



# O desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras para atender os pressupostos de uma formação integral

*Ailton Alves de Oliveira Palastrim*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, Brasil

*Geraldo Gonçalves de Lima*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, Brasil

## RESUMO

As práticas pedagógicas integradoras têm evidenciado relevância entre as práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), haja visto que sua associação com a proposta de Ensino Médio Integrado (EMI) vem proporcionando, de certo modo, a integração curricular. Nessa direção, o esperado por essa integração é que ela seja mais que uma ação interdisciplinar, contudo, destacadamente, uma prática voltada para a formação integral. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo verificar de que forma as práticas pedagógicas integradoras precisam ser desenvolvidas para atender os pressupostos de uma formação integral. Como objetivos específicos: apresentar concepções sobre as práticas pedagógicas integradoras; destacar a importância do currículo integrado, expor os princípios e objetivos do ensino médio integrado. Os procedimentos metodológicos basearam-se na revisão de literatura. O resultado aponta que o desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras para atender os pressupostos de uma formação integral precisa ser praticado em sentido oposto às tradicionais práticas fragmentadas que também contribuem para a formação de um indivíduo fragmentado, alheio à sua realidade. Há também a necessidade do entendimento dos sentidos da integração, por parte dos professores. Conclui-se que existem muitos desafios para a consolidação da integração, entretanto, as práticas pedagógicas integradoras se manifestam como estratégias promissoras para proporcionar a formação integral. Há muitas possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho docente integrador em um contexto desafiante, embora prazeroso, que é o das práticas pedagógicas integradoras.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação integral; práticas pedagógicas integradoras; Ensino Médio Integrado; currículo integrado.

## DEVELOPMENT OF INTEGRATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES TO MEET THE PRINCIPLES OF COMPREHENSIVE EDUCATION

### ABSTRACT

Integrative pedagogical practices have gained prominence among educational approaches in Professional and Technological Education (PTE), particularly due to their association with the

Integrated High School (IHS) model, which has, to some extent, fostered curricular integration. In this sense, what is expected from this integration is that it is more than an interdisciplinary action, but, importantly, a practice aimed at comprehensive training. Accordingly, this article aims to examine how integrative pedagogical practices should be developed to align with the principles of comprehensive education. The specific objectives are: to present conceptual perspectives on integrative pedagogical practices, highlight the significance of an integrated curriculum, and outline the principles and objectives of the Integrated High School model. The methodological approach is based on a literature review. The findings indicate that the implementation of integrative pedagogical practices to support comprehensive education must counteract traditional fragmented approaches, which contribute to the formation of individuals disconnected from their reality. Additionally, it is crucial for educators to develop an understanding of the meaning and implications of integration. The study concludes that, despite the challenges associated with achieving full curricular integration, integrative pedagogical practices emerge as promising strategies for fostering comprehensive education. There are numerous possibilities for developing an integrative teaching approach within a challenging yet rewarding educational context.

**KEYWORD:** comprehensive education; integrative pedagogical practices; Integrated High School; integrated curriculum.

## **DESARROLLO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS PARA CUMPLIR CON LOS PRINCIPIOS DE UNA FORMACIÓN INTEGRAL**

### **RESUMEN**

Las prácticas pedagógicas integradoras han demostrado ser relevantes entre las prácticas educativas en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), dado que su asociación con la propuesta de Educación Secundaria Integrada (ESI) ha favorecido, en cierta medida, la integración curricular. En esta línea, se espera que dicha integración vaya más allá de una acción interdisciplinaria y se configure, sobre todo, como una práctica que contemple la formación integral. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar de qué manera las prácticas pedagógicas integradoras deben desarrollarse para cumplir con los principios de una formación integral. Sus objetivos específicos son: presentar concepciones sobre las prácticas pedagógicas integradoras, destacar la importancia del currículo integrado y exponer los principios y objetivos de la educación secundaria integrada. La metodología utilizada se basó en la revisión de literatura. Los resultados indican que el desarrollo de prácticas pedagógicas integradoras, con el propósito de atender los principios de una formación integral, debe ir en dirección contraria a las prácticas fragmentadas tradicionales, que contribuyen a la formación de individuos desconectados de su realidad. Asimismo, es fundamental que los docentes comprendan los significados y alcances de la integración. Se concluye que, aunque existen numerosos desafíos para la consolidación de la integración, las prácticas pedagógicas integradoras emergen como estrategias prometedoras para promover una formación integral. Existen múltiples posibilidades para el desarrollo de un trabajo docente integrador en un contexto desafiante, pero enriquecedor, como el de las prácticas pedagógicas integradoras.

