas? Se sim, quais?**

Eu costumo utilizar sim, né? Retirar materiais de outros... né, outras... outras perspectivas mesmo, né? Inclusive interdisciplinares.

**Quais metodologias são utilizadas em suas aulas?**

Bom, metodologias? Ah, eu tenho a... né... Nós temos aula convencional, né, fala de professor, usando utilizando a lousa... Eh... *Datashow*... Gosto de trabalhar debates, seminários, né? Até outras práticas, assim... aulas, às vezes, se necessário for... esses, assim, fora de sala de aula, dentro do *campus*, na, na, na, no ar... teatro, quando tiver alguma coisa a ver com... né... com literatura, que é muito bom também. Mais ou menos isto.

**Há ações interdisciplinares e/ou integradas no *campus* em que você trabalha? Se sim, desde quando?**

Então, a gente, assim, a... a gente tenta fazer algumas ações. Dentre elas, nós temos dentro do currículo, um conteúdo que a gente chama de atividades integradoras que os alunos têm,

periodicamente, pra abordar, eh... conteúdos conforme as áreas específicas, né? Junto da, das coordenações de curso, a gente tenta trabalhar. E tem uma prova, uma avaliação, também, que é uma forma de integrar os conteúdos entre... por exemplo, é o da base mesmo, da base nacional, juntamente com os profissionalizantes e eles fazem essa, essa, essa avaliação trimestral.

**Há reuniões regulares em seu *campus* para que os professores pensem em ações integradas?**

Não. As reuniões, normalmente, são de outro cunho.

**Existe o incentivo e/ou apoio da direção e da equipe pedagógica de seu *campus* para que haja uma ação integrada de professores e unidades curriculares?**

Eh... existe algumas pequenas ações, mas existem, existe mais resistência do que ações. (risos) Nesse sentido.

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “propedêutico” em sua prática?**

(...)

Não é muito frequente não. Eh... a gente, né, tem uma comunicação. Às vezes, a gente, muito raramente, a gente, às vezes, até elabora uma prova junto, mas é... mas isso são ações muito pontuais, com pessoas que tem mais afinidades, ali, e que tem esse interesse. Mas é... mas, mesmo assim, é difícil, né, por conta da carga horária, o tempo de trabalho que demanda se fazer uma, uma coisa desse tipo.

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “técnico” em sua prática?**

Pouca frequência... Pouca frequência... Se for assim em relação a termos de conteúdo é quase inexistente, né? Agora, em termos de relacionamento, ali, estar ali, no dia a dia, trabalhar, né... junto, até acontece, dentro da prática normal do, do currículo. Não pra... nessa questão, aí, de

trocar experiências... de, de integrar experiência profissionalizante com o conteúdo propedêutico.

**[No caso de dar uma aula juntos, de participar em uma disciplina dois ou mais professores?]**

Já! É bom, é bom você me perguntar isso, porque já fizemos várias tentativas e já até praticamos na, na engenharia, por exemplo. Nós tivemos uma, uma disciplina... temos ainda uma disciplina de... chamada de informática aplicada. Então, essa aí... essa foi muito interessante. É uma prática muito interessante que a gente tem uma... é como se fosse uma disciplina associada... professores vão intermediando o conteúdo, vão trabalhando em, em consonância. Mas é a única que a gente já fez e não aconteceu mais. E, e, existe uma queixa nesse sentido.

**Como é trabalhada a interdisciplinaridade a partir de sua unidade curricular?**

A partir da minha unidade, eu trabalho mais com as áreas que eu, eu considero mais tranquilas, né? Que... por exemplo, se eu quero dar um texto mais complexo... eu tenho os, os textos de apoio, eu trabalho estatística, geografia, língua inglesa, dá pra trabalhar. Agora, o conteúdo profissionalizante eu, eu não tenho, eu não me sinto competente pra isso não.

**Outros professores trabalham de maneira integrada entre si, sem a sua participação?**

Integrada? Que eu saiba não.

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em se associar a outros professores para lecionar suas aulas?**

Ótimo. Minhas dificuldades pessoais são, eh... número excessivo de aulas, né? Porque eu tenho dezesseis aulas, na verdade. E muitas comissões... participo de muitas comissões, dentre elas o que a gente categoriza como pluri. Esse pluri, eh... os professores de, de, de português responsáveis pelas suas turmas, eles corrigem a prova. É uma prova avaliativa. Ainda temos que fazer a redação nas, em sala de aula e tem... e temos resistência também, eh... existe um imaginário de que você não... você tem que ficar naquele horário, tem um, um 'rançozinho',

assim' de pessoa que não quer, não tá disponível são poucos que têm. Eu tenho muito, assim, pontual. Por exemplo, com a professora de arte, eu trabalho com tranquilidade; com professores de história, que eu tenho mais afinidade de conteúdo; a gente tem... e outra, a gente tem mais presença. Pessoal das, da área de humanas é mais presente nesse sentido. Mas tem essa questão, né, excesso de carga horária e indisponibilidade mesmo, a pessoa tem dificuldade de trabalhar nesse sentido, eh... medo, sei lá o quê, alguma coisa do tipo.

**[E você vê alguma vantagem em ser associada a outros professores?]**

Vantagem? Eu vejo toda vantagem, é muito importante! Eu acho muito importante, né? Seria necessária uma, uma ação nesse sentido.

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em relação a utilização de materiais que favorecem a integração de unidades curriculares?**

A dificuldade...? Acho que é uma carga horária... eh... um horário fixo, né? Um horário... parece que aquele horário fechado, né? Sem essa possibilidade de transitar. E a vantagem é, é a integração mesmo entre áreas, entre área propedêutica e, e profissionalizante. É muito vantajoso, né? E o aluno também fica... o conhecimento fica mais amplo, mais diversificado, 'cê' trabalha essas, esses múltiplos conhecimentos.

**Os estudantes demonstram alguma resistência quando você tenta trabalhar de maneira integrada a outras unidades curriculares e professores?**

Nenhuma! Da parte dos alunos, eles são extremamente abertos. E adoram tudo que é diferente, que é prática diferente, motivadora e que sai daquela coisa, né... tradicional, convencional, eles adoram! São muito receptivos!

**Como são feitas as avaliações de atividades integradas?**

Bom, quando a gente trabalhou, né... eh... na, na área da, da informática aplicada, nós trabalhamos assim: dividindo conteúdos e cada um avaliou a sua parte, a gente fez uma, uma, uma, eh... uma, uma espécie de média, ali. Agora, quando, eh... foi... hum... quando eu trabalhava, assim, mais interdisciplinarmente... nós trabalhamos também... a avaliação,

também, é feita coletivamente, né? A gente vê num conjunto, as habilidades do aluno... tem... quais são as maiores habilidades dele... Não tenho dificuldade de avaliar não. Não vejo, nunca vimos a dificuldade nesse sentido.

## **ENTREVISTADO 06**

**ADRIANA**

**DATA:** 31/08/2023

**Total de duração da gravação:** 55min03

### **Qual é o seu nome completo e qual é a sua idade?**

Bom, meu nome completo é Adriana. Eh... eu estou com... próxima de fazer sessenta e três anos de idade semana que vem. E eu trabalho no IF há treze anos.

### **[E há quanto tempo você leciona?]**

Eh... trinta... há trinta e quatro anos.

(...)

### **Qual é o seu conceito sobre ensino médio integrado?**

Bom, na... o conceito de ensino médio integrado, no meu ponto de vista, e penso que na letra da lei, que ele, ele foi criado, à sombra da lei que ele foi criado, é que fosse a princípio, eh... um ensino voltado 'pruma', 'pruma' área técnica, né? Um ensino praticamente quase que um ensino aplicado, eh... como é que fala? De uma formação, eh... dupla, ah... ao mesmo tempo, por exemplo, dentro da área de língua portuguesa, por exemplo, ou qualquer outra disciplina, é que esse conhecimento mais direcionado para a, a integração com a área técnica da escolha do, do, do aluno, né? Então, essa é a minha visão.

(...)

### **Qual é o objetivo das aulas de Língua Portuguesa?**

Ah... ah... dependendo, quer dizer, de um modo geral, pensando nos diversos cursos, eh... que o que eu ministro aulas, né? Como que eu leciono, eh... a gente percebe que, eh... existe uma, uma, um esforço muito grande de se manter uma regra geral de, de conhecimento teórico relacionado ao segundo ano de, de qualquer, eh... como de qualquer outra instituição, ou seja, seguindo as ementas e as... né, (dentro dessas unidades curriculares que a gente chama eh... do núcleo comum) eh... elas tendem a caminhar junto ao, ao ensino regular. Eh... então, o mesmo conteúdo, ele é tratado da mesma maneira que escolas que não fazem parte, eh... da rede federal ou do ensino técnico.

Ah... o que é trabalhado, né, de acordo com, eh... com essas orientações que a gente tem de língua portuguesa, o que se faz normalmente é simplesmente uma adaptação de buscar priorizar ou, às vezes, adequar o esse conteúdo pra área técnica. Então, digamos, eu vou dar um exemplo, eh... Normalmente, no primeiro ano do ensino médio, um dos últimos tópicos a serem tratados é a parte, eh... em que a gente vai falar praticamente dessa questão da morfologia das palavras, né, dessa formação, da utilização de prefixos e sufixos. Em caso de cursos como alimentos, ou cursos voltados pra área agropecuária, isso tem que ser antecipado porque isso ajuda, eh... na construção do conhecimento da área técnica. Eh... apesar de não acompanhar nem sempre a maturidade dos alunos. Por isso que... a razão pela qual essa disciplina, eh... eh... esse conteúdo digamos, esse conteúdo, essa unidade, eh... normalmente é colocada ao final dos primeiros anos.

Poderia dar vários exemplos em que se busca adequar, eh... aquilo que é tratado como essencial para a disciplina de língua portuguesa naquele período. Eh... em escolas digamos não da rede federal, ou não técnicas e trazer esse conteúdo mais próximo ao aluno, tá? Do mesmo jeito, na questão da redação, a gente também tenta trazer, eh... por exemplo, relatórios, leituras de edital, toda uma, toda uma, uma... como é que fala? Uma adaptação pra poder atender o aluno, logo que ele chega num ambiente completamente diferente. tô falando em termos de primeiros anos, né? Então, basicamente é isso. Ah... eu não vejo, ah... digamos assim, ah... documentalmente, alguma... na, nessas, nesse PPC, nesse projeto pedagógico de curso e nem nesse ementário, eh... está incluído nesse PPC, algo que seja a não ser a questão dos eixos tecnológicos, ou a ligação que ele tenha com as demais unidades curriculares. Isso é normalmente é... é... tratado muito mais em reuniões do que na realidade documentado. Acho que está fechado de novo

(...)

**Você utiliza livro didático? É o mesmo livro utilizado no Ensino Médio Regular ou é específico para o Ensino Médio Integrado?**

Bom, Henrique, aqui nós temos uma pergunta bem complexa pra poder responder, tá? Bom, até, eh... dois mil e vinte, nós seguimos, eh... dentro do material didático do PNLD, né, eh... que eram, era um material que poderiam, poderia ser usado em qualquer escola.

A partir da reforma Temer, em que nós tivemos, ah... essa, eh... eu vou utilizar um termo praticamente eh... essa, essa reforma educacional, eh... em, mal sucedida, eh... que não houve uma discussão suficiente pra falar, pra, pra que substituísse os antigos parâmetros curriculares nacionais, que são os PCNs antigos, né, por essa nova vertente aí colocada, né, eh... os, os materiais didáticos, eles vieram completamente desconfigurados daquilo que a gente trabalhava.

Então, aí, você tem hoje os percursos, né? Vários percursos que podem ser seguidos eh... eh... eh... na educação, mas não têm aquela, aquela base de formação tratada dentro da língua portuguesa. Ela está no, eh... dentro de um eixo que vai contemplar educação física, que vai contemplar todas as áreas humanas, eh... não seria um trabalho em equipe que de fato seria lindo se realmente de fato ocorresse.

Eh... porém, eh... nós, hoje, atualmente, esse novo material do PNLD ele é muito bom para dar ideias sobre trabalhos interdisciplinares, mas não de fato pra poder ser adotado como um material. Porque a quantidade de material extra que teria que ser produzido para que o aluno, ah... conseguisse ver tudo aquilo que existe na ementa da disciplina, ou aquilo que foi trabalhado, ele não está lá presente.

Então existe um livro que praticamente não é utilizado porque realmente não houve essa discussão para que houvesse realmente essa alteração pra essa trajetória que está sendo traçada, eh... no, desde o governo Temer, né? E é uma reforma que ainda se encontra eh... como é que fala? Pouco discutida, abraçada por algumas linhas de alguns colégios particulares, mas que nos, nos institutos federais, eh... ela, eh... ela, como é que fala? Se permanece a margem. Por quê? Porque a gente já tem um ensino diferenciado que é o ensino técnico integrado. E aqueles percursos que são colocados eram coisas que nós faríamos, eh... independente do material ou não, mas cada um cumprindo também exigências mínimas de aprendizado das, da disciplina. tá? Então, atualmente eu não tenho livro didático. O material que eu utilizo, é um material que eu... como é que fala? A partir da pandemia a gente começou a, eu mesma comecei a criar esse banco de dados e a gente começa a trocar entre os

colegas da área, eh... esses materiais diversos em que nós tentamos e, além dos projetos que nós fazemos, né, de ensino, projetos de extensão que agregam a, ao ensino de língua portuguesa.

**Em que medida a contextualização dos conteúdos a serem abordados com os alunos é importante?**

Bastante, como eu te falei, eh... a gente precisa de fato preparar o aluno pra que ah... ele consiga tirar proveito da, da área técnica desejada e isso, ah... não tem nenhum manual, isso não vai estar em nenhum livro, isso não vai estar contido, eh... eh... em... De fato, ele vai depender muito mais da iniciativa do professor, do profissional da área, de buscar esses pontos de confluência, eh... esses pontos em que uma disciplina, ah... ajuda a outra. Então, isso é muito mais da, como, digamos, da, da natureza da, da, eh... de uma gestão que se abra para que esses encontros entre os profissionais de diversas áreas possam acontecer, né? Então, por exemplo, vou te dar alguns exemplos de cursos que começaram... os cursos recentes aqui do, do *campus* (nome do *campus* omitido). Eh... o curso de química e o curso de meio ambiente. Eh... nesse, nesse segundo trimestre, eh... nós, eu trabalhei a questão da apresentação oral junto com professores, com as professoras de hidrologia que, que fez um trabalho complexo e também eu trabalhei, nós trabalhamos juntas na construção dos *PowerPoints* de, de apresentação; trabalhando sobre normas e, e, e não só normas, mas de comunicação, mas também, eh... pra criar um, um, uma, uma apresentação mais eficaz. Eh... e também com uma professora da área técnica que ao fazer uma visita técnica, os alunos apresentam tanto um relatório pra ela, quanto pra mim. E a gente já vai trabalhando com a questão da escrita do relatório. Então, são, isso vai depender muito mais da iniciativa, eh... dos profissionais envolvidos no curso e como nós trabalhamos. Desde a, desde o planejamento, desde o início desse curso, a gente tem uma, ah... digamos, um, um, uma, um não digo uma preferência, mas uma, nós nos, nos apropriamos, eh... mais desse conjunto, né, de área técnica com a propedi... propedêutica, né?

A mesma coisa no, no outro curso, curso de química. Então, já foi criado já uma estrutura, né, já pensando nesses momentos de, de, eh... integração, de interdisciplinaridade, de fato. Agora, existem cursos anteriores, né, que já, já surgiram de outra maneira, eh..., e, aí, nesse caso, depende realmente da iniciativa de cada um, individual e não, não de uma, eh... digamos... não de uma prática, eh... profissional, eh... regulamentada, ou... o termo que eu quero dizer é... muito mais ligado... não regulamentada, mas instituída oficialmente no *campus*.

### **Você produz algum material para utilizar em suas aulas? Se sim, quais?**

Nossa! Eh... Bom, ah... quando, eh... eu, eu tenho vários, tá? Alguns, eh... eu, dentro, por exemplo, vou dar alguns exemplos aqui. Dentro da... quando eu vou trabalhar verbos, eh... eu utilizo... várias... eu fiz uma construção de uns *slides*, né, e, em que ao final a gente foi... acabou discutindo a *Taxonomia de Bloom*<sup>69</sup> com alunos do ensino médio!

Então, justamente pela dificuldade que eles têm de entendimento do que está sendo pedido nas, nas questões, e quais são os processos mentais envolvidos nisso, né? Então, a gente trabalhou um pouquinho quando vai trabalhar o infinitivo, quando vai trabalhar modo, eh... nós, eu tento mostrar, ou criar, trazer exemplos, né, eh... de conscientização, no caso do segundo ano, né, o modo verbal e os tempos muito mais dentro ‘dum’ conceito mais pragmático, que é da realidade, eh... distanciado, e sempre associando com a ideia de que processo mental eu preciso fazer pra isso. Eu tenho sobre verbos, eu tenho, por exemplo, em substantivo, eu trabalho muito com a nominalização, eh..., isso é um aumento de vocabulário. Então, são materiais, em que é lógico, eu faço pesquisa em outros materiais, em vários materiais didáticos e acabo tirando as ideias. Às vezes, propondo pesquisas, propondo... por exemplo, agora, com essa turma que é um, uma turma tem um perfil mais criativo, ao invés de fazer uma avaliação sobre verbos, eles vão montar jogos. Então, ah... são as formas que você vai, eh... que você acaba desenvolvendo, de tal forma que, eh... eh... leve o aluno a se envolver.

Então, um pouco de metodologias ativas, um pouco desse material que eu busco em outros recursos didáticos, eh... a gente vai... eh... na... uma pesquisa contínua! E ainda existe uma coisa: eu costumo fazer todo ano... eu acabo refazendo ou descartando algum e montando algum novo. Então, eu, eu tenho uma certa resistência de usar um material que eu mesma utilizo, às vezes. Então, é sempre uma criação e um processo de, de criação contínua.

### **Quais metodologias são utilizadas em suas aulas?**

---

<sup>69</sup> Serve para definir os objetivos da aprendizagem e planejar as aulas com base nessa identificação, respeitando a hierarquia dos objetivos educacionais. É uma classificação dos domínios de aprendizagem a partir de uma listagem das habilidades e dos processos envolvidos nas atividades educacionais, estabelecendo critérios avaliativos. Tem como premissa a ideia de que após uma atividade escolar os alunos adquiriram novos conhecimentos e novas habilidades, alcançando o objetivo principal do processo de ensino e aprendizagem.

Uhum. Olha, eh... isso é um, um... isso vai depender de cada grupo. Então, eh... é um conhecimento, né, um, um *feeling* que a gente tem que ter inicialmente, porque nem o que eu uso, às vezes ‘prum’ grupo eu posso dar... eu tenho atualmente... eu acho que cinco ou seis turmas do mesmo, do mesmo ano, do mesmo ah... segundo ano e uma de primeiro. Eh... dificilmente, eu posso prever... trabalhar o mesmo material do mesmo jeito em todas as salas. Então, em uma sala eu propus, né, esses jogos.

