

## **El currículo integrado en el Curso de Agroindustria Integrado a la Educación Secundaria en un campus del IFTM: de los PPC a la práctica docente**

**Lilian Gobbi Dutra Medeiros**

liliandutra@iftm.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6783-3101>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)  
Ituiutaba, Brasil.

**Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto**

marciapaes@iftm.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4666-6732>

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)  
Uberaba, Brasil.

**Sangelita Miranda Franco Mariano**

sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3895-4291>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)  
Morrinhos, Brasil

**Léia Adriana da Silva Santiago**

leia.adriana@ifgoiano.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-6057-6808>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)  
Posse, Brasil.

**Recebido:** 15/03/2022 **Aceito:** 01/07/2022

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es describir cómo se prevé la integración curricular en el Curso de Agroindustria Integrado a la Educación Secundaria un campus del IFTM, a partir del análisis de los Proyectos Pedagógicos del Curso y la práctica docente. Para ello, desarrollamos una investigación exploratoria, a la luz de los conceptos de currículo, interdisciplinariedad e integración curricular, en el contexto de la educación secundaria integrada. Analizamos los documentos del curso y 13 entrevistas, realizadas por la plataforma *Google Meet*. Para verificar estos datos, optamos por un enfoque cualitativo. De acuerdo con los hallazgos de la investigación, el curso parece avanzar hacia una formación humana integral de los sujetos, a partir de propuestas de integración y acciones interdisciplinarias, desde el punto de vista de lo prescrito en los documentos. Sobre la práctica docente, lo que notamos fueron acciones más aisladas, en un intento de practicar el currículo integrado. Por tanto, la voluntad colectiva y el compromiso de la dirección son factores importantes para la realización del currículo integrado en el campus.

**Palabras clave:** Currículo Integrado. Formación Humana Integral. Escuela Secundaria Integrada.

## **O currículo integrado no Curso de Agroindústria Integrado ao Médio de um campus do IFTM: dos PPCs à prática dos professores**

### **Resumo**

O objetivo deste trabalho é descrever como está prevista a integração curricular no Curso de Agroindústria Integrado ao Médio de um *campus* do IFTM, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso e da prática dos professores. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa exploratória, à luz dos conceitos de currículo, interdisciplinaridade e integração curricular, no contexto do ensino médio integrado. Procedemos à análise dos documentos do curso e de 13 entrevistas, realizadas pela plataforma *Google Meet*. Para a verificação desses dados, optamos pela abordagem qualitativa. De acordo com os achados da pesquisa, o curso parece caminhar para uma formação humana integral dos sujeitos, a partir de propostas de integração e de ações interdisciplinares, do ponto de vista do prescrito nos documentos. Sobre a prática dos professores, o que percebemos foram ações mais isoladas, na tentativa de praticar o currículo integrado. Dessa forma, a vontade coletiva e o engajamento da gestão são fatores importantes para a efetivação do currículo integrado no *campus*.

**Palavras chave:** Currículo Integrado. Formação Humana Integral. Ensino Médio Integrado.

## **The integrated curriculum in the Course of Agroindustry Integrated to High School of a campus at IFTM: from PCPs to teachers' practice**

### **Abstract**

The objective of this work is to describe how the curricular integration is foreseen in the Course of Agroindustry Integrated to High School of a campus at IFTM, from the analysis of the Pedagogical Course Projects and teachers' practice. To this end, we developed an exploratory research, in light of the concepts of curriculum, interdisciplinarity and curricular integration, in the context of integrated high school. We analyzed the course documents and 13 interviews, carried out by the Google Meet platform. To verify these data, we chose a qualitative approach. According to the research findings, the course seems to move towards an integral human formation of the subjects, based on integration proposals and interdisciplinary actions, considering what is prescribed in the documents. About teachers' practice, what we noticed were more isolated actions, in an attempt to practice the integrated curriculum. Thus, the collective will and management engagement are important factors for the integrated curriculum on campus.

**Keywords:** Integrated Curriculum. Integral Human Formation. Integrated High School.

### **Introdução**

Pensar no currículo, na interdisciplinaridade e na integração curricular, no contexto do ensino médio integrado (EMI) é recorrer ou entender a necessidade de recorrer a autores como Ciavatta (2014), Fazenda (2010), Ferreira (2010), Lopes e Macedo (2011), Lottermann e Silva (2016), Moura (2012, 2013), Ramos (2005, [2008?]), Santomé (1998), e Silva (2007), entre outros importantes nomes.

Para Silva (2007, p. 148), o currículo pode ser considerado um território político, ao transmitir a ideologia das classes dominantes, sendo, portanto, a “reprodução da estrutura

de classes da sociedade capitalista” em que vivemos. Dessa maneira, os saberes considerados válidos pela classe dominante são aqueles que se incluem no currículo. É possível entender que as forças dominantes, além de terem em mãos o controle dos aparelhos de hegemonia (a exemplo da mídia), que promovem relações de alienação e exclusão, determinam também o currículo, direcionando-o para o tipo de ser humano e sociedade que lhes é interessante (FRIGOTTO, 2010).

Ao pensar na formação humana integral que se espera do EMI - que deve superar a divisão da escola dual e entender que o currículo é sim uma ferramenta de dominação do capitalismo e um documento de identidade, assim como aponta Silva (2007) – nos colocamos ainda mais inclinadas a estudá-lo e compreender a dinâmica que envolve a sistematização dos saberes que serão repassados aos alunos.

Nesse contexto, o currículo integrado se insere “no campo das teorias críticas de currículo” (LOTTERMANN; SILVA, 2016, p. 22) e tem origem no pensamento socialista de formação unitária, omnilateral, que forma o ser humano nas suas várias dimensões – física, mental, cultural, política, intelectual e humanística (CIAVATTA, 2014). Essa ideia é também defendida por Gadotti (2009, p. 98), ao afirmar que o estudante precisa “ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.”.

O ponto de partida é então pensar que a integração curricular exige o esforço de se relacionar continuamente os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (MOURA, 2012). Isso significa eliminar a dicotomia entre as disciplinas de formação geral – Matemática, História, Ciências, Língua Portuguesa, etc. – e as disciplinas de formação profissional – específicas de cada curso, como Empreendedorismo, Segurança do Trabalho, Instalações Elétricas, etc. Dessa forma, a ideia é promover a compreensão da “realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2005, p. 114).