**PALABRAS CLAVE:** formación integral; prácticas pedagógicas integradoras; Educación Secundaria Integrada; currículo integrado.

## 1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a temática de práticas pedagógicas integradoras tem evidenciado relevância entre as abordagens educativas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), haja visto que sua associação com a proposta de Ensino Médio Integrado (EMI) vem proporcionando, de certo modo, a integração curricular. Nessa direção, o esperado por essa integração é que ela deve ir além de uma abordagem interdisciplinar, constituindo-se como uma prática fundamentada em pressupostos críticos e políticos, de modo que considere a formação integral do educando, alinhando-se aos princípios do currículo integrado (*Santos et al.*, 2018). Ou seja, promover o desenvolvimento integral do estudante em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Dessa forma, temos o entendimento que são diferentes os arranjos pedagógicos e curriculares que podem favorecer as práticas pedagógicas conduzidas pela ideia de integração e que são distintos os componentes de integração do ensino e da aprendizagem. A definição por uma composição depende de diversas variáveis, como as condições concretas de consolidação “da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 67).

Embora declaremos que o ensino integrado não deva ser reduzido a um projeto pedagógico, e nem a um projeto didático, é importante destacar que estes são apropriados e necessitam ser objeto da preocupação de estudiosos e educadores que se reconhecem comprometidos com a emancipação social e humana. Muitas são as formas para pensar e organizar os conteúdos para desenvolver a capacidade dos estudantes para interpretar e agir sobre a realidade. Porém, estas formas de organização curricular devem ser avaliadas, considerando que não há uma mais correta do que a outra para a efetivação de um currículo integrado.

Nesse sentido, tem-se a relevância das práticas pedagógicas integradoras para o desenvolvimento dos estudantes por meio de uma formação integrada e com capacidade técnica e intelectual para instituir uma nova realidade. Levando em consideração que, o EMI representa a integração entre os conhecimentos gerais e específicos, constituindo uma totalidade curricular (Ramos, 2008). Pretende-se, portanto, que os estudantes tenham uma formação que lhes possibilite desenvolver suas potencialidades, atuar como cidadãos, compreender a realidade concreta e modificá-la no que for necessário, visando a uma educação emancipadora. Para concretização desse ideário integrador, faz-se necessário uma organização curricular que se estruture em um sistema de relações entre os saberes, rompendo com a fragmentação

característica de um currículo fortemente disciplinar, orientando o trabalho pedagógico docente.

Assim, o presente artigo tem como objetivo verificar de que forma as práticas pedagógicas integradoras precisam ser desenvolvidas para atender os pressupostos de uma formação integral. Como objetivos específicos: apresentar concepções sobre as práticas pedagógicas integradoras; destacar a importância do currículo integrado, expor os princípios e objetivos do ensino médio integrado. Os procedimentos metodológicos basearam-se na revisão de literatura, que consiste no exame da literatura científica para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado tema (Marconi; Lakatos, 2008). A estrutura do artigo é composta por: introdução; práticas pedagógicas integradoras; desenvolvimento das práticas pedagógicas, práticas pedagógicas integradoras no EMI e por fim são apresentadas as considerações finais.

## **2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS**

As práticas pedagógicas integradoras podem ser compreendidas como ações pedagógicas que vão além da interdisciplinaridade por considerarem o conhecimento uma unidade, na qual a parte está incluída num todo, sem fragmentação ou divisão, mas sim integrada. Quando são aplicadas “de forma consciente, planejada e com compromisso ético e político, pode-se chegar a estudantes emancipados e com capacidade de transformar a realidade na qual estão inseridos” (Cardoso *et al.*, 2022, p. 2). Nesse sentido, essas práticas procuram redefinir as metodologias de ensino-aprendizagem, visando à integração das disciplinas, por meio da interdisciplinaridade, problematização dos conteúdos, favorecendo, assim, o desenvolvimento de aprendizagens significativas e emancipadoras.