Em alguns, eh... (áudio incompreensível) em vez de fazer uma... eu, eu troco uma avaliação tradicional por uma escrita. Por exemplo: “Façam, eh...” Como é que fala? “Me contem sobre, ah... Discorram sobre a importância, eh... da conjugação verbal, eh... em apresentações.” E eles têm que criar algum texto. Eh... elaborar, às vezes, uma poesia. Eh... trabalhar sobre... com música, hip hop. Fazer, por exemplo, ah... montar pequenos... a gente... o último, eles fizeram um trabalho sobre contos de Machado de Assis em que eles tinham que fazer um... além de apresentar enredo, narrativa, pensando, né, o enredo, os personagens, a estrutura da narração... tinham que fazer uma, uma interlocução com a realidade de hoje. Então, além deles apresentarem, eles tinham que, que ver o que que era que esse conto trazia de interface com a realidade atual, né?

Eh... que mais? Ah... mapas mentais pra esses esquemas de, de gramaticais, né? Eu utilizo bastante. Eh... às vezes, ahm... eu brinco de palavras difíceis. A gente puxa algumas no início da aula até o pessoal acalmar, né? E tento ver... eles vão tentar sinônimo, ou antônimo, ou alguma coisa que possa seguir e o pessoal ir seguindo em cima disso.

Que mais? Nossa! Eles tiveram que elaborar um *podcast* sobre o amor, eh... sobre o amor em diversos segmentos literários. Como o amor era visto. Eh... eles criaram, eh... pequenos... pequenos vídeos, também, sobre um autor, de uma biografia de algum autor famoso. Então, isso vai depender de uma série de elementos da, do curso e da turma, né? Deixa eu ver...

(...)

Então, na realidade, eh... Por exemplo, tem um grupo que vai me apresentar em teatro um conto do Machado de Assis. Então... eles vão adaptar a linguagem. A gente, eu tenho isso... E também falando sobre questão de metodologia inclusiva, nós temos alguns alunos eh... com alguns problemas tipo deficiências, eh... eh... Assim, um exemplo: eu tenho um aluno que tem uma mancha no cérebro muito grande que o impede... e o problema dele principalmente é em leitura e escrita, certo? Mas ele desenha muito bem. Então, aproveitando essa habilidade, né... E nós fechamos um acordo que eu acho que o pacote do, da inclusão é o seguinte: “Olha, você

vai precisar ler como cidadão pra você ter uma, uma, uma vida cidadão plena. Então, eh... vamos fazer um trato: você vai se esforçar pra um letramento básico pra você aprender a ler cartaz, aprender a ler informações, poder ser uma pessoa autônoma porque o demais ler um texto pra você o computador faz. Escrever um texto pra você, os programas também de computador fazem. Então, o que é importante é aquilo que você, eh... vai produzir em cima disso.” Então, eh... eu fiquei muito feliz que agora no segundo ano, ele conseguiu escrever um parágrafo por conta própria. Né? Então, isso, numa dissertação, a gente trabalhando em argumentação e ele tem um argumento, ele apresenta trabalhos e tudo mais, só que ele tem esse problema de não... né? Mas é um problema que se a gente for pensar, é algo que é contornável em termos de... a tecnologia está aí pra, pra isso, né? Agora, nada de querer traçar uma meta irreal ‘prum’ menino que tem uma deficiência, mas isso não o impede de aprender os conteúdos, não impede que ele consiga. pra mim, se ele sair no ano que vem com essa condição que foi traçada como meta pra ele e que ele está se esforçando pra isso; é, é o fundamental, né? Então, as estratégias, elas vão surgindo principalmente porque há uma, ah... digamos, há uma relação interpessoal construída com cada grupo pra que permita que algo seja bem sucedido.

(...)

**Há ações interdisciplinares e/ou integradas no *campus* em que você trabalha? Se sim, desde quando?**

Dizer que não tem, aí, é uma resposta capciosa. Dizer que tem ou que não tem, eh... eu vou estar, hum... digamos, sendo injusta. Não existe uma, uma ação, eh... digamos, institucionalizada de fato, enraizada, para que essa interdisciplinaridade ocorra. Ela ocorre muito mais pela iniciativa individual de colegas, dos professores, eh... em buscar, ah... como é que fala? Caminhos pra, pra o, pra... digamos, incrementar essa interdisciplinaridade, né? Então, eu sinto falta de um núcleo pedagógico capaz de, eh... fomentar isso aí pra não ficar parecendo que é uma, uma iniciativa do, da Fulana, da Patrícia, da Juliana, da... Não! É algo que tinha que ser trabalhado institucionalmente pra que essa busca de, de elementos comuns, ela não seja nem encaixada (como eu falei enquadrada) tipo, eh... mas sim, que ela brote naturalmente no, nos espaços, eh... do processo educacional, né? E que isso acontece quando você tem alguma... realmente depende muito mais de iniciativas individuais do que na realidade a, a existência de um fomento de um núcleo que possa, eh... fomentar, ou estimular

essas ações, né? A, a interdisciplinaridade, eu acredito que ela acontece quando há um projeto único, não há minha disciplina.

Então, recentemente, ah... durante o meu doutorado eu tive a oportunidade de ter uma experiência de um doutorado sanduíche na França e eu percebi o que é interdisciplinaridade fora do país. Eu sempre achei que era algo muito pedagógico e menos realista. E na realidade existe essa condição. Eh... e normalmente é focada quando você transforma a educação em um projeto, né? Um projeto para X tempo. Não aquele projeto eterno, mas sim um projeto com início, meio e fim para um trimestre, para um bimestre; em que há uma... há um tempo, há um tempo... tipo quinze a vinte dias de reuniões intensas entre os profissionais pra... como é que fala? Organizarem esse, esse processo. E uma das coisas mais interessantes que eu pude ver é que (num curso que pra nós não corresponde ao superior, mas são tecnólogo), eh... que os professores determinam o calendário de apresentação das unidades curriculares, enquanto outros estão preparando a fase seguinte! Então, vamos imaginar. Eu tinha uma... a minha coorientadora na França, ela morava na Itália! Ela vinha e ficava uma semana, quinze dias pra trazer... fazer aquela parte que dependia do conhecimento dela, ou daquilo que vai agregado ao que já foi feito na parte anterior. Então, eu vi que que é interdisciplinaridade de fato, né? Eh... todos falando dos mesmos autores, em caso de referência bibliográfica, né? Da área técnica, da área técnica e eh... e os profissionais da área técnica englobando, eh... na sua, na sua prática os, os, ah... os autores do que seria ‘duma’ aula, ‘numa’ área comum ou propedêutica. Então, é isso a interdisciplinaridade!

E o projeto ser criado, não o projeto etéreo, mas um projeto voltado pra uma dificuldade da comunidade, ou local, ou interna. E isso é educar. Educar no sentido em que você, além do, do, do conhecimento que você precisa ter pra um conhecimento técnico pra isso, você de fato esteja trabalhando uma, uma, digamos, até na empregabilidade desse aluno mais pra frente. Porque uma formação mais, mais, ahm... ampla, eh... transforma as pessoas em protagonistas e tira da caixinha esse negócio: “Aula minha, aula sua.” Só que pra muitos, quem olha de fora, começa a enxergar isso aí como uma bagunça, ou uma falta de planejamento. Muito pelo contrário. Isso inclui verdadeiramente um projeto e um desenvolvimento muito minucioso com um cronograma muito fechadinho, sabe? Tudo amarradinho!

E eu fiquei encantada com essa experiência porque são... ah... aí sim, você teria tempo pra poder observar dentro da sua área de conhecimento o que de fato é muito relevante pra, ‘praquele’, pra que aquele projeto dê certo. E o tempo que você não está na sala de aula pra cumprir carga horária apenas, você está realmente, de fato, fazendo a interdisciplinaridade. Você mesmo com as outras unidades curriculares... o seu conhecimento. Você vai criando um

profissional melhor, né? Você vai progredindo também como pessoa. Na sua área de conhecimento. “Ah, isso é muito utópico!” Não, não é! Muito pelo contrário! É bem pragmático, né? E envolve... e isso... ah... faria com que... ah... talvez, em vez da gente se preocupar apenas com dias letivos a serem ministrados eh... a gente preocupar em qualidade, né? Então, basicamente, eh... eh... foi uma experiência memorável pra mim e é uma coisa que eu tento implementar dentro dos pequenos núcleos em que eu trabalho, né? Mas é como eu te falei, sem uma institucionalização, sem uma, uma, um, um direcionamento, ah... de ordem administrativa, fica sempre a cargo, eh... do esforço individual, de iniciativas eh... individuais.

(...)

**Há reuniões regulares em seu *campus* para que os professores pensem em ações integradas?**

Já teve. Após... durante o período da pandemia parou e quando a gente voltou, eh... voltamos ainda muito preocupados em retomar o que... o mínimo que existia. Então, eu acho que a partir de agora e também em função do cenário do Instituto Federal mesmo, do Triângulo Mineiro, ou dos institutos. Eu não sei se todos... Bom, a gente sabe que em épocas diferentes, mas nós estamos passando um período de transição, né? Eh... da, dessa gestão que, que conviveu com a pandemia para uma, de fato, entrar numa nova, uma nova fase, uma nova era, né, mas... ah... após falar de pandemia, não é redundante porque a gente vai colher, eh... os frutos bons ou ruins disso por muito tempo ainda, né? Então, ah... essas reuniões periódicas, elas não retornaram. Elas retornaram como reuniões pontuais de início de semestre, eh... até mesmo o próprio conselho de classe ficou reduzido a momentos on-line onde nem sempre todos podem estar presentes, né? Então, a escola perdeu um pouco com isso, ganhou em outras coisas, perdeu alguma coisa com isso, mas infelizmente a gente ainda vai precisar voltar a trabalhar de uma forma mais... ah... sistemática de, de encontros. Nós tínhamos antes, os horários vagos que eram comuns a todos os colegas, antes da pandemia para que essas reuniões acontecessem. E depois, de lá da volta às aulas presenciais, elas não acontecem. Acontece só em, início de ano e quando necessário em função de algum, algum evento, algum, algo muito fora da caixa.

**Existe o incentivo e/ou apoio da direção e da equipe pedagógica de seu *campus* para que haja uma ação integrada de professores e unidades curriculares?**

Olha não há nada que... eh... Eu não posso dizer que não há incentivo, mas ao mesmo tempo não há iniciativas concretas. Incentivo há, mas as iniciativas concretas... eh... não. E eu te falo que em razão de várias questões e questões também que perpassam eh... a parte administrativa. Por exemplo, ‘prum’ *campus* do nosso tamanho e com o número de cursos que nós temos, eh... a gente precisava de uma equipe pedagógica, ou pelo menos no mínimo com o dobro de pessoas eh... que, né? Que, que hoje, eh... estão a frente disso.

Eh... temos ainda a questão que surgiu com a pandemia do programa de gestão em que muitos técnico administrativos, servidores eh... podem estar em casa fazendo o trabalho de forma remota. Eh... também um assunto bastante delicado e polêmico porque talvez seja uma grande conquista pros técnicos administrativos, mas numa escola eh... em que a área pedagógica e algumas áreas elas precisam estar presentes o tempo inteiro. Eh... existem serviços de, de determinados departamentos, que a gente pode falar assim, de alguns setores aqui, por exemplo, eu não posso ter um trabalho remoto, por exemplo, num curso de agropecuária em que se precise eh... regar plantas, alimentar animais. Não existe!

Então, talvez a gestão, o trabalho de gestão, ele fosse melhor aplicado em escolas menores, não como escolas fazenda, campos grandes como os nossos, né? E como isso não é de fato uniformizado de um modo geral, acaba, acaba ficando também a cargo de cada gestor, de cada, cada local. Então, tudo isso dificulta a, a uma integração ou momentos de, de, digamos, de, de partilha, né? De partilha e de, de ah... digamos, surgimento de ideias que vêm com o, o relacionamento, né? Que vem com, com isso, né? E ah... eu não posso dizer que há uma, uma, como é que fala? Há o desejo, mas não há uma iniciativa, não há pragmaticamente ações que ensejem isso nesse momento e aguardo ansiosamente pra que algum dia elas voltem.

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “propedêutico” em sua prática?**

Sempre que é possível. E quando eu falo sempre que é possível, ah... eu saio buscando... Eu saio buscando e, às vezes, isso acontece até numa troca com os alunos. “Ah... o professor tal falou isso.” Aí, eu vou atrás do professor tal, né? “Ah...! Aconteceu isso assim.” Aí, às vezes, pela própria fala dos alunos a gente acaba se, se aproximando, né? E eu, então, ah mesmo nesses momentos em que encontramos em algum... né? Acaba surgindo: “Nossa que legal, podia fazer assim, assim, assado!” E, aí, acaba surgindo eh... os projetos, né?

Eh... eu faço parte de dois projetos de ensino de colegas minhas da área. Já permanente, já há três, dois anos. Um projeto desses é o XXXX em que nós trabalhamos com o que, com argumentação com meninos de primeiro e segundo ano do ensino médio e é um projeto aberto pra comunidade. Essas aulas são on-line e alguns encontros presenciais pra tratar de dificuldades específicas. Trabalho também com o projeto de ensino eh... que é eh... sobre literatura em que nós lemos clássicos, né? XXXX que chama o projeto, também de ensino, em que nós convidamos alunos da escola inteira, a seguirem ler um livro por mês e a gente se encontra em um horário fora do horário de aula pra discutir sobre a leitura, né? Eh... e também participo do projeto de redação dos terceiros anos.

Então, são projetos que dentro da nossa área, né, eh... já, já integram, eh... já tentam trazer esse algo a mais e envolvem ah... pelo menos, as professoras de língua portuguesa, inglesa e assim por diante. Eh... e também, eu faço parte do CENID, né? Que é o curso de idiomas. E sempre que possível, a gente tenta atrair, né? Ou então trazer...

Eu, eu tenho uma, um outro... Eu esqueci de comentar uma prática que eu tenho desenvolvido ultimamente é que, por exemplo, quando eu vou explicar alguma coisa, às vezes, eu puxo do inglês e do francês, eh... ah... como é que fala? Os comportamentos linguísticos eh... de uma língua e de outra pra mostrar pros alunos que é um processo dinâmico, né? Que a língua é um processo dinâmico e esse processo acaba sendo, de um modo geral, ah... como Saussure dizia, né, apesar de você ter as peças eh... a língua é um tabuleiro de xadrez, algumas jogadas são possíveis, outras não e que esse movimento acaba sendo um movimento universal. Então, ao trazer exemplos de... comparativos de outra de outras línguas, eles entendem um pouco mais sobre isso, né?

Então, é interessante eh... eu tenho... eh... isso tem sido muito bacana. Quando eu vou explicar, agora, quando eu expliquei o tempo verbal, né, eu fiz a correlação com o inglês e fiz correlação com, com... pra eles poderem entender, né, (risos) o mais que perfeito que é um, um tempo e praticamente em extinção na nossa língua! Então, tentar mostrar essa, essa, eh... esse efeito de sentido, né? Porque a minha formação principal foi semiótica agora no doutorado. Então, esse efeito de sentido, de falar o que o texto diz, como ele diz pra dizer o que diz. Então, a gente sempre trabalha com essa, com a linha mais ampla.

**[Eh... pra esclarecer, eh... esses projetos de ensino, o CENID, eles não são pra o ensino médio integrado, não é isso?]**

São!

**[Eh... você trabalha esse projeto de ensino na com o ensino médio integrado?]**

Sim.

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “técnico” em sua prática?**

Como eu falei, é mais raro, mas principalmente nesse curso de... nos dois cursos novos na escola que iniciaram esse ano na escola, do técnico em química e no técnico em meio ambiente, a parceria está... como a gente participou desde o início, a gente tem uma parceria com a área técnica mais, mais próxima, né?

Então, como eu te falei, nesse segundo trimestre, pro terceiro trimestre, eu tô junto com as professoras da área do ambiental pra trabalhar, ver as visitas técnicas com elas, eh..., na apresentação de trabalhos pra fora daqui, né, pra outras escolas. Eh... os relatórios são comuns, são avaliações comuns, eh... que mais? Na área de química, eh... eu trabalhei com a coordenação da área de química mesmo... trabalhar alguns... Eu trouxe uma psicóloga convidada de fora pra gente trabalhar alguns aspectos humanos dentro da, da formação técnica, né? Eh... principalmente no que diz respeito à ética, à ética na, na ciência; mas...

É como eu te falei, na agropecuária, eh... na agropecuária eu tenho... meu, meu, meu marido é um professor aposentado e, sempre que possível, eu trago pra que ele converse sobre a questão dos solos e a gente trabalhe em textos, eh... com a leitura técnica, que tipo de leitura que pode ser feito, né? Nem sempre eu converso com os professores da área da agropecuária, mas, pelo menos (eu tenho um dentro de casa!) então, eu tento eh... inseri-lo, né, e ele ajudar, né, no que seria mais relevante. Então, realmente, se a gente não conversar ‘cê’ não... ‘cê’ não... você não consegue, eh... como é que fala? Entender o que é necessário ‘praquele’ período.

**Como é trabalhada a interdisciplinaridade a partir de sua unidade curricular?**

Basicamente, na confecção de, de materiais escritos, né, produzidos em outras áreas a gente tenta construir essas pontes, né? Eh... que possam agregar ah... às áreas técnicas. Na realidade, toda reunião que tem, eu falo: “Olha, se precisarem de mim eu tô disposta a entrar em qualquer área, deem o espaço que eu estou aqui, né!?” Então, ah... ah... quando a gente tinha essas reuniões mais frequentes, era mais intenso, né? Mas de um modo geral, como toda a

ciência produzida de um modo geral, ela vai, vai ser comunicada pela nossa língua, eu não ponho barreiras, eu estou ali e as ideias normalmente surgem eh... no diálogo com os colegas do, da área, né?

**Outros professores trabalham de maneira integrada entre si, sem a sua participação?**

Trabalham. Sim, também. Mas é como eu te falei, eh... a falta de um núcleo... a gente fica sabendo muito pouco o que os colegas fazem. Então, eh... numa escola grande como a nossa... Então, eu sinto muita falta disso. Tem hora que eu vejo: “Nossa que legal! Queria estar ali, né?” Sabe? Sempre depois que passou, ou quando alguém comenta, ou quando você vê até no, no *site* da escola. Eu acho muito deficiente essa parte de comunicação eh... interna nossa.