De acordo com Ramos ([2008?]), o termo currículo integrado pode ser explicado a partir de Santomé (1998) e nos remete a uma tentativa de compreender o conhecimento de maneira global, com maiores contribuições da interdisciplinaridade em sua construção. Nesse sentido, o termo interdisciplinaridade tem origem na necessidade de transpor a ciência compartimentada, de maneira excessiva, e sem comunicação entre as diversas áreas do conhecimento. “A integração ressaltaria, por sua vez, a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares” (RAMOS, [2008?], p. 20).

Para Frigotto (2010), a interdisciplinaridade é uma necessidade justificada na realidade social e seu caráter dialético. Um objeto de estudo, ao ser delimitado, não deve ser fragmentado ou limitado de maneira arbitrária, pois é preciso considerar as suas múltiplas determinações.

O caráter interdisciplinar pode ser percebido em diversos níveis no ambiente escolar, desde o prescrito nos documentos oficiais, perpassando pelo inscrito (proposto pelas instituições escolares) até o escrito (sendo este relacionado à materialização da prática docente em sala de aula) (FAZENDA, 2010) e sendo compreendida como articulação entre teorias e conceitos em constante diálogo (FERREIRA, 2010).

Para Moura (2012), é comum ver a integração curricular discutida a partir do questionamento sobre o isolamento provocado pelo espaço das disciplinas, tornando esses conhecimentos incomunicáveis, estanques a determinado ramo da ciência. Para minimizar os prejuízos causados por essa disciplinarização do conhecimento no currículo, Moura (2012) menciona propostas metodológicas surgidas ao longo da história, como os problemas, os projetos integradores, os complexos temáticos, os centros de interesses, entre outras.

A pesquisa foi do tipo exploratória, com a realização de pesquisa de campo e análise qualitativa dos dados (GIL, 2008). Como parte da pesquisa de campo, iniciamos com a pesquisa bibliográfica, sobre os conceitos de currículo, interdisciplinaridade e integração curricular, no contexto do ensino médio integrado.

Nosso objeto de reflexão são os dados construídos por meio de análise do Curso de Agroindústria Integrado ao Médio de um *campus* do IFTM que, enquanto a pesquisa se realizou, lidava com dois PPCs ao mesmo tempo, passando por uma transição do PPC de 2012 - o qual optamos por nomear, a partir deste ponto, de PPC1 - para o PPC atualizado em 2019 – chamaremos de PPC2.

Para a construção dos dados, procedemos à análise dos documentos do curso, sendo eles os dois PPCs vigentes, e de entrevistas com 13 professores do curso, realizadas pela plataforma *Google Meet*.

A partir das considerações feitas, o objetivo deste estudo é descrever como está prevista a integração curricular no Curso de Agroindústria Integrado ao Médio de um *campus* do IFTM, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e da prática dos professores.

Dessa maneira, passamos a apresentar, no próximo tópico, os resultados das análises realizadas nos PPCs e dos dados construídos a partir das entrevistas, no diálogo

com os conceitos de currículo integrado, interdisciplinaridade e formação humana integral e, na sequência, apresentaremos nossas considerações finais.

### **A integração curricular entre o prescrito e o vivido: o que revelam as análises?**

Nos termos da Lei nº 11.892, os Institutos Federais (IFs) são instituições de ensino que devem ofertar a educação profissional técnica de nível médio, dando prioridade à sua modalidade integrada, e se baseiam na “conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008, n.p.). Pelo seu artigo 6º, uma de suas finalidades, apresentada no inciso III, é “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior [...]” (BRASIL, 2008, n.p.).

Estando em cumprimento da referida lei, o curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do *campus* analisado confere a titulação de Técnico em Agroindústria e é ofertado na modalidade integrada ao ensino médio, de forma presencial, com funcionamento diurno. A criação do curso se justificou pelo fato de a cidade estar alicerçada economicamente na agroindústria, na agropecuária, na indústria, no comércio e serviços em geral, em um processo de fortalecimento contínuo na atividade agroindustrial, principalmente na produção de açúcar e álcool. Portanto, o cenário econômico descrito favoreceu a criação do curso, para formar técnicos em Agroindústria (IFTM, 2012).

Esses setores requerem profissionais que vão além do domínio operacional de um determinado fazer, à compreensão global do processo produtivo, à apreensão do saber tecnológico presente na prática profissional, à valorização da cultura do trabalho, a mobilização dos valores necessários às tomadas de decisão, o desempenho eficaz, competente e a autonomia intelectual, relativas às funções e atribuições ocupacionais de forma permanente (IFTM, 2012, p. 11; IFTM, 2019, p. 11)<sup>1</sup>.

Dessa forma, o currículo integrado, que objetive a formação omnilateral dos sujeitos (CIAVATTA, 2014; GADOTTI, 2013; MOURA, 2013; RAMOS, 2005, [2008?]), já se faz necessário desde a descrição do profissional que se julga esperado pelo mercado regional. A partir do disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), os “cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania,

---

<sup>1</sup> Informação contida em ambos os PPCs analisados.

com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais (BRASIL, 2012, p. 2).

Em consonância com a finalidade apresentada para a EPT de nível médio no documento supracitado, ao observarmos seu objetivo geral, o curso visa formar técnicos críticos, éticos e capazes de articular teoria e prática, além de possibilitar-lhes o prosseguimento dos estudos (IFTM, 2012; IFTM, 2019)<sup>2</sup>.

Dentre os objetivos específicos do curso, destacamos a aproximação com o currículo integrado, sendo que ele busca “integrar conhecimentos gerais e técnicos profissionais sob a perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização” (IFTM, 2012, p. 12; IFTM, 2019, p. 12)<sup>3</sup>.

Os dois PPCs analisados seguem os princípios norteadores das DCNEPTNM, que prezam pela relação entre a formação promovida pelo ensino médio e a preparação profissional, tendo a pesquisa como princípio educativo, numa perspectiva de formação integral dos estudantes. Ainda, preveem a interdisciplinaridade como possibilidade de transposição da fragmentação de conhecimentos e da organização do currículo (BRASIL, 2012).