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em se associar a outros professores para lecionar suas aulas?**

Olha, a principal vantagem que eu vejo, eu acho que é pra eh... eh... eu acho que é pra eles e pra nós professores, né? Eu acho que eh... todos os lados saem ganhando. A principal vantagem que eu vejo é que esse processo colaborativo ajuda ah... o estudante eh... observar que o conhecimento, ele é integrado, que ah... a busca pelo conhecimento... tirar um pouco de, aquela ideia de caixa, de encaixotamento, de disciplinas a serem... passar de ano, a nota. Eh... você integrando, ah... o aluno consegue visualizar o processo de uma maneira mais geral... Isso, isso eu acho extremamente vantajoso. pra nós, como eu já tinha comentado sobre isso, é um enriquecimento e um aumento de, de conhecimento, de competências que nós vamos construindo, da nossa vida profissional e acadêmica. Afinal de contas, o professor não é nada mais é do que aquele aluno que não quis sair da escola. É aquele que quer sempre aprender mais, né? Então, dá uma satisfação imensa de você ver um projeto, de você ver um, um, um esforço integrado eh... desaguar, né, em um, um, um resultado eh... positivo, né? Eh... e mesmo negativo porque a gente aprende com ele, né? A gente aprende a não fazer aquilo, né? Então, eu vejo assim, do ponto de vista pro aluno, ele é um ganho indescritível. Ele consegue entender essa ligação do conhecimento, ele vai conseguir agregar de uma maneira diferenciada aquilo que foi tratado, abordado, né, os conteúdos tratados. Eu detesto essa palavra conteúdo, mas eu tô usando... mas aqueles itens, elementos, né, trabalhados. pra nós professores é uma, é uma alegria esse momento de convivência e de você ver que você não está nem tão fora da caixa, porque a gente sempre tem uma... aquele professor reflexivo tem

sempre uma autocrítica. sempre se acha... acha que a sua prática está ah... sempre a desejar. Pelo menos, aquele que gosta daquilo que faz, a gente sempre quer sempre estar melhor, né? Então, quando você vê comportamentos eh... ou, então, acontecimentos que são muito semelhantes ao que acontece com você também na sua sala de aula, você fala: “Opa, o problema não é só meu não! Então, é de todo mundo! Nós precisamos trabalhar isso aí!” Então, te ajuda, não só no sentido de cooperação, mas te tira um pouquinho da solidão que é o ato de, de ser docente, né? A docência em si, né? Esse é um primeiro ponto. É um ganho, como eu te falei, é ganho de conhecimento, é ganho ah... emocional, psicológico, é ganho ah... no ponto de vista nosso, né? Estou falando do docente.

Do discente, eu acho que... eu acho que... até difícil te dizer, por até em palavras o que ele vai ganhar, né? Ele vai ganhar o melhor de três. Em vez de ser o melhor de um, ou ‘meia boca’ de um, mas, assim, três ‘meia bocas’ podem formar... (sorri) eh... não colocando que a gente seja assim, mas eh... na realidade é muito bom ele ver tudo isso integrado, né?

Agora, a desvantagem. Bom! As dificuldades, não as desvantagens. As principais dificuldades é o tempo, é o tempo para que isso de fato ocorra. A gente está sempre correndo e com... sempre com outras várias atribuições ao mesmo tempo. Então, o grande obstáculo é sem dúvida alguma o tempo. O outro obstáculo é realmente a política... uma política interna de eh... digamos... diretrizes que estabeleçam... diretrizes pra essa interdisciplinaridade de fato ocorrer. Aqui no *campus*, a questão da equipe pedagógica que eu já te falei, a falta de comunicação por ser um *campus* grande e a gente está praticamente quase todo mundo cada um na sua na sua casinha aqui dentro. Eh... os seus espaços afastados e nós juntos a gente não tem um, um espaço que possa caber mil professores, mil e poucos professores, né? E nem mesmo dos próprios núcleos, a falta que... eu acho que a gente teria pelo menos núcleos de trabalho um pouco mais eh... fixos por exemplo. Porque dependendo da carga horária e dependendo do horário está num curso um dia, no outro. Então, às vezes, você não forma um, um como é que fala? Um corpo docente do curso técnico disso. Então, por... em função desse horário, acho que isso é uma questão muito importante porque quando você está começando a aprender a trabalhar com determinados números de, de, de colegas, aí eles não estão mais no curso com você. E, então, isso é um entrave muito grande nessa disciplinaridade, né? E, principalmente, eu acho que a inexistência de um núcleo que faça essa comunicação eh... o que chame essas coordenações de projetos ou de áreas pra criar esse espaço interdisciplinar, né? Então esses são os entraves. E as pessoas... e, principalmente, a questão de, de colegas que não acreditam em ter disciplinaridade, né? Há colegas que, que eh... se fecham dentro dos seus conteúdos, né? E um preciosismo muito grande também e isso atrapalha uma visão geral,

né? E agora se a gente tem sempre que pensar que um aluno do curso técnico, ele entra aqui ele tem treze, quatorze, quinze disciplinas. E eu acho isso uma violência.

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em relação a utilização de materiais que favorecem a integração de unidades curriculares?**

Como eu te falei eh... esse material que novo que o governo lançou recente agora, que eu falo recente reforma Temer, né? Ele tem essa proposta, né? Só que acho que nem a distribuição do material foi corretamente feita pra que essa... a distribuição interna aqui no material porque ela deveria ter sido distribuída e os núcleos, né, das áreas humanas ali ter sido feito um trabalho institucional mesmo pra criar esse ensino, né? Então, o que que a gente vê nesse material de hoje é muito mais negativo do que positivo porque esvaziou o seu conteúdo e, e, você não conseguiu puxar o colega, ou puxar a prática, aquela prática que está sendo proposta no material pra ela acontecer. Então, ficou todo mundo de novo fechado numa casinha e ainda pior, né, porque sem um guia, sem um guia didático a altura e assim por diante.

Então, eu acho que simplesmente falta eh... eh... a, a reforma sendo feita de cima pra baixo, ela vai ela vai esbarrar na própria hierarquia, ou na própria... digamos... na, na, na estrutura eh... educativa, educacional, né? Nessa instrumentação, nessa hierarquia, né, que, que existe dentro da escola. Então, se não houver uma, um, um planejamento em cima dessa estrutura, dificilmente esse material vai poder cumprir o mínimo que ele propõe, que é uma coisa muito boa. Mas... mas, é como eu te falei, se não se, se partir eh... se não partir de algum lugar, vai ficar vai ficar pior do que estava antes.

**Os estudantes demonstram alguma resistência quando você tenta trabalhar de maneira integrada a outras unidades curriculares e professores?**

Não, eu acho que não! Eles ficam, ficam gratos, surpresos! Até porque quando você propõe um trabalho desse, ou quando você faz alguma interdisciplinaridade, eles, eles sabem que eles vão ter ali não só o conhecimento todo integrado, mas também a avaliação, ela também é integrada. Então, entre quinze e quatorze disciplinas, você vai, vai de reduzir pra doze! Tem esse lado, né? Porque a gente pode pensar que o nosso, o nosso sistema educacional foi feito pra êxito e falha, né? E não pra construção mesmo. Então, a possibilidade de êxito, todo mundo junto ali integrado, ele se sente mais acolhido também, né? E os grupos sentem aquela satisfação de mostrar pra três, quatro professores, aquilo ali que, né, foi trabalhado com tanto

carinho por cada um deles na contribuição daquele trabalho apresentado. Então, eles, eles não têm, então... eles não têm resistência. Aliás, muito pelo contrário. Eles acham muito bem-vindo por... em função também, principalmente, por causa da questão eh... avaliativa, né? E mais... a, a, o (palavra incompreensível) também, eles acabam tendo após.

### **Como são feitas as avaliações de atividades integradas?**

Como eu te falei, normalmente quando você faz esse projeto, né, eh... com os professores, você já, já pensa no todo, né, que vai ser feito, como vai ser avaliado. Então, ah... às vezes, a pontuação eh... eh... Por exemplo, no trabalho total eh... eh... algum, cada um de nós mantém a liberdade de, de, digamos, de avaliar percentualmente, em, quantitativamente o que quiser na sua disciplina. Vamos supor, eu vou destinar vinte por cento da minha nota, vinte e cinco, o outro vai querer trinta. Então, já, já, a liberdade já acontece aí. Certo? Eh... pode ser no quantitativo apenas, né? Mas, porque o qualitativo já está lá no trabalho.

### **ENTREVISTADO 07**

**KEILA**

**DATA:** 31/08/2023

**Total de duração da gravação<sup>70</sup>:** 54min09

**Total de duração da primeira parte da gravação:** 04min04

### **Qual é o seu nome completo e qual é a sua idade?**

Keila, quarenta e dois anos.

### **Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo você leciona no IFTM? Qual é o seu *campus*?**

Eh... meu primeiro contrato, né, como professora foi em mil novecentos e noventa e nove. Foi uma substituição na escola pública, escola estadual e estou no IFTM desde dois mil e dez.

---

<sup>70</sup> Houve a necessidade de se fazer a entrevista em duas partes, pois a *internet* da entrevistada estava instável no primeiro dia.

(...)

**Qual é o seu conceito sobre ensino médio integrado?**

Bem, como eu já sou estudiosa da área, eu tenho um aprofundamento mais, eh... mais reflexivo, né, sobre essa concepção. Tem o ensino médio integrado, ele consiste, né, principalmente da educação profissional e tecnológica, em que o curso técnico, ele é integrado a essa base nacional curricular comum, né, da educação básica em nível de ensino médio. Então, entende-se que ao preparar ah... o estudante, né, pra formação profissional, ele também, eh... traça, né, um percurso de formação humana, né, cidadã, eh... eh... e por isso que essa grade curricular, né, eh... da Base Nacional ah... Comum eh... ela é integrada. Então. ao se trabalhar, né, a, e, os diferentes perfis, né, de formação, ah... essa especificidade de formação em um curso técnico, ele tem que ser relacionado a, a essas disciplinas, né, eh... curriculares. Então a disciplina da, de língua portuguesa, que é uma das disciplinas que eu leciono, ela não tem um currículo igual né, ao currículo de um estudante, ou de uma escola que não oferece essa formação técnica integrada. (...) Eu entendo que há diferenças, né?

(...)

**Qual é o objetivo das aulas de língua portuguesa?**

Eu entendo que as aulas de língua portuguesa, numa concepção de língua enquanto prática social, e é desse, dessa concepção, né, que eu parto pra fazer o meu planejamento pedagógico e organização curricular (a conexão é interrompida neste momento).

**[Keila!]**

**[Professora!]**

**[Fazer a pausa da gravação.]**

**SEGUNDA PARTE**

**ENTREVISTADO 07**

**KEILA**

**DATA:** 04/08/2023

**Total de duração da gravação da segunda parte:** 51min05

**[Eh... professora Keila, então, nós vamos retomar a entrevista que você já tinha iniciado a me conceder na semana passada, na sexta-feira, né? A *internet* sofreu uma queda aí, né? Então, eu vou retomar da última pergunta que ficou pelo meio, a sua resposta ficou pelo meio.]**

**Qual é o objetivo das aulas de Língua Portuguesa?**

Bem, eh... eu parto da concepção da língua como uma prática social e, assim sendo, ah... vai ao encontro da missão do IFTM que é oferecer ensino público, gratuito, de qualidade, né, pra formação humana e profissional dos estudantes. As aulas de língua portuguesa nesse currículo do curso, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ela deve ser trabalhada em um currículo verdadeiramente integrado. Então, essa, ah... as diretrizes, né, as expectativas dessa formação profissional, elas são integradas nesse currículo, de um conteúdo programático que já vem, de certa forma, predefinido de uma base nacional curricular comum, né, do que se espera que o estudante, ao terminar o ensino médio, né, eh... seja capaz de, né, a questão das habilidades. Então, ah... eu entendo que a língua portuguesa, ao ser ensinada nessa perspectiva integrada, ela consegue oferecer oportunidades pro, pro estudante de uma consciência linguística em que ele opta, né, pelas variantes linguísticas de acordo com os grupos sociais que ele frequenta. Eh... mas é nessa perspectiva mesmo.

**Você utiliza livro didático?**

Sim, utilizo. Ah... uma vez que nós recebemos, né, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) eu sempre faço questão de tanto fazer a escolha dos títulos, quanto de usá-los sempre que disponíveis.

**E é o mesmo livro utilizado no ensino médio regular ou é específico para o ensino médio integrado?**

Ele é o mesmo utilizado pro, ah... ensino médio regular. O governo, ele não tem o material didático específico pra português, eh... na perspectiva do técnico integrado, né? Então nós utilizamos o mesmo da rede.

**Em que medida a contextualização dos conteúdos a serem abordados com os alunos é importante?**

Cem por cento importante, né? Não se, não há sentido de se ensinar qualquer coisa que não seja contextualizada. O contexto, ele vai trazer de fato esse sentido que, enquanto professora no processo de ensino, eh... eu me , né? Então, ao preparar uma aula, aquele sentido na, num primeiro momento é meu. Enquanto ensino, né? Mas, se pensar o processo de aprendizagem, esse ensino, ele tem que ser contextualizado com a... não só as, a perspectiva de aprendizagem de cada estudante, mas também os contextos, né? Eh... eu gosto muito de pensar que essa contextualização, ela deve acontecer numa perspectiva que a Lugones, Maria Lugones, ela fala bastante de viajar para o outro mundo, né? Então, eu, como mulher branca, né, eh... poder imaginar que aquele contexto, não é, daquele conteúdo de português que eu estou ensinando vai adquirir um sentido talvez diferente para uma mulher preta, né; uma estudante que é da periferia. Então, é fazer de fato essa viagem pro outro mundo pra entender que sentido que tem aquele conteúdo programático pra essa estudante que é de outro mundo mesmo, né? E, aí, eh... esses mundos que nós temos em sala de aula é o que muito antigamente a gente falava da questão de uma sala heterogênea, né. Hoje, numa perspectiva mais decolonial, a gente entende que são mundos com histórias de contextos sociais diferentes, né? Então, essa perspectiva da Lugones me, me agrada muito... eu, eu tenho experimentado e eu tenho sido muito feliz nas escolhas de contextualização desse conteúdo programático.

**Você produz algum material para utilizar em suas aulas? Se sim, quais?**

Constantemente. Frequentemente. O livros didático, ele me auxilia muito mais como um ponto de referência, né? Então, ou seja esse ponto de referência inicial, ou um ponto de referência final, depende muito do conteúdo. Eh... eh... quando você está me perguntando quais, eu vou ter que te dar um exemplo, né?

Eh... quando a gente tem, por exemplo, conteúdo de aprendizagem sobre literatura, né, conteúdo programático de literatura... É muito comum, muito comum e normalizado nos livros de, didáticos de português não tratem, por exemplo, quando a gente está ensinando o

Romantismo, eles não apresentam Maria Firmina. Maria Fernanda foi a primeira escritora negra, contemporânea de Machado de Assis, José de Alencar, ela não aparece. Então, quando a gente estuda, né, aquelas três fases do romantismo, né? Aquela... com os... foi o primeiro projeto político, né, que a literatura teve... Assim, eu parto muitas, muito, como eu parto do livro pra gente fazer essas discussões e, a partir do livro, a gente, eu começo a questionar se era só aquilo ali mesmo, né?

Então, questionar o livro didático, no sentido de problematizar a escolha desse conteúdo que está ali, né? “Quem que escreveu esse conteúdo?” Então, tem um livro que eu uso muito que é de Cereja e Magalhães e, aí a gente, eu sempre falo assim: “Gente, que cereja Magalhães escolheram, né, pra colocar aqui, é da perspectiva de quem, né? Quem é que está contando essa história?” E, aí, depois de lermos, problematizarmos, aí, eu venho com a preparação de um material didático que eu faço.

E, aí, eu trabalho muito com a sala de aula invertida. A partir dessa problematização em grupos, né, eles vão pra, pra pesquisa em fato, né, dessas questões que a gente vai levantando em sala de aula. Então: “Havia mulheres escritoras nessa época? Quem eram essas mulheres? Eh... que livros, né, foram escritos por essas mulheres? Havia o pseudônimo?” Então, geralmente, os estudantes, eles me ajudam nessa problematização que eles... ao, ao provocar essa curiosidade, eles também vêm com perguntas. Então, a gente lista essas perguntas e eu elaboro um roteiro de estudos, eh... numa primeira parte. Um roteiro de estudos mais pontual de perguntas mesmo que vai lá no Google pra tentar buscar e na segunda parte um roteiro de estudo de análise, de leitura compartilhada, né, e análise de uma obra literária.

Então, por duas vezes, muito recentemente, mas duas vezes nós lemos Úrsula, da Maria Firmina. E eu e eu me lembro que ao preparar esse roteiro de leitura compartilhada e análise. A leitura compartilhada é porque a gente lê em sala de aula. Então, a gente faz a leitura do texto, eh... e durante essa leitura a gente vai fazendo a discussão e ao término da leitura, né, dessas, desse roteiro, a gente ainda fez um *quiz*, né, com perguntas de verdadeiro ou falso, porque eles, ah... eles concordaram, né, que seria legal. E eu me lembro que durante a leitura compartilhada, ouve esse questionamento na turma, né, um, uma estudante levantou a mão e falou assim: “Mas professora, pra que que a gente está lendo isso aqui? A gente tem que estar lendo Dom Casmurro, né? Agora, a gente está lendo Úrsula, nem aparece no livro e tal. Bom, é a primeira mulher... Agora, a gente tá pra fazer Enem, professora!” Era uma turma de, de, de segundo ano. “Ah... mas a gente vai fazer Enem.” E, aí, né, tirei um tempo, a gente conversou de novo sobre a importância da gente contextualizar, né, essa, esse conteúdo que vem do livro... Bem, isso foi em meados de junho, julho, foi no segundo trimestre. Terminamos. pra

grande surpresa, em dezembro, começo a receber mensagem depois do Enem: “Professora, tinha uma questão inteira de Úrsula no Enem!” E essas duas turmas que eu trabalhei, eles se sentiram assim: “Só a gente que sabia.” Muitos colegas de outras escolas nem sabiam quem era Maria Firmino.

Então, Henrique, eu entendo isso, sabe? A língua é prática social. Aquela escolha pedagógica que eu fiz, né, de inserir esse conteúdo, de preparar um material que não constava num livro didático, foi muito mais nessa inserção das discussões que a gente tem sobre questões étnico-raciais. Eu não tinha intenção nenhuma de acertar qual era a questão do Enem, mas, aí, agora essas duas turmas acham que eu consigo acertar qualquer questão, né? Então, é isso, acho que essa preparação de material didático envolve um esforço pessoal muito grande... porque compete a mim sozinha, não, não há uma, uma estruturação de formação docente continuada, né, no *campus*, ou na instituição. Nós não temos isso. Como professora de português, eu me insiro em grupos de pesquisa, de estudos. O NEABI tem sido um dos espaços, né, que eu tenho ocupado nos últimos anos. Mas é muito mais um esforço pessoal, te trazer eh... algo que não está no livro didático.

Por muitos anos, eu fui a professora que cumpriu o livro didático de capa a capa. Ele era não a minha referência, né, mas ele era meu ponto de partida e o ponto de chegada. Então, assim, eu era muito presa ao livro didático. Então, depois de alguns anos, aí, ter essa experiência, né, eh... exitosa (eu acho que foi uma experiência exitosa de preparação de material didático) só reforça a necessidade de ir além, né, do livro didático. Mas eu não abro mão dele, né? Eu acho que ele é um ponto de referência muito interessante também.

### **Quais metodologias são utilizadas em suas aulas?**

Eh... o meu doutorado foi sobre trabalho colaborativo, Henrique. Então, ah... quando eu faço as escolhas metodológicas, né, ‘pras’ minhas aulas, sempre vai perpassar essa concepção de trabalho colaborativo. Eh... na maioria das vezes, né, então, oitenta por cento das aulas, esse planejamento que perpassa o trabalho colaborativo, ele tende a trabalhar metodologias ativas. É uma tendência. Então, eu uso muito a sala de aula invertida. A aprendizagem é baseada em projetos... Assim, eu acho que são as duas que, mais recorrentes, assim. Ah... os estudantes, né, que já estão comigo ah... pelo menos há um ano, né, eles se adaptam e eles sabem, né, dessas expectativas e a função deles, o papel deles no desenvolvimento dessas metodologias. Ah... como eu parto de uma, dessa percepção, né, de uma gestão democrática, todo início mesmo, assim, na primeira, segunda semana de aula de trimestre (nós tamo falando dos cursos

técnicos integrados), eh... os estudantes, eu apresento pra eles o que que é o conteúdo curricular. Geralmente eu escrevo no quadro. Eh... o que que se espera naquele trimestre, né, em relação a, a parte de estrutura de língua, né? Que que é o conteúdo programático ali. Oração subordinada substantiva, oração coordenada, classes de, de palavras, funções sintáticas... Eu escrevo ali o que que é daquele trimestre. De literatura, né, eu gosto muito de trabalhar com os movimentos literários. Eu gosto muito dessa pedagogização cronológica, né, pra se entender que os movimentos literários participam, né, de um contexto histórico, social. E da parte de redação. Isso porque a gente tem só duas aulas, né?

Nessa... já tem uns três, quatro anos, desde esse PPC novo, né, que nós fizemos... Então assim, eu escrevo esse conteúdo. Geralmente, eu divido gramática, literatura, redação. E do outro lado, em grupo mesmo, é a turma, né? Aí, um abre o calendário acadêmico, o outro vai abrir calendário, né, eh... regular, ali das, das disciplinas deles e aí, a gente separa as datas das nossas aulas e eu vou explicando pra eles, pensando mesmo, em voz alta com eles sobre qual seria o melhor caminho da gente ir relacionando todo esse conteúdo. A gente não trabalha por bloco, né? Então, assim, esse bloco de apresentação é só pra eles terem consciência do que que eles estão estudando. Mas ali é como eu digo, né? “Estudar oração subordinada é pra melhorar a redação e pra melhorar essa redação tem que ter a leitura.” Então, é um, é um, é quase uma espiral mesmo, né? Você vai, volta, vai e volta. E, aí, a gente organiza o cronograma juntos. Aí, tem uma pessoa que sempre vai digitando. Eu vou escrevendo no quadro, a pessoa vai digitando. E a hora que a gente termina essa organização, mesmo por dia, por conteúdo, o que que vai fazer; aí, eu, né, no meio ali, a gente faz... então, de cá, o cronograma, de cá o conteúdo e no meio a gente faz a escolha dos instrumentos de avaliação. Alguns instrumentos eles já conhecem e eles optam, né? Eles, eles pedem pra que seja daquela forma e outros instrumentos eu meio que provo, desafio, né? “Por que não? Vamos tentar.” E assim a gente também faz a escolha dos instrumentos de avaliação e a decisão do valor de cada instrumento de avaliação ela é voltada. É voto, né? Então, se o seminário tem que valer dez pontos... “Quem aqui concorda em valer dez? Quem concorda em valer oito?” E, aí, a gente faz essa votação.

Durante essa escolha, tanto dos instrumentos, quanto dos valores de cada um; eu gosto muito de trabalhar numa perspectiva de recuperação paralela em que já desde esse primeiro dia eu apresento pra eles quais são os instrumentos de avaliação da recuperação paralela, né? Não só os instrumentos, mas também essa metodologia, né? Porque ela é paralela. Então, uma vez que eles, que a gente define juntos quais são os instrumentos obrigatórios, que são aqueles que eu vou colocar lá no diário, né, seminário, roteiro de estudo, caderno de redação, a gente

já define o que que seria essa recuperação paralela. E, aí, nessa recuperação paralela, eu abro um leque de possibilidades. Eh... geralmente, fica em torno de cinco, né, cinco possibilidades. Eles têm a possibilidade... Por exemplo, a partir... E eu gosto muito de trabalhar com modelo. Geralmente, eu elaboro modelo, por exemplo, diário de leitura. Eu crio um modelo de um documento e é um modelo bem acadêmico mesmo. Capa, contra capa, sumário... Eh... e, aí, eles têm, têm que, que fazer qualquer outro tipo de leitura pra... além das que a gente decide juntos, porque também a gente decide na parte de literatura pelo menos um livro, né, pra gente ler eh... como leitura compartilhada com as outras leituras eles podem fazer a vontade. E se eles quiserem que isso seja um processo de recuperação paralela, que isso conte também, né, como parte de créditos da disciplina e eles tem que ir lá no modelinho que eu deixo disponível e preenche pra mim o diário de leitura.

Eh... gosto de trabalho com diário de leitura, é modelo. Eh... participação em eventos e, aí, eles podem participar em eventos promovidos pelo IFTM, eventos online... Eh... e é muito interessante porque, por exemplo, os alunos de comércio, eles encontram muitos eventos da área de administração, gestão de pessoas, né? E aí, eu também deixo um relatório prévio, né, um modelo e eles preenchem. Eh..., gosto muito de trabalhar com teste surpresa. E aí, eu consigo quase que quatro testes, né? Que eles estão numa época que eles querem se preparar também pra processos seletivos. Então, eu faço um, um eh... são testes que eu chamo de *quis*, né, mas são questões de vestibular. E teste surpresa assim: terminamos ali de estudar Romantismo, sem avisar, sem nada, terminamos o conteúdo, eu elaboro ali umas quatro, cinco questões, senta em fila indiana e não há uma ansiedade, uma tensão, porque eles sabem que aquilo ali é ponto extra, né, como eles dizem, é recuperação. Não é algo que está contando que vai lá pro, pro diário. E assim, eu consigo fazer também as questões de vestibular, eles ficam até menos ansiosos.

Ah... e participação em projetos, são quando a gente tem o sarau literário pra eles irem lá participar. Eles também preenchem o relatório de, de engajamento.

Então, assim, Henrique, às vezes... Esses dias chegou uma professora substituta aqui e ela foi pegar essa turma minha. Eles ficaram comigo durante um trimestre e meio, né, e eles... ela entrou com o bonde andando... E a hora que eu abri o *Classroom*, eu mostrei toda essa organização como funciona, do jeito que eu estou te contando aqui. Ela: “Não acredito que você faz isso em duas aulas. Como que em duas aulas você...?” Né? E é! Acontece, né! Eu acho que depende muito desse planejamento e do sentido que esse planejamento tem pra tudo. Uma vez que são eles que definem o que que vai ter em cada dia. Eu não encontro mesmo. Não encontro.

Eu, quando eu chego na sala, todo mundo já sabe o que que a gente vai fazer naquele dia. E essa é a proposta da sala de aula invertida. Ele já vem preparados, né? Porque é a aula daquele dia. Eh... e principalmente essa participação que eles fazem em atividades extras...

O último agora que eu fiquei surpresa! Surpresa mesmo, não esperava! Lemos Hilda Hilst. Fica as duas turmas de segundo ano. Lemos o livro em sala, cada um pegou um personagem, lemos o livro inteirinho. Foi uma, uma aula e meia pra ler. pra você ver, uma leitura super rápida, né? O livro tá na lista de vestibular da UFU e tal... E lemos. Li com duas turmas separadas, né? Na aula lá do comércio, depois da aula do PJD, beleza. Terminamos a leitura. E aí, alguém pegou e falou assim: “Professora, mas foi tão legal!” Porque aí, durante a leitura compartilhada, houve uma certa dramatização, né? Então, quem fazia o Verdugo, mudava o tom de voz, porque as rubricas indicavam, né: “É uma voz mais alta.” Né? “Uma voz áspera.” E aí, alguém pegou e falou assim: “Nossa, ia ser muito legal se a gente encenasse isso aqui. Imagina que legal um texto de teatro!” Foi um... super legal. “Eu apoio. Se vocês quiserem encenar, fica aí oh como uma atividade até de recuperação paralela! Nossa, eu ia ficar super empolgada! Imagina as duas turmas trabalhando juntas?” E desse comentário que o aluno fez, que eu fiz... Henrique, acredite ou não! Eles pegaram... nós lemos no início de julho. final de junho, início de julho. E aí, teve o recesso ali bem no meio, né? Aí, uma estudante, ela se voluntariou, né, pra ser a diretora, né, da... fez audição das duas turmas, quem quisesse, pudesse, né, ficar lá no horário extra (que eu nem ‘tava’ no *campus*), fizeram audição. E elaboraram. E decidiram que iam fazer o, o roteiro ali, o *script* ia ser a né, pegando a referência da obra original e fizeram uns três, quatro ensaios. Eu reservei o auditório pra eles ensaiarem e eu não estava no *campus*, não estava mesmo.

(...)<sup>71</sup>

E foi assim, muito feliz! Ah... ah... sabe o trabalho ser desenvolvido com essa gestão dos estudantes, sem nenhuma pressão de nota. Mas lógico que eu vou, né... eles receberam nota, eles têm os créditos. Mas é isso, né? Parte deles, essa vontade. O trabalho de duas turmas, né? Eh... como que turma de comércio e a outra é lá de programação de jogos... Então, eles não têm tanto, tanta intimidade nem ali, né, no, na discussão de conteúdo; mas olha como que a língua portuguesa eh... integrada, ela traz essa proximidade, né? Dessas duas, né? Dessas duas áreas, desses dois eixos tecnológicos. E funcionou super bem. Eu percebi que os estudantes

---

<sup>71</sup> Parte suprimida para evitar identificação.

da, da computação... porque teve todo um *backstage*, né, fizeram toda a sonoplastia. Eles que fizeram a arte de, de divulgação do teatro. Enquanto o pessoal do comércio fez toda gestão mesmo, literal, logística...

E esse ano pra mim, essa foi uma das atividades que mais me deixou orgulhosa de ser professora nessa perspectiva integrada. Porque você vê esse engajamento dos estudantes com duas aulas de português apenas, né? Então, eu acho que é mais nesse sentido, né, entender qual que é a finalidade dessa língua portuguesa que a gente está aprendendo, desses livros que a gente está discutindo, né? Mas a gente está lendo literatura, Hilda Hilst. Uma, uma peça. Ela é mais conhecida pelos poemas e contos, né? Mas aí a gente pega uma peça de teatro, o negócio está lá no vestibular da UFU, só que a gente dá todo um sentido atual, né? Ali, está falando de como que as pessoas, né, se corrompem pelo dinheiro.

Então, assim, além das discussões lindas que tivemos em sala, a apresentação foi... envolveu o *campus* inteiro. E aí, vieram as turmas, especialmente as de terceiro ano, porque eles iriam fazer o vestibular no fim de semana. E, e foi divertido! Ainda falei pra eles: “O importante é que seja divertido!” E foi. Foi muito divertido! Então, essa também eu considero uma produção de material didático, né? Então, esse livro, a gente não tinha no livro didático né? Estava ali, enquanto conteúdo de literatura, trabalhar... eh... o texto literário, mas a escolha também fui eu. Toda preparação, né? É isso Henrique.

**Há ações interdisciplinares e/ou integradas no *campus* em que você trabalha? Se sim, desde quando?**

No *campus*, temos no currículo, nos PPCs a gente tem as unidades curriculares politécnicas ah... que são obrigatoriamente, né... essa ah... integração de uma forma curricularizada. Então, são disciplinas, são unidades eh... curriculares que preveem essa integração. Então, geralmente as ementas são elaboradas, né, por, pelo menos, dois professores de área de conhecimento diferentes.

Além disso, nós temos os projetos. Então, quando a gente pensa em projetos, como agora que a gente já está fazendo a programação do, ah... da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, né... Então, nós temos também nessa perspectiva, né, em que a gente se une ali, todas as áreas pra fazer essas apresentações.

Em relação aos estudantes, né, eh... eu percebo que eles, quando a gente oferece os projetos, né, eh... Tem um projeto do integrado que nós já... esse ano é a oitava edição, que é o Café Literário, que eu sempre coordeno. Apesar de ele ser um, um projeto que que é organizado,

voltado, é um projeto das turmas de comércio, essa integração curricular, ela fica muito explícita quando a gente está organizando, planejando e desenvolvendo o projeto em si.

Então, os estudantes do cursos, do curso técnico integrado, eles trabalham... apesar, né, dessa grande temática ser a literatura, a gente trabalha artes, né, eh... em geral. Então, artes ah... que envolve teatro, cinema, dança e vem uma parte muito específica da parte técnica desse curso que é a gestão de pessoas, logística, produção cultural... que aí, eles tem um momento assim de experiência fantástica! É um projeto, quer dizer, envolve durante o ano todo. Ele começa geralmente em março. Tem toda uma, uma gestão que é do, os estudantes elegem um presidente, ou uma presidente, secretária, eles fazem recrutamento de pessoas, dinâmica, entrevistas e aí, são estudantes, né, principalmente das turmas de primeiro ano de comércio. Eh... e a parte principalmente da, da, da, das outras disciplinas aparecem.

Semana passada, a gente teve uma reunião e a gente está terminando de organizar a programação deste ano. Uma da... uma, né, das atividades da programação, uma estudante... o tema desse ano é (inaudível). Foi um tema que a equipe decidiu. Eh... sobre tecnologias, né? E aí, uma estudante falou assim: “Professora, nesse dia, tal horário, eh... vamos chamar alguém, assim, pra gente fazer uma oficina com trançistas!” E o cabelo negro é um cabelo que precisou e precisa, né, que essas tecnologias estejam avançadas pra reconhecer, né, a fibra desse cabelo e a curvatura. E pra mim. viajar pra esse mundo eh... é curioso, porque não, não faz parte do meu dia a dia. E aí, a hora que eu vejo aquele tanto de. de estudantes com tranças. que elas estão com tranças na. Na. na escola e ali naquele momento. “Professora, porque pra falar de trança, porque ele tem todo um sentido cultural, mas temos que falar da química, primeiro desse cabelo, da biologia desse cabelo!” Olha que legal, Henrique! Então, essa integração, ela vai acontecendo naturalmente.

Então, esse evento vai acontecer em outubro. Semana passada, a gente começou a fazer esse levantamento de quais atividades e agora eles estão lá pesquisando sobre como oferecer essa oficina, né? Com pessoas convidadas... vão vir trançistas, mas que envolve todo esse conhecimento interdisciplinar, né?

### **Há reuniões regulares em seu *campus* para que os professores pensem em ações integradas?**

Há uma tentativa, há uma tentativa de calendário, de reuniões; mas eu vou te dizer que acontece muito mais naturalmente, é muito mais orgânico. Eh... nos corredores, quando a gente se encontra na sala de professores... Eh... tende a ser muito mais orgânico do que do, do,

do calendário em si. Mas há sim, há uma previsão de calendário. Eh... são poucas reuniões que estão no calendário. E eu entendo que é importante que esteja no calendário porque eu acho que estimula, né, ter aquele momento específico pra se falar da importância da integração. Mas eu percebo que a partir dessas reuniões de calendário acontece muito orgânico assim, sabe, durante a, a nossa presença no *campus*, né, troca de áudios e *WhatsApp*.

**Existe o incentivo e/ou apoio da direção e da equipe pedagógica de seu *campus* para que haja uma ação integrada de professores e unidades curriculares?**

Incentivo e cobrança. Eu percebo... Ah... meu Deus! Foi um, um, um ganho enorme a curricularização dessa integração por meio das unidades curriculares politécnicas, as UCPs. Porque, se antes, né, ficava: “Ah... é importante! Vamos lá!” Que é muito mais esse incentivo, né? Uma vez que se tem isso no PPC, obrigatoriamente tem que acontecer. “Ah... mas eu nunca traba...” “Mas tem que trabalhar, bora!” Então, assim oh: “Força!” Eh... há um certo *stress* ali, mas força, né?

Então, é muito comum professores que nunca deram aula no curso técnico integrado... Eles, não vou dizer se é convocado, né, mas, assim, vai lá e chama: “Oh, “tá” precisando de professor aqui!” E eles vão, né? Fazem todo esse processo mesmo, desde a elaboração da ementa em conjunto... Eh... a cobrança tem sido muito, muito boa assim. Eh... o incentivo sempre teve, mas acho que uma vez que se colocou isso no PPC, a cobrança acontece. E, e aí, a gente também vê tentativas de integração curricular também acontecendo, né?

Eu vou, eu gosto muito de falar de tentativa porque eh... é tudo muito recente, né? Eu acho que tá tentando, né?

**[É, eu queria até complementar a pergunta, eu acho que ficou pra trás! Desde quando que acontecem essas ações integradas no *campus*?]**

Desde sempre. O que... eu... isso que eu estou te dizendo.

**[Desde sempre quando? Assim, desde dois mil e oito?]**

A primeira turma de técnico integrado do *campus*, ela é de dois mil e quinze.

**[Ah... sim!]**

Então essas ações integradas, elas acontecem desde dois mil e quinze. Eh... as UCPs, elas surgem em dois mil e vinte. Primeiro PPC. Então, assim, eu acho que houve um amadurecimento muito grande. Sempre houve exemplos de algum tipo de integração, eh... mas uma vez que elas foram curricularizadas em dois mil e vinte, há uma cobrança e uma preocupação de que esse conteúdo esteja de fato curricularizado nessa perspectiva de integração. Talvez... também é percepção subjetiva, tá Henrique? Se antes alguns... vou falar de docentes, tá? Se alguns docentes achavam que a integração, a interdisciplinaridade, né, usava muito essas, essa palavra. A inter... era muito assim do, festivo, né? É festivo. “Vamos fazer o sarau!” Tinha... a minha percepção era que todo mundo achava que era tudo muito festivo, tinha que ser uma festa, tinha que ser um evento, né? É que não deixa de ainda acontecer, né? Mas quando veio pro currículo, aí parece que a gente consegue visualmente eh... perceber como que o currículo integrado, ele é importante, como que a gente tem que repensar. Então, eh... a integração não é só o momento festivo. É esse dia a dia mesmo, né? Se organizar por trimestre, semestre, é sala de aula, né? É mais... estou dizendo que é, é percepção pessoal.

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “propedêutico” em sua prática?**

Constantemente. Constantemente. Então, eh... ali, o trânsito, ele é, é livre mesmo. Então, assim tanto com o do propedêutico, que são nossos colegas ali do núcleo básico comum, né, quanto dos professores dos cursos técnicos né?

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “técnico” em sua prática?**

Constantemente. As reuniões são em conjunto, sala de, de professores é todo mundo junto. Eh... os, os horários ali de aula também, né, são misturados. Não tem assim: “Amanhã, é propedêutico à tarde!” Até que não, é tudo junto, né? Então, é constante, o trânsito nesses espaços é constante.

**Como é trabalhada a interdisciplinaridade a partir de sua unidade curricular?**

Eu até brinco com o pessoal: “pra mim é o mais fácil!”. A língua portuguesa está em tudo.

Então, geralmente os colegas, eles vêm com algumas propostas, né, e, e ali, a gente, eh... a gente conversa pra fazer alinhamentos. Mas a língua portuguesa, ela é muito tranquila de fazer interdisciplinaridade com qualquer coisa. Pode ser uma disciplina específica de programação de jogos que a gente consegue prever algo ali pra fazer enquanto interdisciplinar. Eu já tive experiências das mais simples assim, né? Eh... os professores são de áreas muito técnicas, né... de números, de eh... fórmulas e eu: “Gente! Português! “‘Bora’ fazer relatório! (risos) Esses alunos precisam aprender a fazer o relatório escrito! ‘Bora’ tentar ensinar pros alunos a fazer produção oral, né? Fazer a apresentação, né?” Como que faz a comunicação científica desses dados que eles estão analisando ali na... Então, a língua portuguesa tá em tudo em tudo, né?