Partindo dessas primeiras considerações, ambos os PPCs apontam para a formação de sujeitos, cuja trajetória escolar e profissional futura supere a divisão da escola dual. Nesses moldes, o curso analisado, do ponto de vista do prescrito, parece caminhar para uma formação unitária, omnilateral, que forma os estudantes nas suas várias dimensões – física, mental, cultural, política, intelectual e humanística (CIAVATTA, 2014).

As similaridades notadas entre os dois PPCs, quando observamos os objetivos, o perfil do profissional que se pretende formar e os princípios norteadores, por exemplo, mostram que há um diálogo entre o PPC1 e o PPC2. Esse diálogo, segundo Moura (2012, p. 7), é um pressuposto para a elaboração de um plano de curso, pois embora reconstruir um PPC “implique em enfrentar o desafio da mudança e da transformação, [...] tal movimento não pode ser feito sem considerar as experiências e os conhecimentos produzidos anteriormente”. Assim, o autor coloca como imprescindível retomar as vivências construídas historicamente para que não se negue a própria cultura, história e conhecimento produzidos pela escola e seus sujeitos.

Dando sequência à análise dos dois documentos, observamos que a integração curricular está prevista nos PPCs analisados, ao passo que trazem objetivos e a própria

---

<sup>2</sup> Informação contida em ambos os PPCs analisados.

<sup>3</sup> Informação contida em ambos os PPCs analisados.

descrição do curso, do egresso e dos processos, com base na interdisciplinaridade, na integração dos saberes, na indissociabilidade entre teoria e prática, na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo.

O que vemos nos PPCs pode ser associado à proposta de análise do conceito de integração, levantada por Ramos ([2008?]). Segundo a autora, o currículo integrado pode ser visto a partir de três sentidos complementares, “como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular” (RAMOS, [2008?], p. 3).

No seu primeiro sentido, a integração acontece quando há uma busca pela formação humana, baseada na formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, assim como propõem os PPCs, ao destacarem a formação integral dos estudantes, cidadãos e futuros profissionais. Ainda nessa concepção, o trabalho é visto no seu sentido ontológico e histórico, ou seja, como “realização humana inerente ao ser” (RAMOS, [2008?], p. 3) e como meio de produção, na prática econômica. De acordo com a análise dos PPCs, vemos que há uma preocupação em entender o mundo do trabalho como parte integrante da formação do ser humano, no sentido de prepará-lo para nele atuar, mas de maneira crítica e compreendendo as suas relações.

O segundo sentido trazido por Ramos ([2008?]) para o conceito de integração curricular se refere à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Diz-se da defesa de uma formação que permita que os jovens se apropriem de conhecimentos que lhes coloquem na vida produtiva de maneira autônoma e emancipada, ao mesmo tempo em que têm acesso aos conhecimentos universalizados, presentes na educação básica. Essa necessidade se deve ao fato de que o Brasil é um país em que os filhos da classe trabalhadora não podem adiar o ingresso na atividade econômica para depois da educação básica. Assim, a própria oferta do Curso Técnico em Agroindústria, na sua modalidade integrada ao ensino médio, vai ao encontro da ideia aqui apresentada, uma vez que busca a “integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes” (RAMOS, [2008?], p. 14).

A integração, em seu terceiro sentido, diz respeito à indissociabilidade dos conhecimentos gerais e específicos, como totalidade curricular. Para uma melhor compreensão dessa ideia, cabe uma breve retomada da visão positivista que temos da ciência e seus respectivos campos, quando descreve que existe certo consenso de que

Português, Matemática, Física, Química, Geografia, História, entre outras, sejam disciplinas de formação geral. Por outro lado, “afirmaríamos que Eletrônica, Elétrica, Análise Química, Contabilidade, dentre outras são disciplinas de formação específica” (RAMOS, [2008?], p. 16).

Sob essa perspectiva, temos a ideia de que as disciplinas de formação geral trabalham as teorias e as de conhecimentos específicos, suas aplicações. No entanto, essa divisão deve ser substituída pela vinculação desses conhecimentos, buscando a compreensão de fenômenos reais em sua totalidade, pois nenhum conhecimento geral se sustenta sem a sua aplicação e nenhuma aplicação se fundamenta sem sua base teórica (RAMOS, [2008?]).

Essa tentativa de integração dos conhecimentos é percebida, também, na proposta da interdisciplinaridade, da integração das diferentes áreas do conhecimento e da articulação dos saberes gerais e específicos, visando à “articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica” (IFTM, 2019, p. 14).

Em relação à organização curricular do curso, conforme estabelece o PPC1, esta obedece às DCNEPTNM, que concordam com a existência de disciplinas ou componentes curriculares. No caso do curso investigado, o currículo é organizado em unidades curriculares e é composto por uma base nacional comum, que compreende as quatro áreas de conhecimento do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias); por uma parte diversificada, que engloba “unidades curriculares voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre essas e os conhecimentos acadêmicos” (IFTM, 2012, p. 14); e pela formação profissional, que se dedica às unidades específicas de formação técnica do curso.

Já segundo o PPC2, que foi atualizado em 2019, a matriz curricular está organizada em três núcleos. O primeiro é o núcleo básico, dedicado às unidades curriculares referentes à formação da educação básica. O segundo é o núcleo politécnico, com as unidades curriculares referentes à formação da educação básica e técnica que possuem maior área de integração com as demais unidades curriculares do curso, sendo o elo entre os outros dois núcleos. O terceiro e último núcleo é o tecnológico, que engloba as unidades curriculares referentes à formação técnica.