Eh... eu gosto muito dessa preparação por, por gêneros acadêmicos, né? Eu gosto muito de trabalhar sequências didáticas que... a partir de gêneros, né? Então, ah... porque eu entendo que essa é uma necessidade que eles vão ter pro, pro resto da vida deles ali. Ainda que não seja uma vida acadêmica, né?

Eh... nesse trimestre agora, eu trabalhei com o debate e coincidiu com período eleitoral. Então, os estudantes estudaram sobre debate. Eles desenvolveram um debate em sala, mas muito bem elaborado! E aí, eu percebi o quanto que eles vinham de um senso comum de que debate era brigar um com o outro, né? “Nossa professora, porque assim, aqui a gente vai ficar exaltado!” Eu falei: “Gente, mas esse debate não é isso, não!”. E aí, eh..., e olha que houve uma preparação antes, a gente leu sobre o que que é o debate, situações sociais que acontecem o debate. “Não é só no âmbito acadêmico, né, de debate de ideias, mas vamos lá ‘pras’ eleições, vamos pra reunião de condomínio, né?” Então, assim, tentei e... eh... foi muito engraçado que eles se prepararam, foi excelente, excelente a experiência do debate. Mas aí no final eles: “Professora, quem ganhou?” Eu: “Gente, debate não é pra saber quem ganhou, se vocês quiserem fazer um debate, aí a gente tem que ter uma votação com outras pessoas, né, que estão ali ouvindo!”

Então, assim, Henrique, eu entendo que trabalhar gêneros eh... tem essa relevância, né, pra essa preparação. Porque Língua portuguesa não é só a língua escrita. A gente tem que trabalhar essa preparação também, né, dos gêneros discursivos, né, não orais. Então, eu gosto muito de trabalhar com gênero. Então, a interdisciplinaridade, ela vai acontecer naturalmente porque se a língua portuguesa não entra com a parte de, de escrita, por assim dizer, ela vai entrar com a parte de, de outros gêneros, né? Que seja a produção oral. E eu gosto muito de trabalhar essa parte de comunicação científica, divulgação científica eh... pros alunos entenderem, né? E perceberem, né, que aquilo que está sendo divulgado no comercial da TV

né... os discursos, né, que podem estar subentendidos... Então, a interdisciplinaridade com a língua portuguesa, ela é, ela é ampla. A meu ver fácil. Ela é muito fácil.

### **Outros professores trabalham de maneira integrada entre si, sem a sua participação?**

Também. Sem problema. É interessante, até quando os estudantes, eles trazem essas informações. Eh... quando o currículo (por isso que eu tô falando tanto de PPC), quando o currículo, ele prevê essa integração, Henrique, e quando a gente está trabalhando no curso técnico integrado ao ensino médio, é muito comum, muito comum, os estudantes perceberem essa integração. Ainda que não haja um planejamento prévio entre professores, né? Eh... um dia desses... chegaram e falaram assim: “Professora, sabia que a prova, né, de História do Hamilton é uma redação?” (risos) Entendeu? Então, assim, está lá. Eles estão usando o que a gente está discutindo aqui nas aulas de português, introdução, desenvolvimento, conclusão, elemento de coesão pra fazer a prova de história, né, lá do, do Hamilton. Então, essa integração, é isso, acho que acontece de uma maneira natural porque está curricularizado, né? Eh... também é muito comum, eles falarem: “Nossa, porque na aula de química a gente teve que apresentar um seminário e aí, lembra aquilo que você falou pra gente fazer assim, assado? Usar, né, o *Prezi*<sup>72</sup> que dá *zoom*?” E, e eles usaram na aula do outro professor e, e o professor elogiou muito. Então, assim, geralmente chegam esses comentário, né, e aí, eu consigo perceber essa integração.

### **Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em se associar a outros professores para lecionar suas aulas?**

As vantagens é de aprender. Eu aprendo muito! Muito! Não só questão de conteúdo, mas aprender com o outro, né? As metodologias do outro. Essa, esse diálogo com o outro colega, né, que também é professor. Essa é uma das maiores vantagens. Desvantagem, aí eu acho que é uma questão muito mais estrutural, é institucional, né? A nossa carga horária não nos permite e acho que isso é uma grande desvantagem. Que a gente tenha tempo! Tempo ideal, assim, de planejamento, desenvolvimento. Porque a nossa carga horária de sala de aula, ela é muito alta. Essa é a maior desvantagem. pra gente trabalhar numa perspectiva de currículo integrado, né, que é esse técnico integrado ao ensino médio, a gente precisa ter um tempo de

---

<sup>72</sup> Trata-se um *software* na modalidade computação em nuvem feito em HTML5 utilizado para a criação de apresentações não lineares.

qualidade e de preparação. Eh... apesar de termos experiências exitosas pra contar, eh... é muito mais por sorte. Muitas vezes é sorte... É, é, é a questão de ser sorte; a questão de, da gente ter muita boa vontade, que aí a gente vai fazer sacrifícios pra além dessa carga horária, né; de preparação que a gente tem... Mas a maior desvantagem, ela é institucional. A gente não tem tempo ideal pra preparação. Então a gente está trabalhando uma proposta integrada em que a gente não tem tempo ideal pra preparar essa proposta.

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em relação a utilização de materiais que favorecem a integração de unidades curriculares?**

(...)

Ah... eu não sei, assim. O último PNLD... não sei se é disso que você está falando! O último PNLD, nós tivemos a organização de livros didáticos, seleção e tal, por áreas. Foram áreas. Então, chegou aqui alguns livros de editora pra avaliarmos e não era só os professores de português que estavam escolhendo. Era a área. Então, juntou a educação física, as línguas estrangeiras e artes, né? Área de linguagens. E aí, vinham, assim, acho que cinco ou seis livros, né, pra serem utilizados. E aí, você via que a, que tinha, né, essa intenção de integração 'praquela' área, né?

Dessas... Aí, vinham temas. Eram organizado por temas. Tem até uns livros ali que eu guardei porque eu fiquei curiosa depois. Mas aí, o que que a gente percebeu? De verdade. Que esse material didático que foi aprovado pro Programa Nacional houve uma curadoria, uma avaliação em nível nacional, eh... nós entendemos que para o contexto do IFTM ele era raso, ele era superficial e ele ia ocupar muito espaço. Se hoje a gente trabalha, né, que são os três livros, né: primeiro, segundo, terceiro... e até o último que veio é um livro só. Um volume único pros três anos, né? Eu não sei... E aí, essa foi a decisão do grupo aí. Nós não, nós não pegamos. Nós não... eh... não é pegamos! Como que é? Nós não adotamos. Não adotamos.

**[Mas pensando Keila nas UCPs que você me disse, eh... quando você se junta a outro professor, qual é a dificuldade de montar um material que englobe as duas ou três unidades curriculares. Quais seriam essas dificuldades e vantagens?]**

É o tempo! É o tempo! Porque assim, Henrique, se você for pensar, eh... quando a gente está falando de material didático, eu entendo o material didático como algo muito completo. São

sequências didáticas. É trabalhar por módulos, né? É aquele, né... desde a ativação ali do conhecimento prévio, até a última etapa dessa sequência didática que vai ser a produção, né? Produzir algo.

Eh... eu tô... eu peguei essa referência do. do PNLD porque você vê que ali houve uma tentativa de agrupar essas disciplinas em áreas de conhecimento, né; mas enquanto grupo, nós entendemos que estava muito raso. Que o que a gente tem feito aqui é muito mais aprofundado, é muito mais ah... vantajoso pra gente. Que que eu quero dizer, Henrique? Talvez 'pruma'... um material didático nessa perspectiva eh... pra quem está iniciando ali, sabe, do zero, que não sabe... um professor substituto que acabou de chegar aqui no instituto, trabalhar aqui com a gente. Talvez ali, você consiga apresentar uma possibilidade. Mas o material didático ele não pode ser, como ele tem sido utilizado ainda hoje em dois mil e vinte e três, ele tem sido utilizado como o guia. É o guia que eu digo assim, né? O guia, né, unidade um, unidade dois, unidade três... Eu entendo que o material didático, ele para o... para essa... se é pra ela ser uma vantagem pra ajudar os professores, ele teria que ser aquele material didático de referência. É aquele material didático que você vai buscar pra ter ideias, sugestões, possíveis caminhos. E não uma unidade curricular todinha planejada. Ah... talvez, por isso, que a gente tenha sentido que era raso. E olha que nós analisamos umas três ou quatro editoras... Chegamos à conclusão que não valia a pena.

**[Nas UCPs mesmo que vocês tiveram aí... algumas experiências, né? Vocês criam, então, os materiais?]**

Sempre. É orgânico, Henrique. Oh, vou te dar um exemplo de uma UCP que eu dou desde dois mil e vinte.

**[Então, eh... também nesse sentido, quando você fala que é orgânico, não tem muitas dificuldades, né?]**

Não, dificuldade sempre tem, 'uai'! Viver é... viver é cheio de desafio! Mas a orgânica é no sentido assim... Por exemplo, vou te dar um exemplo. Eu tenho uma UCP, ela, a proposta saiu da gente, do núcleo de linguagens, né? Saiu ali de mim. Eu, eu que, que consegui, né, propor. E aí, é assim: chama Experiências de Leituras. Esse é o título da UCP. Então, tem uma ementa... tudo de acordo ali com o PPC, o que já estava previsto no PPC. E a área de integração, eu até coloquei algumas opções. Uma da, a primeira geralmente acaba ficando,

né? Experiências de leituras. E eu coloquei a área de gestão. Gestão. É o pessoal da área da administração, da logística, né? Essa... E aí, coloco lá: Gestão. Olha, e ela é trimestral. Então, assim, de dois mil e vinte até dois mil e vinte e três eu já tive, eh... Paula... tô tentando lembrar aqui o nome! Cinco, cinco colegas diferentes! São cinco colegas diferentes! A Ementa é a mesma, mas o material didático que a gente produziu nessas cinco oportunidades foram sempre materiais didáticos diferentes. Que eu estou falando de experiências de leitura. E aí, também não é só pelos colegas, mas pelos... Henrique, pra você ter uma ideia, tem alunos, que eles repetem a UCP. O professor, ele pode dizer: “Olha, não aceitamos, né, pessoas que já fizeram!” “Tem essa...” ‘Cê’ indica lá.

**Os estudantes demonstram alguma resistência quando você tenta trabalhar de maneira integrada a outras unidades curriculares e professores?**

Hum, depende! Hoje eles estão muito mais... eles gostam porque eles têm o poder da escolha. Então, ficam ali trinta UCPs, né? Quinze... É! São trinta por trimestre. E aí, os professores divulgam: “Olha, eu e a professora Paula ali da gestão, nós pensamos a disciplina de experiências assim, assim, assim.” E aí, a gente apresenta. Então, um dia de reunião de apresentação, todo mundo apresenta. E aí, esses alunos que têm que se inscrever. Eles se inscrevem. Então, por exemplo, essa disciplina, essa da UCP, são trinta estudantes, geralmente fecha em trinta mesmo. Eles vão lá e escolhem. E desses trinta, por isso que eu estou dizendo que, o material didático, não dá pra ele ser um material didático fixo. Eh... a ementa, ela é fixa. Então, sempre tem experiências de leituras. Aí, eu coloco lá... eh... por temas, a gente gosta muito de trabalhar por temas. Então, assim indígenas, escritores e escritoras indígenas, escritores e escritoras negras... Eh... e aí, é isso, né? “Que experiência de leituras vocês têm. Quem que é o escritor indígena que vocês já leram?” Aí, você fala: “Ah... nunca li.” Aí, eu venho: “Ah... vamos ler o Ailton Krenak! Vocês sabem quem que é o Ailton Krenak<sup>73</sup>?” Aí, por exemplo, tem um, um aquele *Dez ideias para adiar o fim do mundo*. Quando a gente leu esse livro (leitura compartilhada, a gente leu linha por linha, né)... durante a... a Paula que era da área de gestão, porque ali o Ailton Krenak faz uma crítica terrível ao capitalismo, *marketing*... E aí, vem a Paula como docente, estudiosa, doutora dessa área pra fazer esse diálogo, né? É o contraponto! E isso é fantástico!

---

<sup>73</sup> Ailton Alves Lacerda Krenak, mais conhecido como Ailton Krenak, é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia indígena Krenak.

Agora, a última que teve foi a Jaqueline, ela é da área da contabilidade. A gente não teve essa discussão, sabe o que que teve de leituras indígenas? Estava lá, o tópico era o mesmo! Que era o conteúdo programático dessa ementa! Ela trouxe um estudo sobre como que as cooperativas das aldeias indígenas, das mulheres de aldeias indígenas se organizam. A contabilidade, como que se faz renda. Olha que fantástico! Está vendo que não dá pra ficar com o material? Isso, a Flávia que montou esse material. Ela falou: Keila: “Eu nunca tinha estudado isso na minha vida! Eh... mas como já está aqui no cronograma que vai ser lá no mês de abril, oh, vou começar hoje a estudar sobre isso!” E ela percebeu que essas cooperativas são por aldeias de etnias. Então, a etnia guarani é uma organização tal, a etnia Pataxó é uma outra... E olha que legal! Em abril, ela apresentou esse material e depois os alunos também fizeram uma produção, né? A partir disso ela apresentou. Lembra que não dá pra ser fixo, Henrique?

### **Como são feitas as avaliações de atividades integradas?**

É a mesma... é uma unidade curricular como qualquer outra. Então, é trimestral, tem que... todas aquelas questões: recuperação paralela, de um instrumento de avaliação não pode valer mais do que, eu acho, que treze pontos, né? Catorze pontos. Mesma coisa! A questão, a questão atitudinal, igualzinho. E aí, como na nossa disciplina... e eu, né, e geralmente é um outro colega, ou uma outra colega, eu trago essa minha... eu adoro trabalhar na escolha de instrumentos. Os alunos escolhem os... a gente organiza o cronograma. Então, da mesma forma.

### **ENTREVISTADO 08**

**MAURÍCIO**

**DATA:** 06/08/2023

**Total de duração da gravação:** 37min39

### **Qual é o seu nome completo e qual é a sua idade?**

Eu me chamo Maurício. A minha idade é quase quarenta e três semana que vem... quarenta e dois até hoje. E a minha formação: Letras, Letras/Linguística, Mestrado e Doutorado.

### **Há quanto tempo você leciona? Há quanto tempo você leciona no IFTM? Qual é o seu *campus*?**

Eu já dou aula, já tem quase vinte anos, né? Eu me formei em dois mil e dois, demorei um pouquinho pra entrar na sala de aula, depois entrei e não parei. Mais especificamente como servidor, entrei em dois mil e quinze. Então, já que são quase oito anos... já são já são oito anos.

(...)

### **Qual é o seu conceito sobre ensino médio integrado?**

Oh, Henrique, essa, essa discussão, sabe, ela, ela é muito importante, né? Vamos, vamos começar por aí porque primeiro eh..... já é uma conversa velha, né? Quando a gente fala em integrar... se integrar mesmo, de juntar mesmo, né... de fazer as coisas, eh..... conversar. Porém, eh..... o meu, o meu conceito é de que a gente precisa enfrentar isso com desafio, tá ? Eh..... no sentido de pensar que... eh..... o que que é na verdade? É por aí que começa. Se você me falar assim: “O que que é...?” Eu vou dizer assim: “Precisamos ouvir o que que o pessoal está lendo a respeito disso.” pra mim, essa ideia do, do integrar, eu vou bem no básico mesmo, tá ? De fazer com que as coisas eh..... se conversem, se conectem, não pra fechar outra, mas pra produzir novos entendimentos. Então, iria por aí, essa ideia de integrar pra entender melhor, entender a realidade, entender eh..... as nossas ferramentas de trabalho, no caso da língua portuguesa, por exemplo, tá ? Então, eu já reforço aí integrar no sentido de, de, de se entender melhor, né? E de se de se dar uma contra parte também, tá ... uma resposta.

### **Qual é o objetivo das aulas de Língua Portuguesa?**

Oh, se a gente... a gente tem que pensar muito bem. Eh... estou te dizendo assim, né... eh... se a gente não tem esse conceito muito claro, né, do que que está fazendo na sala de aula, a gente vai sendo capturado por todos os discursos de modinha que vai aparecendo ali. Então, o que que eu estou fazendo ali? Eu estou ensinando a língua? É linguagens? É o quê? Mas pensando no sentido bem amplo, o objetivo da aula de língua portuguesa é eh... produzir esses desafios. Volto na palavra desafios. Se eu levo pra sala de aula um texto e eu quero que o meu aluno repita o que está ali, não é aula de língua portuguesa. Mas se eu levo pra aula de língua portuguesa um texto, né (estou colocando o texto porque é o objeto de ensino hoje das aulas), e que produz provocações, eu vou levar esse aluno a buscar isso de vários lugares pra produzir um entendimento que seja dele, não meu, né? Então, porque o texto é um lugar de encontro com os sentidos. Nesse encontro com o sentido a gente tem os conceitos. Então, qual que é o

conceito que ele tem, por exemplo, num texto que está falando sobre amor? Espera aí! Eu tenho que levar um texto que talvez construa esse conceito ou que produza alguma provocação, uma nova leitura, uma nova perspectiva. Então, o objetivo da aula de aula de língua portuguesa hoje tem que ser estimular essa provocação pra que o aluno produza por si. E não a minha resposta, o conceito meu. E o que é difícil, né? Porque se a gente já coloca um texto e pergunta o que é, se a gente já tiver nossa resposta fechada, o texto não vai abrir nenhuma possibilidade pra que ele apresente o, o sentido dele com o texto, os sentidos mesmo. Vai por aí.

**Você utiliza livro didático? É o mesmo livro utilizado no Ensino Médio Regular ou é específico para o Ensino Médio Integrado?**

Oh, esse livro didático, né... Acho engraçado, que eu trabalhei longos anos na rede privada antes de entrar, né, na, na, na instituição pública, né? Onde eu falo que eu me formei lá, pra depois eu entrar pra dentro da, da, do concurso. Na rede privada a gente usava, assim, eh... categoricamente, éramos vigiados. Na instituição pública, como a gente tem uma liberdade pra, pra entrar ou não entrar no livro didático, eu uso quando é possível, mais na aula de literatura, tá? Tem alguns textos que são possíveis de fazer o uso, porém na aula de gramática, né, que, às vezes, eu tenho que tocar em questões linguísticas bem, bem específicas ali, eu não uso. Aí, eu prefiro ser bem assim, levar a regrinha ali e apresentá-la de forma de aplicação mesmo, tá? Pela minha experiência de sala de aula, eu acho que funciona, tem dado resposta, mas uso sim.

**[É o mesmo livro utilizado no ensino médio regular ou ele é específico para o ensino médio integrado?]**

Oh, esse livro, né... eh... faz parte da... esse livro, ele vem, né, pra gente fazer essa escolha, né... Desde que eu tô no instituto, a gente já escolheu duas vezes. A gente reúne. Minimamente cada professor coloca a sua, a sua, seus interesses no livro; a gente faz uma votação... mas o livro é único, né? A gente começa lá no primeiro, no primeiro ano e vai até o terceiro ano trabalhando esse livro. Aí tenta se escolher um livro que seja até confortável pra que o aluno carregue facilmente pra casa. Não três volumes. Então, a escolha, a gente pensa nessa questão do prático mesmo, tá. Mas a gente usa.

**[Mas não é específico para o ensino médio integrado?]**

Não, é um livro, um livro que que é apresentado pra gente como esses livros aqui são do ensino médio regular e não específico para o nosso contexto de educação tecnológica, nada disso.

**Em que medida a contextualização dos conteúdos a serem abordados com os alunos é importante?**

Oh, contextualizar, né? É o eu disse lá atrás pra você. Ah... a gente apresenta os... a gente está dando aula, a gente está apresentando os sentidos pros alunos, né? Eh... essa contextualização é uma oportunidade pra gente fazer com que o aluno pense o quê? Eh... “Quem está falando isso? Por que que está falando isso? Como que isso aqui está sendo falado?” Ela é um lugar de provocação, tá? Não é contar historinha pra contar. Eh... se eu estou trabalhando um texto sobre mulher, por exemplo: “Quem escreveu esse texto?” “Foi um homem.” “Mas que homem é esse? Que é, por que ele escreveu isso? pra quem que ele escreveu isso?” E a hora que a gente vai fazendo essas perguntas, é que eles vão percebendo que ali é um texto. Claro, todo terço é uma perspectiva, né? Então, assim, é contextualizar no sentido de fazer com que o aluno perceba como que aquilo foi construído. A partir de quê? Na nossa área da Letras, a gente chama de construção de produção.

**Você produz algum material para utilizar em suas aulas? Se sim, quais?**

Hoje a gente tem (inaudível) da internet, né? Então, o que que eu tenho feito bastante, né? Porque eu sempre me pergunto, Henrique, pra quem que eu estou dando aula? pra menino de que época? Não adianta eu pegar um texto... claro que tem alguns clássicos, é por isso que eu falei, uso a literatura do livro didático, não tem como eu escapar. Eu preciso fazer com que ele reconheça eh... o saber que já foi produzido, as perspectivas que foram produzidas em relação aos temas abordados na, na arte, né? Na literatura.

Agora, eh... se eu, se eu tô trabalhando com jovens, eu sempre pergunto... é a partir deles. Então, assim, a, o meu guia é o material, às vezes, que eu vou à internet, leio e dou uma olhada, tá? Ontem mesmo, eu ‘tava’ discutindo... eu dou aula de redação, né? Ontem, ontem mesmo, estava dando aula de redação com eles e discutindo sobre consciência ambiental. Falei: “Vocês sabem o que que é consciência?” “Ah consciência é pensamento?” Aí, eles têm

essas visões bem limitadas. Aí, que que eu fiz? Eu peguei um texto, né, de uma jovem, a Greta Thunberg<sup>74</sup>, que é uma grande ambientalista e levei pra que eles ouvissem o que que ela estava falando pra eles entendessem o que que ela estava falando. Então, quer dizer, eu parto deles pra, pra elaborar meu material e não daqui pra lá. Porque se eu levar daqui pra lá, isso dificulta a parte do, do, da integração deles com, com, com a aula mesmo... às vezes, o vocabulário, mas eu não deixo de colocar os clássicos, tá?.

### **Quais metodologias são utilizadas em suas aulas?**

Olha, eu sou um, um.. eu sou um professor falador. Minha aula é muito falante. Haha! Eu sempre gosto de apresentar, às vezes, um vídeo, tá? Mas esse vídeo, ao qual eu tenho um grupo com eles de *WhatsApp*, eu não levo vídeo pra colocar ali no primeiro momento. Eu distribuo o vídeo num grupo com eles, peço que eles assistam... vídeos curtos, eu também não sou professor de ficar enchendo aluno de muita coisa. Tem um monte... tem vinte disciplinas no, no instituto; então, não dá pra achar que a língua portuguesa vai salvar. Então, eu levo... coloco pequenos vídeos, né? Peço pra que eles assistam, tá? Eh... isso ‘pra que quando eu chego na sala de aula... agora eu vou ouvi-los, né? “Tem que, como que... como que eles receberam esse vídeo?” Aí, de novo, volto nas perguntas, né? O método é sempre na ideia de: “Quem tá falando isso? Por que que tá falando? Por que que está falando isso? Ah, isso aqui está sendo falado desse jeito. Não poderia estar sendo falado de outro jeito?” Então, o meu método, né... O meu caminho, né... vou dizer assim, é sempre de, de produzir alguma provocação neles. Não me amarro a nenhum nome específico das teorias e tudo mais, tá? Isso a gente vê lá na, na, na formação, mas eh... me oriento... pela ideia de... produzir algum entendimento que seja deles, não meu.

### **Há ações interdisciplinares e/ou integradas no *campus* em que você trabalha? Se sim, desde quando?**

É, isso aí, talvez vá te levar a uma resposta bem quantitativa na sua pesquisa, né? Se tem ou não tem. Mas eu pensaria assim, talvez: “Por que que não tem?” Vou começar por aí. Já estou te respondendo e não tem, tá? Não tem porque a gente não senta pra estudar o que aqui é integrado. E aí, todo mundo fica simplificado com a ideia de, de integrar eh... a matemática

---

<sup>74</sup> Greta Tintin Eleonora Ernman Thunberg é uma ativista ambiental sueca. É conhecida por ter protestado fora do prédio do parlamento sueco, e por ser a líder do movimento Greve das Escolas pelo Clima.

dar resposta pra física! Não é isso, né? A gente pega os livros, a gente da área das Letras, a gente lê muito isso, ou vê muita pesquisa desenvolvendo a respeito. Então, assim, eh... integrar no sentido que é proposto, né, de... olha é, é, do aluno pro professor. Não é do professor pro aluno. Então, a ideia é de produzir essa autonomia no aluno, né? Então, assim, não ocorre isso, tá? Então, você... as atividades são pensadas em integrar quando aparece no tal simulado que eles desenvolvem no *campus*. Aí, vem assim, oh, vem o professor de português perguntando pro professor de história, o que que ele tá dando. E aí, quer dizer, a história vai ter que responder? Não é responder, não é ir fechando porque não fecha essa matemática, né? Um ter a resposta do outro pra ver o que falta. Mas volto de novo, né... é o aluno, o entendimento dele é o que vai abrindo as possibilidades de criar e de fazer esse conhecimento e de expansão. Da forma como a gente pensa o integrado na, na escola, nesse simulado, pelo contrário, não é. Nem expansão ocorre. Ocorre fechamento. Porque aí, a pergunta é a resposta. A matemática responde a física, a física responde a química. De novo, precisa sentar, estudar e produzir um conceito da instituição, né, integrado em relação a ideia de tecnológico, né? Integrado solto assim. É integração com a tecnologia porque essa que é a proposta da, da, da instituição federal. Integrar pra que, né? pra produzir que efeito aí, né? Então, assim, não ocorre. Eu estou te respondendo. Estou sendo... não sendo negativo. Não ocorre pelos motivos de não se ter claro um conceito que se aplica ao contexto da instituição federal do que que é integrar pra nós, para as nossas respostas de mercado de trabalho etc., etc.

### **Há reuniões regulares em seu *campus* para que os professores pensem em ações integradas?**

Henrique, eu sou um militante, já falei várias vezes, assim, em reunião. Você tá dando até sorte de tá falando comigo! Eu já falei muitas vezes em reunião, que a gente precisa sentar, estudar, isso tem que fazer parte da pauta do Instituto Federal, sabe? É quase que uma, uma obrigatoriedade porque senão a gente está prestando um desserviço. Cada um vai ali dar a sua aula e volta pra casa? Espera aí! O que que meu colega na sala... pode ser, pode ser que eu estou dando aula aqui e a sala dali está falando o contrário do que eu estou falando aqui. E, e aí o aluno assiste aqui, depois assiste lá e, e, e não produz nenhum efeito dele. Então, eh... não discutimos. Precisaríamos... de urgência, né? Porque isso já é velho, né? Os documentos oficiais já falam disso, oh, há muito tempo! Mas o primeiro passo é nos perguntar o que que é integrar? É um conceito e esse conceito tem que ser produzido colaborativamente, É eu

falando, a história falando o que que é pra cada área, juntar isso... Depois de longos anos, talvez dois, três ou quatro anos de estudo... porque vai demorar. A gente... encampar essa ideia e vislumbrar os alcances disso, porque é possível sim.

**Existe o incentivo e/ou apoio da direção e da equipe pedagógica de seu *campus* para que haja uma ação integrada de professores e unidades curriculares?**

Oh, o nosso *campus*... então, eu vou jogar pela questão de aula, né? Nós estamos com uma sobrecarga muito grande de aula, tá ? Então, assim, na minha área de Letras, o pessoal é interessadíssimo! Outras áreas também, por exemplo, na história tem professores maravilhosos! Essas áreas que conversam muito com a linguagens, elas vão bem. Agora trazer o pessoal da área do, do técnico, é uma questão de formação Henrique, eles não têm essa formação pedagógica igual a gente tem. Então, já é, já entra outro empecilho, sabe? Talvez (risos) a ideia que eles têm é que a gente viaja muito e aplica pouco, entende? Eh... como a área deles é mais fazer, tá... dar uma resposta imediata... é outro problema. Então, talvez, tinha que dar uma, uma dose ali de, de entendimento o que que é esse fazer. Esse fazer desorientado não vai produzir nada. Nós vamos fazer orientado vai, vai encampar a ideia de criatividade, né? Que é a ideia de ensino, né? A gente vai falando muito e vai abrindo tudo, né?

O ensino hoje é outro problema, que tá no integrado aí. Se a gente não tem muito clara a ideia de criatividade lá embaixo... O que que é criar? Eu, por exemplo, me organizo por criar como eh... combinar sentidos e organizar sentidos. Reorganizar sentidos. Se a gente tem claro o que que é criatividade, a gente também não vai vislumbrar aqui a ideia de, de integração tem que caminhar pra esse lado. Então, assim, qual conceito está lá embaixo gerando tudo isso? Não tem! Isso não tem, não vai. A coisa não anda lá em cima.

**[Então, não tem o incentivo nem apoio assim?]**

Não temos um grupo... já falei várias vezes em reuniões pra gente montar um grupo, mas em função do número de aulas que a gente está sempre lamentando... nosso *campus* está estourado, com muita aula. Então, precisamos de mais professor. Então, acaba que a gente não se reúne pra fazer discussões. Tem pequenas discussões, assim, durante as reuniões de início de ano, vem alguém falar, apresenta a ideia... mas é aquela ideia engessada, né? Integrar como se fosse assim, oh: “Vamos chamar Fulano, vamos chamar Fulano, e fazer grupo!” (risos) tá?

Então, não, não se estuda o que está lá embaixo. Que é o que eu te falei. A ideia de integrar pra produzir o quê? Criatividade, né?

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “propedêutico” em sua prática?**

Você diz associar, eu estou me perdendo aí! Você vai me guiar melhor! Eu na minha relação com eles, como que eu vejo isso?

**[Sim pensando no ensino integrado, né? Você já falou um pouco eh... que há algumas discussões com professores de, da, da área de humanas... Como que é essa associação com eles? Vocês chegam a se unir pra pensar em uma aula juntos ou fica mais no campo das ideias mesmo?]**

Isso é se o professor quiser, entendeu? Igual, por exemplo, eu já convoquei eh... uma professora de física, nós temos um trabalho belíssimo. Até te apresento depois em outra oportunidade. Ela se chama Luciana. O nome é comum, depois você vai pode procurar eh... e é de uma... é de uma inteligência gritante, essa menina! Ela é jovem, ela tem, assim, um fôlego imenso. Então, o que que ela... o que que a gente fez? Eu, no início da minha carreira profissional, né, quando eu fazia Letras, eu precisava ganhar dinheiro; então dava aula de física, química e matemática. Então, é uma coisa estranha. Eu, eu sempre fui um bom aluno. Não falo que foi em tudo não, mas estudei numa escola boa, tive uma formação muito boa. Então, dava pra dá furo pra todo lado, mas eu fui pra Letras, eu gosto. E aí, a Luciana descobriu que eu dava... já tinha dado aula de física, química e matemática. Porque eh... um dia de sala de aula, eu... os meninos estavam fazendo um, um exercício e falavam: “Ah, professor, o senhor não sabe!” E aí, eu fui lá e fiz algumas provocações. Eles: “Nossa, você lembra disso?” Aí, eu contei minha história, minha relação com, com os números. E a Luciana descobriu e me, me procurou. Falou: “Maurício, o que que você acha... já que você gosta de número, de física, química e matemática, da gente fazer uma, uma aula em que a língua portuguesa, leitura de texto, permita a gente pensar eh... plano inclinado?” Que era o que ela estava dando, na física. Aí, eu falei: “Ah, beleza! Ela falou assim: “Mas olha os meninos não entendem que que é plano inclinado!” Porque... eu falei assim: “Então, espera aí! Vamos dar uma dose de leitura! Vamos escolher a história do plano inclinado, vamos começar com leitura. Quem criou o plano inclinado? Quando criou o plano...” É aquela coisa básica. E aí,

depois disso, o que que a gente foi fazendo? O que estava lá embaixo era o entendimento da ideia de plano inclinado. Depois a gente passou pros cálculos e quando a gente passou pros cálculos eles começavam a entender o que que era o plano inclinado. Mas o que que eu ofereci pra elas? Ferramentas de leitura. Leitura no sentido de, de, de perceber que oh... as coisas não estão desconectadas. pro aluno, ele não estava vendo o plano inclinado, mas quando eu entrei e a gente fez junto, a coisa andou. Então, foi a única vez que eu vou te falar que eu tive uma experiência de integração, foi essa. E a gente depois, depois num curso de graduação, porque ela dá aula no curso de engenharia elétrica, e lá foi um sucesso! Sabe? Porque lá, ela estava dando a matéria de, de... acho que é integral, na matemática, que eu nem entendo como é que é. E aí, de novo a gente fez o quê? Como que é a leitura... a preparação pra leitura interfere na resolução dos exercícios da, da, da física. Acho que era matemática. Física aplicada à engenharia elétrica. Então, assim, fiz assim, porque nós nos desejamos e encontramos. Foi um bom encontro. Não se tivesse como propósito do *campus* porque não existe isso aqui não.

### **Com que frequência você se associa a professores do ensino “técnico” em sua prática?**

Oh, nunca fiz nada com eles. Nunca fiz nenhum trabalho com eles. Só na propedêutica e na, com a menina da física que foi assim, foi, foi uma coisa já muito radical! Porque alguém da Letras conversando com a Física, foi um susto, tá? Então, inclusive a gente fez um trabalho desse... tem um evento que o IFTM faz todo ano que chama... aqueles encontros lá, como que chama? Que ah... eu me esqueci. É o... é o congresso... é o SIN, Seminário de Iniciação Científica. Acho que é isso. E a gente tem uma, uma, uma conferência junto, a respeito disso. Eu posso até achar pra você, se você precisar. Que a gente fala sobre essa experiência nossa na física. Mas com os professores do técnico, não. Nem a gente chama, nem eles no chamam. Então, essa é uma... é um muro assim separado.

### **Como é trabalhada a interdisciplinaridade a partir de sua unidade curricular?**

Oh, no caso, por exemplo, eu dou aula de redação, né? Vou... especificamente... Eu estou sempre convocando eles, que eles têm que produzir uma argumentação. Terceiro ano, eles têm que aprender argumentar, né? E argumentar no sentido de falar: “Não é o que a gente quer de ouvir depois de debater, quais são as possíveis vozes que vão me guiar pra eu dizer o que eu acredito.” Então, essa questão, questão da interdisciplinaridade que você está falando,

é nesse, nessa busca com as vozes dentro do campo da linguagem. Então, ah... eu vou lá na música, eu vou lá na pintura, eu vou lá na literatura, eu vou lá... e isso vai produzindo o texto, né; porque texto é tecido, essa construção de sentidos. Então, ela ocorre nos limites da, da disciplina. Até sou muito claro com eles porque pra se escrever um texto, a gente tem que tá entendendo que são perspectivas, são pontos de vista, não tem ali a resposta, o que que alguém tá dizendo? Não dá pra dizer sim, eu concordo se não tem alguém que vai sustentar esse meu sim e fazer a minha ideia andar. E a, e a, e detalhe, acrescentar, né? Não é repetir. Então, a ideia de interdisciplinaridade, resumindo, ela ocorre eh... nas aulas de redação. Agora se for na aula de língua portuguesa isso é tranquilo porque o livro didático, eu acho que ele faz isso com muita facilidade, não tem o que acrescentar porque tem um texto, tem um gênero, depois vem outro texto... a hora que você termina a atividade está lá a perguntinha: “Eh... dê a sua opinião a respeito de tudo isso.” Aí, ele já tem um leque de possibilidade. Agora, na aula de redação, o interesse é fazer com que eles percebam que os textos são vozes e essas vozes, elas vêm de pesquisas, ou elas vêm de instituições que estão na frente, ou então elas vêm de alguma experiência, algum exemplo que alguém de ver, ou que a mídia produziu... e aí eles vislumbram essa interdisciplinaridade. Esse, esses vários lugares que estão falando não o mesmo, né, mas estão discutindo diferentes lugares... o assunto.

### **Outros professores trabalham de maneira integrada entre si, sem a sua participação?**

Oh, tem duas professoras... essa coisa é de, de encontro, né? Tem duas professoras, uma de inglês, ela até socorre muito a nossa... das aulas... alguém afasta e, às vezes, não dá pra fazer concurso, as aulas são redistribuídas, alguma coisa assim. E ela tem um contato muito bom com a outra professora que é da literatura. E elas fazem um trabalho muito bacana... as duas que eu vejo. Elas sempre estão nas reuniões, elas estão sempre falando de uma experiência que fizeram e que deu certo, ou pegaram um livro em inglês e leram... e, de repente, pegaram um poema de Vinícius de Moraes <sup>75</sup> e pediram os meninos pra ver o que tá acontecendo ali... Então, elas têm essa pegada boa, mas a questão de formação... muito bem informadas, apesar de estarem dando aula de inglês... são do inglês a parte identitária delas, mas elas conseguem fazer.

**[É só esse exemplo, assim, que você tem lembrança?]**

---

<sup>75</sup> Marcus Vinícius da Cruz de Mello Moraes, mais conhecido como Vinicius de Moraes, foi um poeta, dramaturgo, jornalista, diplomata, cantor e compositor brasileiro.

Da nossa área de, de, de Letras, sim. Agora, de outras áreas... é mais no... é sempre no campo da, das propedêuticas, né? Das introdutórias, né? E é engraçado que no instituto a gente é tratado como propedêutico, né, introdutório! Nunca tinha ouvido na minha vida, eu vim ouvir aqui no Instituto Federal. (risos) E aí, é introdutório, né? Quer dizer, básico. Porque parece que... ah... olha o tanto que isso é um é um fosso, antevisão! Parece que a potência está todinha lá na, no curso técnico e nós estamos só fazendo uma pequena parte, né? O que que a contribuição está sendo dada lá é complicado isso daí. Outro pensamento que precisa ser descentralizado, né? Porque se bota ali embaixo a ideia de integração, não tem propedêutico, não tem introdutório, né? É todo mundo fazendo, fazendo... é a partir desse conceito. Mas aí, respondo de novo, eh... nas áreas de integrado, eu vejo também... nas áreas de técnico, eu vejo eles fazendo algumas coisas, mas nunca cheguei ali... que é muito dividido. Não sei como é que é em (nome da cidade foi omitido para evitar identificação). A gente não se relaciona. Até no convívio social a gente acaba só encontrando e fazendo: “Oi!”