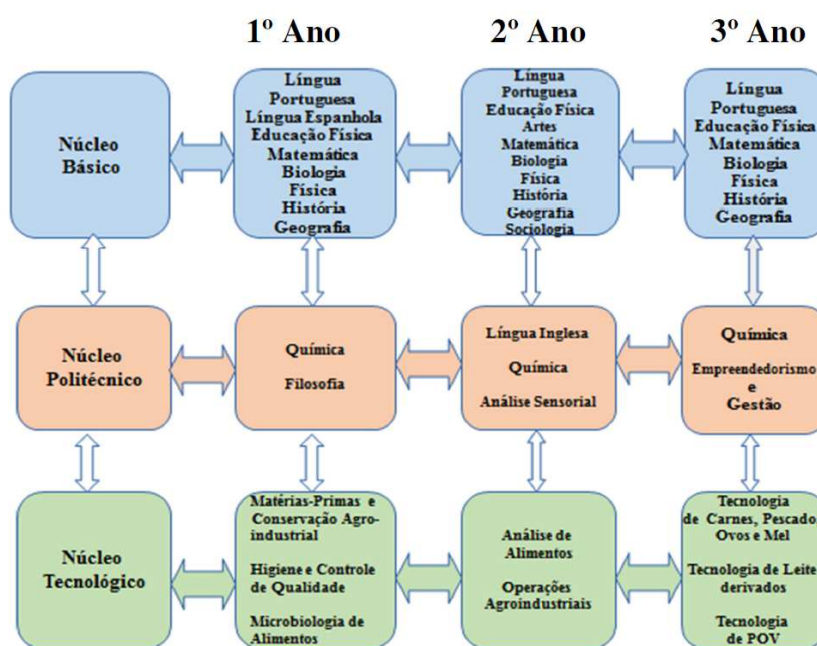
Ao que nos parece, essa última forma de entender as unidades curriculares, a partir dos núcleos básico, politécnico e tecnológico, tende a contribuir melhor para a efetivação



do currículo integrado, pois permite visualizar as unidades curriculares que apresentam mais proximidade entre si e mais potencial interdisciplinar. Trazemos a Figura 1 para melhor visualização.

Nesse viés, as unidades curriculares constituintes do núcleo politécnico devem apresentar maiores possibilidades de integração com as demais áreas, o que pode ou não ser concretizado, conforme analisaremos mais adiante, a partir das ementas.

**Figura 1** - Fluxograma do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio – PPC2



Fonte: IFTM (2019, p. 23).

Ainda de acordo com as DCNEPTNM, toda e qualquer forma de currículo para o EMI deve ser “compatível com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática” (BRASIL, 2012, p. 7). Sendo assim, esse pressuposto está previsto também nos PPCs analisados, uma vez que é possível observarmos uma preocupação com a proposta de interdisciplinaridade e de integração nos documentos como um todo, conforme tentamos mostrar nesta análise.

A interdisciplinaridade se percebe inscrita (FAZENDA, 2010) nos documentos analisados. É preciso, porém, nos atentarmos para a sua materialização, ou seja, é preciso sabermos se ela perpassa o praticado pelo professor, cabendo a nós refletirmos se o que está previsto nesses documentos é também vivenciado na prática docente e, se for o caso, como isso ocorre: se de forma organizada e planejada institucionalmente ou se por iniciativas isoladas de alguns professores. Isso porque a interdisciplinaridade pode estar

institucionalizada, por meio da organização curricular, articulada por propostas de projetos e trabalhos coletivos, por exemplo, mas não estar presente nas experiências formadoras dos docentes (FERREIRA, 2010).

Uma importante distinção entre os dois PPCs analisados é a proposta da Prática Profissional Integrada (PPI), que aparece apenas na atualização de 2019, ou seja, no PPC2. De acordo com esse documento, a PPI

[...] compreende a metodologia de trabalho destinada a promover a articulação entre os conhecimentos trabalhados nas unidades curriculares, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação. A Prática Profissional Integrada - PPI é uma atividade articulada inserida na carga horária das unidades curriculares. Busca articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação básica, politécnica e tecnológica com foco no trabalho como princípio educativo. As atividades da PPI serão desenvolvidas por, pelo menos, dois professores que compõem o quadro de docentes do curso (IFTM, 2019, p. 27).

A presença da PPI responde a uma exigência prevista nas DCNEPTNM, quando estas deixam claro que a organização curricular dos cursos de profissionalização de nível médio deve explicitar, entre outros itens, a prática profissional, sendo ela intrínseca ao currículo (BRASIL, 2012). Pelo Art. 21 desse mesmo documento, a prática profissional deve apresentar relação com seus fundamentos científicos e tecnológicos, tomar a pesquisa como princípio educativo e integrar “as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2012, p. 6).

A partir dos apontamentos de Moura (2012), em que o autor assume a necessidade de um currículo para o EMI organizado por disciplinas para o aprofundamento dos conteúdos, concomitante com projetos integradores, vemos a proposta da PPI como uma grande possibilidade de se materializar o currículo integrado na prática docente.

No entanto, ao dedicar apenas um pequeno trecho para esse assunto, o PPC2 deixa de oferecer maiores subsídios para o planejamento dos professores em relação a essa prática. Outro ponto de divergência entre os dois PPCs foi em relação à carga horária semanal e organização dos turnos de aulas. Enquanto as turmas que seguem o PPC1 têm aulas nos turnos matutino e vespertino em todos os dias da semana, o PPC2 prevê, no mínimo, dois turnos semanais para planejamento, atendimentos, recuperação da aprendizagem, entre outras atividades (IFTM, 2019).

No caso do curso de Agroindústria, nos anos de 2020 e 2021, seguindo essa orientação de carga horária do PPC2, as grades horárias foram preenchidas da seguinte

forma: as aulas aconteceram nos turnos matutino e vespertino às segundas, terças e sextas-feiras e apenas no período matutino às quartas e quintas-feiras. Enquanto isso, as turmas que estavam seguindo o regimento do PPC1 tiveram aulas nos dois turnos, de segunda a sexta-feira.

Considerando que a maioria dos professores atuantes no curso são efetivos da carreira docente no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), com dedicação exclusiva, entendemos que os dois turnos semanais livres de aulas, dedicados a outras atividades pedagógicas, para além da sala de aula, são cruciais para um bom planejamento do curso, podendo contribuir significativamente para a integração curricular. De acordo com Moura (2012), os docentes precisam contar com momentos como esse para que possam, de maneira síncrona e coletiva, pensar, analisar, refletir e planejar as atividades. Assim, a organização dos tempos e dos espaços é imprescindível na estruturação dos cursos e para a possível materialização do currículo integrado, que exige essa articulação entre os professores.

É possível afirmar, ainda, que os documentos estão de acordo com o disposto nas DCNEPTNM e na Lei nº 11.892, de criação dos IFs, pois preveem uma formação técnica integrada ao ensino médio, que contemple teoria e prática, visando à formação de sujeitos críticos e profissionais atuantes na sociedade de forma ética. Porém, em relação às propostas metodológicas e orientações gerais aos professores em relação à concretização desse currículo, os documentos carecem de aprofundamento.