**[Não tem muito conhecimento do que o outro faz, né?]**

Não, não tem, sabe? Tem quando a gente aplica a prova, que a gente pega a prova e fala: “Poxa, se ele tivesse me falado, eu tenho uma contribuição... um livro bacana pra ter...” Entende? “pra ter colocado aqui.” Ou, então, você olha e fala assim: “Nossa, olha o tanto que a visão aqui está limitada. Tem outras pessoas... estão fazendo outras coisas. Eu podia ter contado pra ele.” Então, assim... Como fazer isso andar? É possível, né?

Então, se a gente tivesse um quadro muito bem detalhado sobre o que que está acontecendo na aula do vizinho, a gente meio que convocaria eles pra algumas coisas. Mas não tem, é muito compartimentalizado. Vai lá, o professor dá aula técnica, dá aula; vai o professor de literatura, dá aula. Eu, como sou da, da Letras, a gente lê muita coisa daqui e dali, às vezes, eu vou cutucando. “Ah, o que que ‘cês’ tão vendo lá? Ah, me conta! Vocês acreditam nisso?” E na hora que vai fazer redação: “Dá pra pôr aqui e tal.” A nossa área é um espetáculo, Henrique. A gente consegue fazer muita coisa!

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em se associar a outros professores para lecionar suas aulas?**

Olha, a dificuldade que eu te falei é, é de formação. Porque quem tem, desde o início, essa ideia de, de formar pra trabalhar em grupos, funciona tranquilamente. Como no instituto a gente tem professores que não têm essa formação, né... são individualistas, tá? Trabalham ali, dentro do laboratório deles. Então, essa é a dificuldade que eu vejo. né? E tem outra pergunta aí que você falou, o que que facilita?

**[A vantagem de se associar a outros professores pra lecionar as suas aulas. Você viu alguma?]**

A vantagem ela é imensa, né? Desde a ideia de diminuir trabalho. Fica mais... fica menos peso pra gente, né? Tem essa questão prática aí, né? Acabei de citar, eu tenho uma colega da área da Letras, a gente também faz muito trabalho junto. Então, a vantagem de associar tem esse lado de facilitar caminhos, né? Porque eu não preciso concentrar tudo em mim, é colaborativo. Então, todo mundo vai fazer sua parte, a coisa vai andar. E... e... de, de, de expansão mesmo, todo mundo tem alguma coisa pra falar e pra aprender. Então, que a gente que tá na área da educação, a gente tem que ser encantado com isso. Tem que ter um encantamento. Eu estou falando aqui, você está aprendendo comigo, se você abrir... você está na posição de entrevistador, mas se você for falar as suas visões aí, as suas leituras que são imensas a respeito de integração (pode ser que eu estou falando tudo contradição em relação às crenças que estão te guiando) mas você tem... você tem uma, uma, uma leitura que merece ser contada pra gente, até pra interferir, ou pra abrir caminhos e etc. Então, trabalhar junto traz essas possibilidades da gente ir se alargando, né?

**Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em relação a utilização de materiais que favorecem a integração de unidades curriculares?**

As vantagens...? Agora eu vou olhar pro material? É essa a pergunta?

**[Isso. De produzir o material, ou pra utilizar o material que favoreça a integração...]**

Oh... a, a ideia de preparar o material... se eu preparo, eu caio naquela, naquele 'achismo' de achar que está perfeito, né? "Olha está completo Eu chamei daqui um autor, outro, outro, outro..." Mas se eu coloco mais outra pessoa ali, aí já aparece um desafio. Quer dizer, outra pessoa vai me questionar, falar assim: "Oh, isso daqui está desatualizado. Tem outras pessoas

que estão falando outras coisas!” Aí, então, a, a, a vantagem, né, é o diálogo, tá? O que está por detrás de tudo isso é o diálogo. E esse diálogo é, é, é *ad aeternum*<sup>76</sup>, né? Construindo e construindo e reconstruindo e recolocando, retirando, refazendo, tem todo um... é o entendimento, né, do que que a gente tá fazendo na sala de aula, tá? Essa, essa, essa é a vantagem.

A desvantagem, eu acho que eu te aponte, né? Se eu preparo o meu material, eu caio naquela de achar que ele é o absoluto, completo, perfeito. Mas se eu trago alguém pra... de dentro pra fora, você tem que estar aberto pra ideia de, de desafio. Porque, aí, se não tiver um... se tiver aquela ideia de, de desafio, quando alguém está me desafiando, eliminar; eu não vou querer a pessoa perto de mim. Mas se for um desafio de provocar, trazer outras questões... Olha o quanto que o professor cresce, o quanto que o professor... aluno... Eu sou esperançoso dessa ideia viu? Por isso que eu estou sempre falando pra você o tanto que é, é importante esse discurso na escola.

### **Os estudantes demonstram alguma resistência quando você tenta trabalhar de maneira integrada a outras unidades curriculares e professores?**

Não. No nosso... no meu caso, não. Por quê? Quando a gente apresenta, que está juntando algum trabalho (e essa professora de redação também, que eu comentei com você, ela chama Fernanda. A gente faz um trabalho junto também), quando a gente apresenta, a gente já apresenta dizendo por que que está fazendo aquilo. Então, a gente deixa claro qual que é o objetivo. Então, se a gente falar assim: “Estamos fazendo isso pra chegar nisso...” Não tem resistência! O aluno sabe pra onde a gente está guiando eles. Agora, se você não tem claro onde você vai chegar, aí eles vão falar: “Ah, pra que que eu estou fazendo isso? Ah, não! A gente está no terceiro ano. Isso aí não cai no Enem!” Entende? Porque eu dou aula pro terceiro ano. O que guia eles no terceiro ano é Enem. Então, eu também não posso chegar lá e falando: “Olha, nós estamos fazendo isso aqui porque é importante pro Enem.” Porque, pra mim, se eu usar o Enem como horizontes de, de ensino, aprendizado, está tudo errado. Mas se eu chegar: “Olha, nós vamos fazer isso pra trazer essa resposta. E aí pra isso nós vamos usar o discurso da filosofia, o discurso da sociologia, da antropologia, da literatura pra pensar o homem no momento atual.” Aí, oh... eles vão... vai tranquilo. Então, é uma questão de objetivo. Tendo objetivo claro na sala de aula, a... a... a possibilidade de vislumbrar a resposta

---

<sup>76</sup> Para sempre, eternamente.

pra isso é muito grande. Sem resistência. Então, eu acho que a resistência, ela sempre ocorre quando os propósitos, os objetivos não são claros.

### **Como são feitas as avaliações de atividades integradas?**

Como que a gente avalia, né? Que a, a questão da pontuação? Aí no caso, por exemplo, na nossa área de Letras, né, acaba ocorrendo essas integrações entre nós ali, da, da linguagem, né? A gente observa... eh... claro tem que trazer uma resposta textual material, né? Tem que devolver uma, uma produção escrita, mas a gente observa eh... como que ele se implicou lá. Implicar no sentido de eh... o que que ele trouxe... que o grupo, né... que o grupo apreciou, ou desacreditou. Então, a gente, a gente tenta observar tanto a parte cognitiva, né, relacional; como a parte emocional também é importante porque quando a gente está falando, a gente está sendo avaliado e julgado o tempo todo. Então, isso num trabalho oral, né? Agora eh... o critério é sempre tentando entender o lugar que o aluno está ocupando. A idade, se for um menino de primeiro ano, por exemplo (eu não estou dando aula no primeiro ano esse ano), eh... não pode ficar só nessa questão racional, né? Racional de... “Olha, existe um discurso legítimo e que você é obrigado a repeti-lo e referendá-lo no que você está fazendo.” Não! “Qual a experiência que você tem, o que que você está trazendo de novo, a sua avó faz isso...” Sabe? Porque a gente vai especulando.

Então, essa avaliação, ela parte pelo, pela transparência mesmo, do como que o aluno recebe aquilo, né? É igual entrar num restaurante. Às vezes, você está num restaurante mais lindo, maravilhoso, (falo isso pra todo mundo), mas você não está se sentindo bem ali. Porque as pessoas que estão te oferecendo aquele serviço não estão sendo transparente com você. Então, assim, eh... se a gente tiver claro que essa avaliação é transparente, o resultado é.. não é só um texto escrito, é lá pra vida! Daqui dez anos que ele está aplicando tudo isso, vivendo isso, né? Ou lembrando da gente: “Nossa, estou aqui lavando o terreiro e lembrei da aula de literatura que eu tive há dez anos, eu tinha que ver o Maurício, mas o Maurício eu nem sei onde está ele!” (risos) Então, é uma avaliação que vislumbra essas possibilidades de... de... não nota, como registro, mas uma avaliação sua, no percurso que você está fazendo.

### **ENTREVISTADO 09**

**NÁDIA**

**DATA:** 11/09/2023

**Total de duração da gravação:** 32min02

**Qual é o seu nome completo e qual é a sua idade?**

E você vai usar o nome completo de todos?

**[Não, não. Os nomes vão ser trocados.]**

Ah, tá! Meu nome é Nádia, eu tenho quatro anos de instituto federal... E, e você perguntou a minha idade também, né?

**[Sim.]**

Eh... eu tenho cinquenta e cinco anos de idade, tenho trinta e sete anos de magistério. Eu já passei por todos os níveis de, de ensino e agora estou no Instituto.

(...)

**[Então eu vou pular a segunda pergunta, você já respondeu há quanto tempo você leciona e há quanto tempo no IFTM? E qual é o *campus*],**

Tá.

**Qual é o seu conceito sobre ensino médio integrado?**

Olha, oh, Henrique, o ensino médio integrado é... eu penso que é uma oportunidade para o aluno de ensino médio ter noção do que nós temos hoje no mercado de trabalho, eh... noção de oportunidade, noção de como se portar nesse mercado e ele sai com uma bagagem também do ensino médio. Por exemplo, o aluno do curso de, eh... de ensino médio integrado à eletrotécnica. Eu acho o máximo! Os meninos saem sabendo o programa inteiro de física, porque o que não consegue aprender na disciplina de física em si, eles, eles, eles acabam aprendendo nas disciplinas técnicas da eletrotécnica. Então, eu, eu penso assim, que eles saem tão completos. Eu gosto. Eu não tenho o que reclamar de jeito algum. Eu gosto de dar aula para o ensino médio integrado. Embora, eu dei aula pro curso de administração, né, eh...

ensino superior em administração, na graduação, eu gosto de trabalhar com os meninos do ensino médio integrado.

### **Qual é o objetivo das aulas de Língua Portuguesa?**

O objetivo máximo da, da aula de língua portuguesa é fazer com que esse aluno, essa aluna que entram pro ensino médio, eles saibam ler, escrever, redigir, ter domínio da norma culta, mas entendendo que a norma culta é uma, né? Que nós temos muitos eh... nós temos a questão da, da diversidade discursiva no nosso país, da diversidade de regionalismos, da diversidade de gírias, dos modos de se portar em ambientes, né? Então, nós temos eh... que levar em consideração a questão contextual, que o aluno tem que saber onde ele está, qual discurso usar naquele momento com o seu interlocutor ali... que muitas vezes ele não vai poder usar a norma culta. Ele tem que entender que a norma culta, a norma padrão é para a escrita. Que a fala é extremamente dinâmica. E essa fala sendo dinâmica, ela vai coletar todos os anseios que a sociedade hoje tem, né? A questão de se auto identificar, da questão de falar com o outro, de incluir o outro... E a língua é sim um instrumento de inclusão. Certo? Então, se o aluno, ele no, no, na disciplina de língua portuguesa, ele tem esse conhecimento; eu penso que ele vai desenvolver muito facilmente eh... não só a dimensão dialógica da língua, mas a dimensão histórica, a dimensão social, a dimensão política, a dimensão crítica...

### **Você utiliza livro didático? É o mesmo livro utilizado no Ensino Médio Regular ou é específico para o Ensino Médio Integrado?**

Então, no ensino médio integrado, assim como no ensino médio regular, o livro didático é o mesmo para a disciplina de língua portuguesa. Eu gosto, às vezes, de algumas seleções textuais que tem no livro didático. Dizer pra você assim: “Ah, eu uso de capa a capa, o livro.” Eu estou mentindo. Não uso. Porque o livro didático é mais um material. Não é o único material. Certo? Só que ele é um guia pro aluno. Porque ali se você for eh... observar a questão eh... conteudística dele, são eh... os pontos, né, que vão ser cobrados nos vestibulares do país, que vão ser cobrados eh... no Enem, né? No Exame Nacional de Ensino Médio, então ele é na verdade um norteador, mas ele não é o único material, certo? E o livro didático é sim o mesmo para ambos eh... ambos os ensinos médios, né? Tanto regular quanto o ensino médio integrado.

### **Em que medida a contextualização dos conteúdos a serem abordados com os alunos é importante?**

Contextualizar um conteúdo é dizer pra ele assim: “Vou utilizá-lo para” (subentende-se, para alguma finalidade). E contextualiza. Porque o aluno aprender que ele tem que saber concordância nominal, concordância verbal, ele tem que saber para o quê que ele vai usar aquilo. Onde será empregado isso? Certo? Então, contextualizar a língua é extremamente importante por conta daquilo tudo que eu já havia falado pra você, porque ele tem que saber onde ele está, o que vai dizer, como vai dizer e para quem ele vai dizer. Então, se eu contextualizo um conteúdo, por exemplo, de literatura... onde ele vai usar esse conteúdo de literatura? Para o quê? Será que a literatura no campo das artes está sozinha? Ou a literatura se relaciona à pintura, se relaciona à música, se relaciona à escultura, se relaciona eh... ao teatro, ao cinema, certo? Então, ele tem que saber que não há nada isolado, que tudo tem conexão. Certo? Então, contextualizar é imprescindível.

### **Você produz algum material para utilizar em suas aulas? Se sim, quais?**

Eu produzo. Produzo sim. Eh... *slides*, eu produzo, né? A pesquisa de outros textos, além daqueles que estão no livro didático. Eh... em literatura, eu trabalho muito com produção, produção artística realmente. Os meninos leem uma obra e eles vão filmar essa obra, eu divido em grupos na sala de aula, cada um fica com uma obra e aí, ele tem que modernizar essa obra e apresentar pros colegas. Então, saem filmes muito legais e os, e os próprios colegas incentivam. Às vezes, falam assim: “Ah, mas poderia...” Sabe? Dão sugestões...

E eu penso que é uma maneira muito interessante de se trabalhar a língua portuguesa. Você está trabalhando literatura, trabalhando língua portuguesa, trabalhando artes, trabalhando um momento histórico da produção daquela obra também. Eh... aí eles querem inovar no figurino, mas o figurino é daquela época... “Como fazer?” Lá em (nome da cidade) mesmo, eles saíram atrás de casarões pra, pra gravar algumas cenas porque eles estavam estudando comigo a época da metade do século dezenove, o Romantismo... E, e aí, eles faziam aquelas... Sabe? Aquelas gravações de pátios, daquelas, daqueles casarões históricos lá de, de (nome da cidade)... E, e foi assim, uma criatividade deles, partiu deles, né? Colocar todo esse cenário...

E eu penso que isso é, é importante, porque não só eh... aprende, como sociabiliza. Então, quantos que não conversavam na sala, de repente, se tornam amigos depois de um trabalho

desse, né? É um trabalho que integra. E é uma produção deles com a minha coordenação. Então, eu penso que esse é um material, um material vivo, né?

Então, os *slides*, eh... essas estratégias de escrita de texto para o Enem, a tal da redação nota mil. Então, quanto material novo a gente leva pra sala! ‘Cê’ vai trabalhar um, um, um tema que você pensa que pode ser um tema que na, no próximo ano é o que... que vai ser cobrado no Enem. Então, quanto material de política, de geografia, de história, você acaba coletando e levando pra sala pra analisar com eles. Porque você não escreve sobre aquilo que não sabe. Aí você não escreve, mas sobre aquilo que você entende, sobre aquilo que você sabe, você vai escrever!

Então, o professor de português ele, ele tem que estar, assim, bem ligado a todos os acontecimentos, a realidade atual, ao momento presente, eh... falando realmente aquilo que os jovens querem ouvir pra que eles se motivem também a pensar assim: “Oh, eu também tenho essa preocupação!” É uma cobrança que eles fazem deles mesmos. Tanto é que tem aluno no segundo ano que já, já entra pra fazer o treino do Enem no segundo ano. Nós temos muitos alunos do, do integrado que fazem isso. E eles têm essa preocupação. Então, une a preocupação do professor, mais a preocupação do aluno; é óbvio, né, que o professor vai se preocupar em produzir cada vez mais material de qualidade pra eles. E eu penso que eu faço a minha parte, sabe, Henrique? Da melhor forma possível.

### **Quais metodologias são utilizadas em suas aulas?**

Então, Henrique, o modismo de falar de metodologias ativas... Eu acho que... que a metodologia do professor, é cada um, cada professor tem a sua em específico. Você estuda, né? Eu tô fazendo doutorado em educação, a gente estuda N metodologias e a gente tem que tirar aquilo que é importante de cada uma e saber aplicar nas, nas turmas. As turmas não são homogêneas. Eu posso ter dois, três, quatro segundos anos, mas cada um vai reagir de uma forma à metodologia que eu vou aplicar.

Então, assim, a questão da sala de aula invertida é muito legal, né, pra usar. A questão dos jogos, né? Os jogos... a programação de jogos em sala, até porque a literatura vai exigir isso, né? Vai exigir que a gente trabalhe muito. A gramática vai exigir que trabalhe muito a questão dos jogos. Eh... a questão de, de fazer algumas aulas expositivas também não sai do *script*. Todo mundo joga pedra nas aulas expositivas, mas eu penso que o início da aula do professor, em alguns dias, tem que ser de exposição, porque o aluno precisa ser direcionado para o que ele vai encontrar. O uso do celular dentro da sala de aula. Tem professor que não, não deixa o

aluno usar. Eu deixo. Porque o aluno tem a pesquisa na mão. Rápido. “Vamos lá rápido. O que que é? Está faltando mais um autor aqui. Qual autor que está faltando? Nesse período aqui, oh, vocês não falaram todos. O que cada um fez?” Gente, usar o celular em sala de aula é uma metodologia que eu exploro, porque eu acho importantíssimo! Ao invés de ficar brigando com o aluno, coloca o aluno a usar o instrumento a seu favor. Ah, meu pai sempre falava um negócio assim, meu pai tem oitenta e sete anos, Henrique. Meu pai falava assim oh: “Se você não pode com o inimigo, alie-se a ele, vocês vão ser um time e tanto!” E, e é pura verdade! Não tem como vencer gente! tá aí, todo mundo carrega pra todo lado, vamos usar, né?