O texto dos PPCs analisados, de forma geral, aponta para a integração curricular, com vistas a uma formação humana integral, omnilateral e politécnica. No entanto, as ementas apresentadas correspondem mais a um formato tradicional de currículo, com disciplinas isoladas, sem que percebamos claramente como as áreas devem se articular. Uma exceção pode ser observada nas ementas do PPC2, que apresentam dois novos campos, quais sejam o ‘eixo tecnológico’ e as ‘áreas de integração’. Esses itens não constam nas ementas do PPC1 e podem indicar um progresso nas discussões sobre a integração do currículo no contexto do curso analisado.

A partir da análise das ementas, percebemos, portanto, um avanço entre os dois PPCs, de maneira geral, considerando que a atualização feita no ano de 2019, referente ao PPC2, trouxe novos elementos para a organização do currículo, como a definição das unidades curriculares do núcleo politécnico, uma maior ênfase na interdisciplinaridade e na integração, sobretudo pela inclusão da PPI como sugestão de metodologias e a inclusão dos itens ‘ênfase tecnológica’ e ‘áreas de integração’ nas ementas.

Contudo, é necessário entender se – e/ou até que ponto – as ementas trazem a proposta de uma formação humana integral dos estudantes. Isso se dá pelo fato de que a ideia do currículo integrado nada mais é que um caminho para se chegar a esse objetivo formativo. Dito de outra forma, a integração curricular visa à formação unitária, omnilateral, política, intelectual, humanística (CIAVATTA, 2014).

De maneira explícita, a formação humana integral, omnilateral e politécnica se observa apenas na ementa da unidade curricular Língua Inglesa. Nas demais unidades curriculares, podemos perceber apenas uma inclinação para essa formação, visando à construção de seres humanos críticos e atuantes na sociedade, de forma a compreender as relações sociais e de trabalho nela existentes, podendo transformar a realidade em que se vive.

Resta saber, no entanto, se o disposto nos PPCs em relação à formação humana integral e ao currículo integrado está servindo de apoio à sua prática ou se apenas se percebe no plano do prescrito. Igualmente, é relevante questionar como esses documentos, especialmente as ementas previamente apresentadas, foram pensados e planejados: se houve, de fato, um trabalho conjunto dos professores com seus pares, com a equipe pedagógica e gestora, com a articulação das ideias e idealização de projetos integradores e práticas profissionais integradas, no sentido de articular conhecimentos parciais, específicos, com o conhecimento global (FAZENDA, 2010).

Dessa forma, passamos a discutir algumas ementas do PPC2 e suas respectivas áreas de integração, para fins de análise. No caso do PPC2, há, ao menos, uma tentativa de se prescrever um currículo que caminhe para a integração curricular, ao passo que traz, em seu ementário, as possibilidades de áreas de integração. No entanto, algumas contradições podem ser identificadas. Inicialmente, podemos analisar a unidade curricular Língua Portuguesa, presente no núcleo básico dos três anos do curso. De acordo com a ementa do 1º ano, essa unidade curricular deve integrar com unidades curriculares diversas da área técnica, ao trabalhar a leitura e interpretação de termos técnicos e léxicos específicos dessa área, além da leitura e interpretação de textos relacionados à área técnica. Conforme a ementa do 2º ano, a Língua Portuguesa também integra com disciplinas diversas da área técnica, por meio da leitura e interpretação de textos voltados para temas da área. Já a ementa do 3º ano não prevê essa integração com as unidades curriculares de formação profissional.

Esse exemplo nos coloca frente a dois principais questionamentos: 1) por que a ementa do 3º ano se difere das demais, visto que a Língua Portuguesa, por sua natureza,

sempre irá trabalhar com leitura, interpretação de termos e textos em geral, potencialmente da área técnica do curso? 2) considerando que as ementas de Língua Portuguesa do 1º e 2º anos trazem a integração com todas as unidades curriculares da área técnica, por que o contrário não acontece, ou seja, por que não existe a proposta de integração com a Língua Portuguesa em todas as ementas do núcleo politécnico e tecnológico? Essas questões nos levaram a inferir que não houve, de forma geral, um trabalho conjunto entre os professores, na construção de suas respectivas ementas.

Podemos também mencionar a Geografia, no núcleo básico, que prevê a integração com as disciplinas do núcleo tecnológico de maneira geral, nos 2º e 3º anos apenas. Como é possível que essa unidade curricular também não vislumbre nenhuma articulação com o núcleo tecnológico, no 1º ano? Ainda, por que não houve a compatibilidade mútua de integração das unidades do núcleo tecnológico com a Geografia? Isso se repete com Língua Espanhola, no núcleo básico do 1º ano; Artes, no núcleo básico do 2º ano e Empreendedorismo e Gestão, no núcleo politécnico do 3º ano.

Em relação às unidades curriculares componentes do núcleo politécnico, a Filosofia, na ementa do 1º ano, parece bastante coerente, pois traz uma possibilidade de articulação abrangente, o que vai ao encontro da ideia do núcleo politécnico, que é trazer unidades curriculares que possam representar um elo entre os dois outros núcleos.

Apesar de indicar possibilidades de integração com as diversas disciplinas do curso, a Filosofia não está presente em todas propostas de integração das unidades curriculares dos outros dois núcleos. O mesmo movimento pode ser percebido em relação à unidade curricular Sociologia, integrante do núcleo básico do 2º ano. De acordo com sua descrição, “a Sociologia pode se integrar a qualquer unidade curricular da Base Comum e/ou técnica (profissional)” (IFTM, 2019, p. 75). Ao justificar tal possibilidade, o PPC2 traz que a Sociologia faz parte de uma formação geral, enquanto trabalha a compreensão histórico-cultural, política e socioeconômica da vida social do indivíduo. Ao mesmo tempo, a Sociologia também é colocada, como parte fundante de uma formação mais específica, ética, crítica, solidária e polivalente de qualquer profissional. Dessa maneira, a ementa dessa unidade curricular, assim como a de Filosofia, obedece ao sentido de integração como a indissociabilidade dos conhecimentos gerais e específicos, trazidos por Ramos ([2008?]). O professor de Filosofia ou de Sociologia, por exemplo, se coloca como formador de um indivíduo completo, cidadão e profissional.

Nas demais unidades curriculares, a exemplo de Operações Agroindustriais, componente do núcleo tecnológico, parece haver uma tentativa de integração no plano do

inscrito (FAZENDA, 2010), porém de maneira pouco articulada, quando as áreas de integração não são correspondentes entre si.