Que mais, Henrique? A questão do trabalho de, de produção de cartas, produção de, de missivas, a correspondência, pra quem que eu vou mandar? Então, o uso dessas correspondências pode ser *online* também, tem que ter resposta. “Olha, alguém tá te perguntando algo nessa carta. Você já respondeu a carta?” Ah, Henrique, eu não,, eu não eu não sei te posicionar assim quantas são, mas pra cada turma eu vou usar aquelas que melhor eh... eh... entrem no contexto da personalidade daquela turma porque as turmas têm personalidade. Como professor, você sente isso. Você tem três segundos anos. Em cada um, você se posiciona de uma forma. Porque a interação é diferente, né? A dialogia é diferente com cada turma. Não sei se eu respondi, mas são essas.

**Há ações interdisciplinares e/ou integradas no *campus* em que você trabalha? Se sim, desde quando?**

Henrique, eu saí em dois mil e vinte e dois, no ano passado em, em... dia primeiro de julho eu já estava de licença. Então, primeiro de julho agora fez um ano, né? Eu, eu fiz todas as matérias. Todos os créditos, eu trabalhando e agora pra fazer a pesquisa, você, você me entende bem! pra fazer a pesquisa e transcrever, eu precisava de tempo. Até, agora, eu tenho que escrever análise, produzir todos aqueles textos pra publicar, eu já produzi a quantidade que eu tinha que publicar. Não tinha como eu continuar trabalhando. Até o momento que eu saí, Henrique, nós fazíamos sim. Eh... tem a questão eh... da integração com... espera aí que eu vou... o NEABI, né? Tá? Tem que ter projetos integrados porque nós precisamos dar conta também da questão da literatura afro, né? A questão de trabalhar a integração dessa, dessa, dessa cultura dentro da língua portuguesa e de todas as outras disciplinas, que isso é extremamente importante não só no português, mas na história, na geografia né? Então, o NEABI. Que mais? Que eu lembro que tinha o Dia da Família na escola, que havia integração

de todas as disciplinas focadas naquele dia pra receber pais, receber alunos e era um dia bem eh... cheio de atividades e todas as disciplinas eh... com um único foco produzindo para o acolhimento da daquelas famílias. Nossa, Henrique! Espera aí. Ah... a questão do Enem. A questão do Enem é integrada sim, porque nós trabalhamos juntos todas as disciplinas com os alunos do terceiro, não é uma formação específica, mas é durante, né, durante esse processo todo de eh... de prova. Os professores se mobilizam e fazem, assim, coisas muito interessantes: música, eh... show, e, e trabalho com, com os instrumentos, tem professor que toca, tem professor que canta, os alunos vêm com as paródias e tal, porque isso ajuda também. Que mais? Com o Grêmio, com o Grêmio Estudantil também tem algumas ações integradas, né? Que os meninos procuram fazer gincana, essas coisas todas. Ah eu acho que é isso, Henrique.

**Há reuniões regulares em seu *campus* para que os professores pensem em ações integradas?**

Regular, regular... eu acho que precisava ter mais. Precisava ter mais. A gente tem os conselhos, tem as reuniões pedagógicas certinhas, só que para os projetos integrados, eu penso que a correria do dia a dia é tão grande que o que a gente faz a gente faz falando assim oh: “Tá no *WhatsApp!*”, um grupo e a gente vai falando porque senão a gente é atropelado, né? Porque você tem conteúdo, você tem carga horária pra vencer, você tem prova, tem avaliação. Você sabe disso, Henrique! A burocracia é maior do que a integração. Não sei se eu respondo pra você, se é uma realidade só nossa.

**Existe o incentivo e/ou apoio da direção e da equipe pedagógica de seu *campus* para que haja uma ação integrada de professores e unidades curriculares?**

Ah, eu sinto que sim! Eu sinto que o pessoal é bem, bem ligado nisso, sabe? Eu acho que o *campus* (...) é um *campus* bem legal pra trabalhar! Tem essa preocupação, eu sinto que tem. O povo da, da, da equipe pedagógica, eles são, assim, tão preocupados com, com o aluno como um todo, sabe? Dá pra, pra perceber isso. Quando um aluno falta, ou está com algum problema em sala, eles, eles vão atrás, eles buscam essa, essa resposta pra gente e quando se trata de fazer uma atividade coletiva, eles estão sempre à frente. “Vamos fazer um lanche integrado, todo mundo pra saber a questão, né, proteica e tal.” Eles tão ali na frente, fazendo, sabe? Eu acho bonito isso!

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “propedêutico” em sua prática?**

Ai... eu penso que nas reuniões pedagógicas sempre, né? Sempre, porque a gente, a gente tem, assim, eh... alguma, alguns pontos em comum: português, matemática... eu não sei, eu não sei se porque são matérias que têm uma carga horária um pouco maior e... e o aluno precisa de ambas pra resolver os problemas das propedêuticas, né? Das matérias técnicas que você quer falar de um modo geral, né? É isso?

**[Ah, agora, primeiramente das propedêuticas. As técnicas mais pra frente eu vou fazer a pergunta.]**

Ah, tá. Então, porque eles precisam pra interpretação, eles precisam de língua portuguesa pra interpretar, né, os problemas de química, de física, de biologia. Então, não tem como desvencilhar disso. Se ele vai mal em português, ele... se ele não entende aquilo que a professora está explicando... eh... é assim, parece que é um fato, ele vai acabar indo mal nas matérias, nos problemas porque ele não... porque ele não consegue entendê-las. Conselho de classe a gente se encontra e, e é esse eh... como que eu diria essa preocupação é evocada por todos e eu penso que é esse o momento. Específica não, Henrique.

**[É, de uma maneira mais específica em sala de aula mesmo, pra dar uma aula juntos, pensar num conteúdo juntos...]**

Não, não, Henrique, né? Não.

**Com que frequência você se associa a professores do ensino “técnico” em sua prática?**

É, a mesma coisa, Henrique. Vou responder da mesma forma. Conselho de classe, mas assim, pra dar uma, uma, uma aula junto não. Não fizemos. Pelo menos eu, no tempo que eu estive no *campus*, não fizemos. Porque olha, eu entrei dia... eh... meu concurso terminou... as... todas as fases terminaram, aí eu entrei em setembro de dois mil e dezenove. Quando foi em dois mil e vinte, nós tivemos o problema da pandemia que começou, né, assolar, aí, o país todo e nós começamos no remoto. Então, não tive essa experiência. Aí, eu nós retornamos. Dois mil e

vinte e dois eu já saí de licença novamente. Talvez o pessoal até esteja fazendo, Henrique, mas eu, Nádia, não tive essa oportunidade, tá? Não que eu não quisesse, é porque eu não tive oportunidade. Mas se tiver, eu vou fazer, porque eu acho extremamente importante.

### **Como é trabalhada a interdisciplinaridade a partir de sua unidade curricular?**

Da minha? Da língua portuguesa? Ah... uai, Henrique, o que eu faço, assim, na maioria das vezes, é com história, tá? Com história, com geografia, com artes propriamente dito, arte sempre, né? Eh... história, geografia, artes. De um modo geral, é isso. Mas eu num, num deixo de, de citar, assim... quando eu estou trabalhando com eles a questão de algumas obras, na própria literatura, o contexto... qual que era o avanço científico da época. Até porque pra poder inserir um pouco, assim, quais eram os pesquisadores da biologia, da química... Não que eu vá me aprofundar nisso, mas só pra eles terem noção daquela época, entendeu? Daquele, daquele contexto. Assim, Henrique, eu acho que ainda precisa muito. Não vou falar pra você que... num, num está completo, quer dizer, nada é completo, né, Henrique. Mas, pelo menos, tentativas eu faço.

### **Outros professores trabalham de maneira integrada entre si, sem a sua participação?**

Ah... eu acho que sim. Eu já vi professores trabalhando, pelo menos, o pessoal da, das matérias não... propedêuticas, já vi, mas as matérias técnicas fazem muito isso. Como as matérias técnicas fazem isso? Em logística, já vi. Professor de recursos humanos, com o professor da própria eh... como que é? Própria economia, ou da eh... logística. Assim, eu vejo sempre eles trabalhando mais de mãos dadas. Pessoal da eletrotécnica, pessoal de eh... sistemas, mais eh... circuitos, parece que eles trabalham juntos. Eu não sei, eu não sei o nome das disciplinas, mas eu vejo sempre eles tendo experimentos juntos, sabe? Eu acho interessante!

### **Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em se associar a outros professores para lecionar suas aulas?**

Ai, eu acho que dificuldade é a questão dos encontro, né? Dos encontros, Henrique pra preparar uma, uma aula que seja digna de ser dada para os alunos nesse, nesse foco multidisciplinar. Não inter, mas multidisciplinar. Então, a primeira questão é o preparo. Eu

acho que o preparo é difícil, né? Porque tem que ser algo orquestrado, né, Henrique? Eu não posso tolher o direito do outro professor, ou dos outros professores falarem. Então, eu penso que tem que ser orquestradinho. “Olha, eu vou entrar com essa parte, você com essa...” Mas não precisa de um encontro pessoal pra fazer isso? Precisa? Então, eu acho que a maior dificuldade é o encontro, é o espaço de tempo para o encontro. Quando fazer? Entendeu? Acho que essa é a maior dificuldade.

### **[Você vê vantagens?]**

Eu acho que o aluno gosta dos professores juntos! Ele gosta de ver que as coisas não estão em gavetinhas, né, Henrique? O mundo não é feito de gavetinhas. Se eu bebo a água, a água é inodora, é incolor, é insípida, mas ela tem uma fórmula, ela tem uma dimensão proteica, né, mineral e... quantos eu devo ingerir por dia? Quais são as vantagens para o meu corpo, tomar água? Como que o meu corpo é constituído? Noventa e cinco por cento é água? Quer dizer, pensa um aluno escutando isso e aí, a professora de português fala assim: “Agora, nós vamos redigir algo importante. Vocês vão me falar a respeito da água na vida de, de cada um.” Pronto, fizemos uma aula integrada. ‘Cê’ acha que o aluno não vai ficar interessado em saber que aquele copo d’água, que ele acabou de tomar ali, naquele momento, que podia fazer até uma prática, né? “Vamos todo mundo tomar um copo d’água aqui!” O tanto que ia render aquilo ali? São coisas muito simples, mas são coisas complexas. Porque se você vai a fundo com o menino, o tanto que ele vai descobrir nessa ligação química da água. Henrique, não sei se estamos no caminho, se era isso que você queria ouvir, mas eh... eu penso que há muitas vantagens.

### **Quais são suas dificuldades e as vantagens observadas em relação a utilização de materiais que favorecem a integração de unidades curriculares?**

‘Ixi’, Henrique, essa foi difícil, hein? Essa é a mais difícil, Henrique. tô parando aqui pra pensar, acionando o *Tico e o Teco*<sup>77</sup>! A integração de materiais... eu acho que nós voltamos na questão do encontro porque pra eu produzir um material de qualidade, eu tenho que estar junto com outro colega. Não é? Se não, não tem como eu levar a base do vulcão, ele levar o vulcão e o outro levar a maquininha pra sair a lava do vulcão. Não tem. Nós temos que fazer

---

<sup>77</sup> Expressão utilizada para indicar que se está pensando, com certa dificuldade.

juntos. Eu acho que a questão novamente é a questão do tempo para. Eu acho que a questão maior, aí, dessa dificuldade é ter um tempo específico pra trabalhar essa multidisciplinaridade. É isso, Henrique.

**[E você veria alguma vantagem em fazer esses materiais em conjunto?]**

Sim, sim, sim. O aluno lucraria também, né? Lucraria muito.

**Os estudantes demonstram alguma resistência quando você tenta trabalhar de maneira integrada a outras unidades curriculares e professores?**

Não, Henrique. Eu, eu nunca percebi isso não. Eu falei pra você que eu já observei, né, no ensino médio, integrado ao técnico, né, a, as disciplinas técnicas ali, que os professores fazem juntos e eles gostam. Eu percebo que eles gostam. Eu, eu penso que não tem dificuldade não. Quero fazer uma aula com a, a professora de história qualquer dia, com a professora de artes. Quando eu voltar, né, Henrique? Quando eu voltar, eu vou propor algumas coisas juntas, sabe? Eu acho que rende bastante e, e acaba completando o raciocínio do menino, não fica aquela coisa... com aquela. aquela incompletude. Claro que sempre vai ter a incompletude, porque nós somos seres incompletos, né? Mas eu acho que ajudaria bastante o menino ficar um pouco mais conectado com as coisas. “Olha, isso não é sozinho!”

(...)

**É como são feitas as avaliações de atividades integradas? Ou no seu caso, como seriam feitas essas avaliações?**

Oh, Henrique, eu penso assim que poderia ser uma única avaliação e os professores pontuar, ali, alguns requisitos que o aluno, assim, deveria cumprir ao fazer. Ou uma prova oral, ou uma prova escrita, ou mesmo apresentação do trabalho. Por exemplo, aquele, aqueles, aquelas filmagens que eu fiz com os meninos, né? Eles filmaram obras literárias antigas do, do, do, do Romantismo. ‘Cê’ acha que eles iam ler aquilo e fazer um trabalho tão bem feito se fosse só um trabalho escrito? Não! Eles trabalharam a questão da oralidade, eles trabalharam o texto que eles produziram, eles trabalharam a maquiagem, o cabelo, a roupa, né, as cores, os locais... Se eu tivesse pensado, eu não poderia acoplar isso daí à história do próprio local

(nome da cidade), os casarões históricos, a, a história da própria cidade em si que tem tudo a ver com a nossa pecuária e a nossa agricultura, principalmente, dessa região de Minas Gerais onde o café se expande, a pecuária também. Então, olha lá, eu poderia ter feito um trabalho com a geografia, com a história, com as artes e eu não fiz, entendeu? Quando eu penso nisso, eu fico triste comigo mesma. Falo: “Nossa, poderia ter aproveitado mais isso daí.” Então, eh... é só o professor, junto com os demais, com quem ele vai integrar a atividade, relacionar aí, né? Fazer, fazer um rol de requisitos que o aluno deva cumprir. Cumpriu? Pontua. Cumpriu? Pontua. Não penso que seja tão difícil não. Porque cada professor tem os seus, os seus pré-requisitos necessários pra poder passar pro próximo conteúdo e que eles poderiam explicar inclusive pro aluno: “Oh, nessa atividade vocês terão que se esforçar para...” Né, né? E mostra qual é o requisito a ser cumprido, né? Eu acho.

## Anexo A



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA (TARP)

A Reitora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, **Profa. Dra. Deborah Santesso Bonnas**, autoriza o desenvolvimento no IFTM do projeto intitulado: **Análise da Integração Curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**. A pesquisa será realizada pelo pesquisador **Henrique de Oliveira Moreira**, (mestrando) no curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica em Uberaba-MG sob orientação do **Prof. Dr. Welisson Marques**, vinculado ao programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da instituição IFTM. Tendo ciência de que a referida pesquisa terá abrangência (regional) em todas as fases, com foco no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Ressalto que recebi do pesquisador responsável pelo estudo estas informações relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, como também das atividades que serão, especificamente, realizadas na instituição por mim representada.

O objetivo principal da pesquisa é investigar, por meio dos discursos de docentes efetivos de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, como suas práticas se voltam para uma integração de ensino entre sua unidade curricular e as demais disciplinas (propedêuticas e técnicas). Durante o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas as seguintes atividades: 1- pesquisa bibliográfica para referencial teórico; 2 - Aplicação de questionário semi-estruturado com perguntas abertas acerca da integração entre as disciplinas no ensino médio integrado. Sobre a forma de participação da instituição, ela está relacionada apenas à autorização de participação dos servidores e disponibilização dos dados de contato com os mesmos (e-mail institucional), não sendo necessário o uso do espaço ou insumos da instituição, o que não resultará em custo ao IFTM. Ainda sobre a coleta, essa está prevista para ocorrer no período de 01/08/2023 a 30/09/2023, com docentes vinculados a esta Instituição, o qual será convidado, a partir do e-mail: [henriquemoreira@iftm.edu.br](mailto:henriquemoreira@iftm.edu.br) enviado pelo pesquisador, para responder à entrevista que ocorrerá de forma remota por meio da Plataforma Conferência Web (<https://conferenciawebantigo.rnp.br/webconf/henriquemoreira>).

Declaro que, o pesquisador e seu orientador foram informados sobre as regras institucionais e a elas estarão sujeitos, durante toda a realização da pesquisa na instituição. A aquisição de dados, estará sujeita também a Termos de Autorização de Uso de Imagem e Voz (TAUIV), mesmo que a imagem e voz seja utilizada apenas para transcrição prévia dos pesquisadores, bem como a Lei Geral de Proteção de Dados (L13709), atentando-se ao tipo de dado (pessoais e/ou sensíveis) que será obtido ou consultado. Todas as determinações explicitadas devem ser seguidas até o término da pesquisa, sob chancela de possível retirada da autorização, sem a necessidade de um aviso prévio por parte da instituição.

Afirmo ainda ser necessária a apresentação, para início da coleta de dados e emissão do Termo de Autorização Definitivo de Realização de Pesquisa, do parecer consubstanciado **APROVADO** emitido por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos vinculado ao CEP/CONEP. O pesquisador (a) declara ter ciência das Resoluções Éticas determinadas pela legislação brasileira, destacando-se as Resoluções CNS 466/12 e 510/16. E por fim, declaro que a instituição **proponente** está ciente de suas responsabilidades com o projeto de pesquisa relacionado neste termo, e de seus deveres como garantidora de condições mínimas necessárias para a segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa.

Local, em Uberaba, 28 de junho de 2023

DEBORAH SANTESSO Assinado de forma digital por DEBORAH  
SANTESSO BONNAS:67120091620  
BONNAS:67120091620 Dados: 2023.06.28 08:51:47 -03'00'

Deborah Santesso Bonnas

Reitora do IFTM

Documento autenticado eletronicamente - Código verificador: 29D9C8D - Código CRC: 31675E33 - Pg 1



Documento autenticado eletronicamente por WELISSON MARQUES, COORDENADOR(A) DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - TITULAR, em 02/07/2023, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020, a partir de documento original.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **29D9C8D** e o código CRC **31675E33**.

**Anexo B**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM

Plataforma  
Brasil

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO.

**Pesquisador:** WELISSON MARQUES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 69278823.8.0000.5154

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.196.654

**Apresentação do Projeto:**

O projeto está sendo reapresentado com o objetivo de atender pendências apontadas no parecer nº 6.122.136.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos obrigatórios foram apresentados adequadamente, atendendo às exigências do CEP-CONEP, bem como as pendências apontadas em parecer anterior nº 6.122.136.

**Recomendações:**

No Termo de Consentimento, pede-se: Em parecer anterior, foi solicitado o link para o TCLE, para apreciação da mesma forma em que será apresentado ao participante. Sugere-se que no formulário se peça o nome e e-mail do participante da pesquisa apenas após o seu consentimento, e não antes da apresentação do TCLE.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 510/16 e Norma Operacional 001/2013, o Colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

**Considerações Finais a critério do CEP:****Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 6.196.654

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2131071.pdf	04/07/2023 14:27:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Protocolo_de_Projeto_de_Pesquisa_1.docx	04/07/2023 14:26:27	Moreira Henrique de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento.docx	04/07/2023 14:26:18	Moreira Henrique de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia.pdf	03/07/2023 15:41:18	Moreira Henrique de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_de_Pesquisa.pdf	02/05/2023 16:57:57	Moreira Henrique de Oliveira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 23 de Julho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza**  
**(Coordenador(a))**