Sobre as questões aqui levantadas, é preciso entender, ainda, se houve orientação eficaz e eficiente para esse planejamento e se o planejamento acompanhou também a formação continuada desses docentes. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de que é fundamental vincular essa reorganização ou atualização do PPCs à formação continuada da equipe diretiva, dos docentes e dos técnico-administrativos, por meio de diferentes estratégias que levem o coletivo institucional a desenvolver estudos que comportem reflexões sobre a função social da escola, “a partir de uma determinada concepção de sociedade, de trabalho, de ciência, de tecnologia, de ser humano e, principalmente, do ser humano que a escola se proporá a formar na vigência do novo projeto” (MOURA, 2012, p. 8).

As entrevistas com os professores, frente a esses questionamentos, foram reveladoras nesse sentido, uma vez que cabe às instituições de ensino organizar e viabilizar ações de formação continuada aos docentes (BRASIL, 2012). Portanto, a partir do exposto, passamos, então, para a análise das entrevistas realizadas com os professores do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Médio.

Em relação à formação continuada, os participantes afirmaram, com unanimidade, não terem recebido nenhum tipo de formação ou instrução da instituição, na área do currículo integrado.

Em relação a esse tema que você está abordando, acho que todos nós, acho que não tivemos formação, né? (P12, 2020).

Quando a pessoa entra no Instituto, ela deve ser mais bem orientada (P7, 2020).

Você chega, não falam para você como você deve trabalhar essa questão da integração (P8, 2020).

Assim como lembrou Moura em sua palestra (I SIMPÓSIO..., 2021), professores com licenciatura, ou seja, formados para serem professores, não são, na maioria dos casos, formados para atuarem na educação profissional e tecnológica. Já os bacharéis carecem, inclusive, dessa formação básica pedagógica. Percebemos a carência de “estratégias de formação de educadores capazes de lidar com a educação profissional, em uma perspectiva contrária ao modelo que tem prevalecido de capacitação estreita e limitada aos interesses imediatos postos pela realidade atual” (ARAÚJO, 2008, p. 54). Assim, apontamos a

necessidade de formação continuada, cuja ausência pode ser percebida na pouca articulação entre as ementas e as propostas de integração previstas nos PPCs.

A PPI, mesmo não estando sendo cumprida pela maioria dos docentes entrevistados, foi frequentemente mencionada nos depoimentos, em que notamos constantes comentários sobre a reformulação do PPC. Os professores entendem, em sua maioria, que o fato de haver uma prescrição de prática integrada no novo PPC, mesmo que sem detalhamento ou discussões mais aprofundadas sobre esse item, fez com que se pensasse mais na integração curricular e se buscasse mais ações que caminhassem nesse sentido, num contexto geral do *campus*. Segundo alguns professores entrevistados, estando a PPI sugerida no PPC2, os docentes passaram a, no mínimo, ter uma certa consciência de sua existência, fato que antes não era comum. “A gente teve a experiência de discussão do PPC e isso pode impactar de alguma forma também o nosso olhar para essa questão... E aí tudo que eu vivenciei nesse processo impacta, de fato, meu olhar” (P4, 2020).

A materialização daquilo que está prescrito no PPC2 sobre a prática integrada de ensino, só será possível, a nosso ver, em uma realidade futura, a partir de um processo de amadurecimento e crescimento coletivo. A visão dos professores parece mudar aos poucos. Nesse ponto, podemos retomar a fala de Moura (2013), ao afirmar que precisamos atuar em meio às contradições vigentes do modelo de educação hegemônica, que ainda carrega fortes traços da educação tradicional. Conquanto o *campus* esteja inserido nesse contexto, é urgente que os movimentos para a integração curricular que pudemos observar durante a pesquisa sejam incentivados cada vez mais na instituição.

A partir de alguns relatos, no entanto, essas práticas interdisciplinares e integradoras previstas nos PPCs, como as áreas de integração que estão prescritas no PPC2 (IFTM, 2019), acontecem a partir de trocas de pequenos diálogos entre professores, que estabelecem certo tema em comum para abordarem em suas aulas, cada um no seu horário, mas sem necessariamente trabalharem de forma articulada de fato. Outras vezes, ficam apenas no papel, como percebemos nas falas abaixo.

Para mim, assim, está só no papel. Para outros professores, assim, os que estão fazendo integração... eu até, assim, eu não estou lá acompanhando, mas eu sinceramente não coloco muita fé não que está sendo feito de maneira adequada. Mas eu não estou fazendo (P12, 2020).

[...] trabalhar com um tema... eu vou dar uma breve explicação, fazer uma aula expositiva sobre minha parte e aí o outro professor vai e faz [...] aí depois a gente junta e tem que olhar isso de uma maneira mais holística (P12, 2020).

O grupo criou um jogo incrível [...] eles envolveram, no jogo, corrida, né, [...] só que eles... a lógica do jogo era toda nos conceitos que eles estavam aprendendo na matéria (P4, 2020).

Ocorreu a proposta, mas não foi aplicada (P13, 2020).

De acordo com os relatos, quando ocorrem, as atividades integradas são desenvolvidas por iniciativa própria e são, na maioria das vezes, sustentadas por relações de amizade ou familiaridade entre os docentes, além da proximidade entre as áreas do conhecimento. Foi comum observar relatos de ações mais isoladas, como os que trazemos abaixo.

Com a Biologia foi o que eu mais trabalhei integrado. Para o futuro, eu espero trabalhar com outras disciplinas, assim, que eu já vi algumas possibilidades de interação, sabe? (P7, 2020).

Quando eu estou com o primeiro da Agro [...] no primeiro horário, a P19 também está com o primeiro da Agro [...] no segundo horário. Então, em uma semana, eu fico com os dois horários, o primeiro e o segundo, e, na outra, ela fica. Então, [...] para otimizar o horário, desse jeito nós fizemos uma primeira integração, um primeiro trabalho interdisciplinar assim (P2, 2020).

O que nós chamamos de integração na época, né, é aplicação dessa interdisciplinaridade dentro de uma temática específica, que, na época, foi radiação [...]. Minhas experiências, não me lembro de todas [...] mas são basicamente desenvolvidas dessa forma, ou eu trabalhando sozinho temas próximos, assim, ou trabalhando junto com outros professores, integrando com outros professores (P3, 2020).

A gente trabalha o desenvolvimento de um produto desde o início até o final (P5, 2020).

Essa realidade de ações isoladas de alguns professores que apresentam mais afinidade ou aproximação pessoal é frequente, conforme observada nos estudos de Alencar (2010), Menezes (2012) e Oliveira (2013). A maioria dos relatos se refere à articulação de disciplinas propedêuticas entre si ou dentre disciplinas técnicas, com a exceção de dois casos em que um professor da Base Nacional desenvolveu atividade interdisciplinar com um professor de disciplina de formação profissional. Importa-nos destacar que, em um desses casos, o professor se baseou em um livro sobre o desenvolvimento de projetos de ensino, que aborda o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira holística, para desenvolver uma atividade integradora com mais outros dois docentes.

O que pudemos verificar, nesse caso, foi exatamente o que Santomé (1998) e Moura (2012) sugerem como metodologias para a integração, com o projeto integrador aliado às disciplinas. Segundo o professor, foi fundamental desenvolver a leitura dos textos



teóricos sobre projetos, para que ele pudesse planejar a atividade, o que revela a importância de o professor se atualizar, buscar conhecimentos na área, atrelando sempre a sua prática a uma reflexão crítica e constante (FREIRE, 1996).

Críticas também foram colocadas em relação à reformulação dos PPCs, como mostram os trechos abaixo. Alguns afirmaram que a PPI estava apenas no papel, ou seja, que essa prática integrada estava prevista, mas nunca acontecia de fato. Outros manifestaram descontentamento em relação a aspectos burocráticos para o registro da PPI, que acabava acarretando trabalho extra aos professores, que já se viam extremamente sobrecarregados.

Para te falar a verdade, eu não vi ainda, assim, eu não vi essas práticas acontecendo (P12, 2020).

Digamos que cinquenta por cento do projeto de plano de ensino para registrar a integração esteja pronto, mas quando a gente vai perguntando de formulário, o que tem que fazer para registrar o projeto [é o e o projeto de ensino] é aquela avalanche de anexos, de coisas e a gente preparando as aulas... quem vai fazer? (P2, 2020).

Questões burocráticas, como aborda P2, ou a discrepância entre o prescrito e o vivido, como traz P12 em sua fala, são como muros que podemos perceber entre aquilo que é esperado do EMI e aquilo que realmente vemos acontecer. Segundo Ferreira (2010), a prática interdisciplinar pode até ser institucionalizada, mas isso não garante sua efetivação, sendo que enfrentamos dificuldades diversas, como as descritas pelos professores entrevistados.

Ainda, as críticas sobre a reformulação dos PPCs, no ano de 2019, passaram por questões de cunho pedagógico, uma vez que esse processo foi questionado por alguns participantes, pela falta de tempo de diálogo, por exemplo.

Eu sou uma crítica da reformulação, como ela foi posta e como ela ficou [...] esse primeiro ano já mostrou que foi uma reformulação que não atende aos desafios, né? Por exemplo, a reformulação que não pensou na inserção das tecnologias, por exemplo, no ensino híbrido (P2, 2020).

Acabou virando assim uma luta por aulas [...]. Nossos PPCs, quando chegou lá no ano passado [...], infelizmente eles não eram ainda integrados [...]. A PPI está, de uma certa forma, no papel só... é que a forma de fazer a PPI ela não foi discutida [...], porque ela está no papel, está muito bonito, né? A gente vai fazer. Vamos fazer? Fechou. Mas como a gente vai fazer isso? Em que formato? Quais são as estratégias para fazer isso? (P8, 2020).

[...] de um modo geral, assim, nós colegas, posso estar enganada, mas que, quando se falou de prática integradora, todos ficaram em dúvida (P6, 2020).

As brechas deixadas pela reformulação do PPC, que enxergamos pela visão dos docentes com quem conversamos, possivelmente revelam o pouco, ou até mesmo nenhum, engajamento desses sujeitos com esse processo de reconstrução, o que nos remete novamente à ausência da PPI praticada pelos professores, pois

A escassa participação dos segmentos institucionais, principalmente dos docentes, é uma das causas que contribui para que muitos PPP não passem de documentos que apenas atendem às exigências burocráticas dos sistemas de ensino e terminam sendo arquivados e esquecidos (MOURA, 2012, p. 7).

Não obstante os pontos contraditórios levantados por alguns docentes, o PPC2, de modo geral, foi visto como um início de um processo de transformação, tanto do ponto de vista prescritivo quanto na prática dos professores, pela maioria dos entrevistados. “Um passo já foi dado com os novos PPCs, como a criação dos núcleos básico, técnico e politécnicos, em que os diversos assuntos podem ser trabalhados dentro de algumas disciplinas” (P24, 2020).

De forma conclusiva, porém, para que ocorra um melhor aproveitamento do que está descrito nos documentos e para que a integração transponha o papel e chegue ao chão da sala de aula, sob o conceito da integralidade de Gadotti (2009), a partir dos princípios da interdisciplinaridade e visando à formação humana integral preconizada por Ramos ([2008?]), Moura (2013) e Ciavatta (2014), os docentes devem ser estimulados a trabalhar em conjunto e criticamente. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 40). Assim sendo, a vontade coletiva e uma gestão pedagógica que promova a integração dos professores são peças fundamentais para esse quebra-cabeça.

### **Considerações finais**

O objetivo traçado para este artigo foi descrever como está prevista a integração curricular no Curso de Agroindústria Integrado ao Médio de um *campus* do IFTM, a partir da análise dos PPCs e da prática dos professores do curso.

A pesquisa trouxe o conceito currículo integrado, que está inserido no campo das teorias críticas de currículo e que tem origem no pensamento socialista de formação unitária, omnilateral, que forma o ser humano nas suas várias dimensões – física, mental, cultural, política, intelectual, humanística. Discutimos, também, a integração, não como

uma simples fusão de conteúdos, mas sim no sentido de integração de conhecimentos parciais, específicos, com vistas a um conhecimento global, relacionado ao aspecto formal da interdisciplinaridade.

O currículo, assim como o currículo integrado, foi tratado como uma ferramenta de poder, sendo, portanto, essencial a defesa de um currículo que integre as disciplinas de formação geral com as disciplinas de formação técnica profissional, sem que nenhuma delas seja mais beneficiada ou, ao contrário disso, fique em segundo plano, respeitando a formação integral do ser humano para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Partindo dessas considerações, as análises dos dados construídos mostraram que a integração curricular está prevista nos PPCs analisados, ao passo que trazem objetivos e a própria descrição do curso, do egresso e dos processos, com base na interdisciplinaridade, na integração dos saberes, na indissociabilidade entre teoria e prática, na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo. Ainda, na própria descrição do profissional que se espera formar, já está presente uma formação omnilateral dos sujeitos, a partir de um currículo integrado.

Porém, ainda que todo o texto dos PPCs analisados aponte para a integração curricular, com vistas a uma formação humana integral, omnilateral e politécnica, as ementas apresentadas correspondem mais a um formato tradicional de currículo, com disciplinas isoladas, sem que percebamos claramente como as áreas devem se articular. Uma exceção pode ser observada nas ementas do PPC2, que apresentam dois novos campos, quais sejam o ‘eixo tecnológico’ e as ‘áreas de integração’. Esses itens não constam nas ementas do PPC1 e podem indicar um progresso nas discussões sobre a integração do currículo no contexto do curso analisado.

Uma importante distinção entre os dois PPCs analisados é, ainda, a proposta da PPI, que aparece apenas na atualização de 2019, ou seja, no PPC2. No entanto, ao dedicar apenas um pequeno trecho para esse assunto, o PPC2 deixa de oferecer maiores subsídios para o planejamento dos professores em relação a essa prática.

Em relação às práticas dos professores entrevistados, pudemos perceber a ausência de uma formação voltada à realidade da educação profissional e tecnológica, sobretudo ao planejamento do currículo integrado. O que observamos foram tentativas isoladas, por meio do exercício individual e de parcerias entre alguns professores, de práticas de integração. No entanto, não há uma organização institucional nesse sentido. A PPI, prevista no PPC2 foi constantemente mencionada pelos entrevistados, que afirmaram, em sua

maioria, não perceber que esta esteja sendo, de fato, colocada em prática, ficando apenas no plano do prescrito.

Apesar das contradições encontradas, os docentes que participaram da pesquisa entendem, de forma geral, que a reformulação do PPC foi um passo importante para a integração curricular, pois trouxe, ao menos, novas discussões e reflexões. No entanto, para que a integração curricular, de fato, chegue ao chão da sala de aula, com vistas à formação humana integral, o planejamento e o trabalho conjunto dos docentes têm um importante papel. Isso posto, reafirmamos a importância da vontade coletiva e uma gestão pedagógica que incentive e promova a integração.

## Referências

ALENCAR, A. C. M. V. **Do currículo concomitante ao currículo integrado: o caso de Satuba**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/adriana-carla-monteiro-valenca-de-alencar>. Acesso em: 23 out. 2021.

ARAÚJO, R. M. de L. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53–63, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 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: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgzGqPzBWkGTqmfhWBqChvbmQRNvd?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 out. 2021.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FAZENDA. I. C. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental. Contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o

reconhecimento de um percurso. In: DALBEN, Ângela I. L. F. et al. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, N. R. S. Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica. **Interdisciplinaridade**. São Paulo, v. 1, n. 0, p. 11-22, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16141>. Acesso em: 28 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 11 nov. 2021.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

I SIMPÓSIO do Currículo Integrado IFTM Campus Ituiutaba - Abertura e Palestra 1. [S. l.]: IFTM, 2021. 1 vídeo (2 h 18 min 35 s). Publicado pelo canal IFTM Ituiutaba. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=qNCp6BdnqRE&t=2964s>. Acesso em: 30 set. 2021.

IFTM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Projeto Pedagógico Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio**. Ituiutaba: [s. n.], 2012. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/ituiutaba/cursos/tecnico-integrado-presencial/agroindustria/ppc/>. Acesso em: 30 maio 2020.

IFTM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 97/2019, de 25 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a revisão/atualização do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Ituiutaba - 2020/1. Aprovada pelo Conselho Superior em 25 de novembro 2019. Ituiutaba: [s. n.], 2019. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/conselho-superior/resolucoes/>. Acesso em: 30 maio 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOTTERMANN, O.; SILVA, S. P. A gênese do currículo integrado: referências teóricas e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. *In*: HAMES, C.; ZANON, L. B.; ARAÚJO, M. C. P. de (org.). **Currículo integrado, educação e trabalho**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016, p. 17-35.

MENEZES, R. C. D. **A prática pedagógica na perspectiva curricular do Ensino Médio Integrado**: um estudo avaliativo. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7353>. Acesso em: 26 dez. 2019.

MOURA, D. H. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em: 20 out. 2019.

MOURA, D. H. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 jan. 2020.

OLIVEIRA, R. A. T. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de Ensino Médio Integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense**. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123162>. Acesso em: 26 dez. 2019.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. [*S. l.: s. n.*], p. 1-30, [2008?]. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

**Autores:**

**Lílian Gobbi Dutra Medeiros**

Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Especialista em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Professora de Português/Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), *campus* Ituiutaba.

Correio eletrônico: [liliandutra@iftm.edu.br](mailto:liliandutra@iftm.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3101>

**Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Instrumentalidade do Serviço Social, pela Faculdade Única de Ipatinga. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal Goiano. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Servidora no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *campus* Ituiutaba.  
Correio eletrônico: marciapaes@iftm.edu.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4666-6732>

**Sangelita Miranda Franco Mariano**

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Professora no Instituto Federal Goiano, *campus* Morrinhos, do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.  
Correio eletrônico: sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3895-4291>

**Léia Adriana da Silva Santiago**

Licenciada em História e Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina, doutora em Educação, pela Universidade Federal do Paraná, com estágio pós-doutoral na Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha, financiado pela Fundação CAPES. Professora de História, no Instituto Federal Goiano, *campus* Posse.  
Correio eletrônico: leia.adriana@ifgoiano.edu.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6057-6808>

**Como citar o artigo:**

MEDEIROS, L. G. D.; ALBERTO, M. de S. P. L.; MARIANO, S. M. F.; SANTIAGO, L. A. da S.. El currículo integrado en el Curso de Agroindustria Integrado a la Educación Secundaria en un campus del IFTM: de los PPC a la práctica docente. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.668-690, sep., 2022.