Henrique e Nascimento (2015) conceituam as práticas integradoras como atividades voltadas para integrar os estudantes, os saberes e as instituições, atuando-se em diferentes níveis com o objetivo de envolver diversos componentes e proporcionando a constituição de um conjunto de saberes a partir de princípios, definições e diretrizes que se correlacionam para propiciar a compreensão de uma definida realidade. Ademais, quando essas práticas são realizadas no contexto educacional, possibilitam a interação entre as diferentes áreas do conhecimento, propiciando a formação dos estudantes a partir de uma percepção global. De acordo com os autores, as “práticas integradoras são assim denominadas porque mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituição” (Henrique; Nascimento, 2015, p. 68) e tem como objetivo atender ao princípio da dialogicidade entre os saberes promovendo uma leitura mais ampla da realidade.

Com base na análise dos textos apresentados no Colóquio, no Eixo 2 que trata das Práticas Integradoras em Educação Profissional do II Colóquio Nacional, A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, realizado em 2013, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Henrique e Nascimento (2015, p. 71-72) elencaram a seguir uma tipologia para as práticas integradoras tendo por base as comunicações orais apresentadas.

1 - As práticas integradoras eventuais: de iniciativa individual do professor, ocorrem de forma interdisciplinar quando articulam saberes de disciplinas/áreas distintas e intradisciplinar quando realizam a articulação de conteúdos no interior de uma mesma disciplina. Essas práticas se materializam pela vivência de projetos de ensino e visitas técnicas. 2 - Práticas integradoras em contexto de atividades institucionais: não possuem inserção nos currículos dos cursos e se materializam no interior de projetos de pesquisa, projetos de extensão, feiras e mostras científicas. 3 - Práticas integradoras permanentes e curriculares: estão vinculadas à essência pedagógica de um curso ou uma instituição de ensino, se materializam em seminários temáticos, projetos integradores, temas geradores e transversais.

Dessa forma, entendendo a materialização das práticas pedagógicas integradoras como uma possibilidade de fortalecer a concepção de currículo integrado, a qual visa uma formação humana integral, torna-se pertinente expor os pressupostos apresentados por Ramos (2005, p. 108-109) na organização do currículo do ensino médio integrado ao ensino técnico:

a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo [...]; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.

Entretanto, para a efetivação desses pressupostos integradores, é preciso constituir uma organização curricular que se fundamente em um sistema que associe os saberes, direcionando para um currículo integrado, de modo a orientar o trabalho pedagógico do professor. Desse modo, o currículo integrado torna-se fundamental para atender à pretendida formação integral. Contudo, Ramos (2005) chama a atenção para o fato de que a sobreposição de disciplinas de formação geral e formação específica não caracterizam a integração, pois esta requer que a relação entre esses os saberes seja construída continuamente sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

### 3 DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Assim sendo, podemos observar que é necessário considerar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende unicamente de soluções didáticas pedagógicas, mas também requerem, especialmente, respostas ético-políticas. Ou seja, a determinação clara de intenções políticas e educacionais emancipadoras e o comprometimento com elas sejam demandadas para a consolidação do projeto de ensino integrado. Entretanto, Frigotto e Araújo (2018, p. 252) destacam que:

[...] não se quer, com isso, defender uma cisão entre as dimensões políticas, pedagógicas ou epistemológicas, já que todo projeto pedagógico é, também e necessariamente, um projeto de homem e de sociedade. Assim como também não se reconhece a identidade destas. O que se pretende é enfatizar o conteúdo ético-político do projeto de ensino integrado.

Pois, a concretização de um projeto de ensino integrado permitirá ao professor trabalhar com os estudantes a formação integrada por meio de práticas pedagógicas também integradoras, como indicam Araújo e Frigotto (2015). Essas práticas precisam ser orientadas pela concepção de independência e pela capacidade dos estudantes para favorecer o alcance dos objetivos.

Nessa direção, torna-se fundamental o papel do professor, o qual precisa assumir o compromisso e se mobilizar para ocorrer a transformação dessa realidade. Como ressalta Araújo e Frigotto (2015, p. 76) ao afirmarem que a atitude docente integradora “[...] parece ser também fator decisivo à construção de práticas pedagógicas de integração, já que supõe um compromisso com a transformação social e a recusa à lógica pragmática, que hegemoniza as políticas e os projetos educacionais hegemônicos no Brasil”. Os autores sustentam que ao versar sobre os desafios de desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras, há necessidade de uma atitude integradora por parte do professor.

Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social (Araújo; Frigotto, 2015, p. 66).

Em relação ao papel dos professores e das práticas pedagógicas integradoras no processo de ensino-aprendizagem direcionado a um projeto de ensino integrado, Cruz Sobrinho (2018, p. 123) ressalta que “não existe conhecimento desintegrado, mas formas e metodologias de ensino desintegradas e organizações curriculares que dificultam a integração”. Sendo assim, o currículo integrado se apresenta como uma organização “que rompe com a lógica

fragmentadora no âmbito formal, e as práticas pedagógicas integradoras são procedimentos de ensino que efetivamente promovem o diálogo entre os saberes, apresentados e como possibilidades de materialização da integração” (Oliveira; Figueiredo, 2020, p. 527).

Logo, surge a necessidade de incorporação de metodologias de ensino que possam contribuir para “a aquisição de aprendizagens significativas, sendo imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras (pluridisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares) que possibilitem a articulação dos conteúdos dentro de uma perspectiva global” (Costa, 2020, p. 17).

Quanto à forma de desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras, não há fórmulas prontas, nem método único, assim, o que ocorre é que a maioria das variáveis podem acontecer de forma diferenciada, “apesar de percebermos que em comum, elas possuem os mesmos ideais de formação (omnilateral, politécnica ou integral), mesma maneira de organizar os conteúdos (de forma interdisciplinar levando em conta a complexidade da prática educativa” (Santos *et al.*, 2018, p. 188). Tal diversidade de possíveis práticas integradoras fortalece o entendimento de que estas práticas devem ser experimentadas visando a transformação, pois

é condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que os sujeitos de ensino, principalmente, e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores, até porque as práticas educativas não se constituem na escola, tampouco tem implicações que se encerram nela (Araújo; Frigotto, 2015, p. 64).

Henrique e Nascimento (2015) corroboram ao dizer que qualquer uma dessas diferentes formas de integração são válidas como tentativa de romper a fragmentação do conhecimento enraizado pela organização do currículo em disciplinas.

Porém, não é tarefa fácil desenvolver práticas pedagógicas que relacionam diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista que há aspectos que intervêm diretamente na não efetivação dessas práticas. Entre os principais obstáculos estão a formação inicial e continuada dos docentes, que frequentemente não contempla essa abordagem pedagógica, e a ausência de discussões sobre atividades que favoreçam a integração dentro das escolas (Andrade *et al.*, 2015). Porém, existem diversas possibilidades de estratégias de ensino que podem se enquadrar, mais ou menos, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras (Andrade *et al.*, 2015).

Araújo e Frigotto (2015, p. 76) apresentam exemplos de atividades que podem ser realizadas para promover a capacidade humana, sendo elas: expositivas, jogos didáticos, visitas técnicas, oficinas, entre outras, uma vez que “não existe uma técnica mais adequada para a

implementação do ensino integrado [...]”. Entretanto, Araújo (2014) afirma que, para que as atividades sejam reconhecidas como práticas pedagógicas integradoras, elas precisam promover a autonomia dos alunos, valorizando a atividade; incentivem o desenvolvimento da criatividade e da capacidade crítica, por meio da problematização; e estimulem o sentimento de solidariedade, por meio do trabalho coletivo e cooperativo.

Desse modo, as práticas pedagógicas integradoras praticadas nos elementos curriculares necessitam ser utilizadas no trabalho docente como estratégia central para desenvolver a formação integral e emancipadora. Um dos caminhos é por meio da vinculação entre as diferentes áreas do conhecimento, tendo como ponte a interdisciplinaridade, dentro do currículo do EMI. De acordo com Martins, Lima e Freire (2020), interdisciplinaridade é vista como um princípio organizador do currículo e uma estratégia de ensino-aprendizagem, já que os conceitos de diversas disciplinas estão profundamente relacionados com a realidade que se busca entender. Sob essa perspectiva, a prática docente interdisciplinar, que visa conectar diferentes conhecimentos, exige um intenso diálogo e integração, facilitados pelas práticas pedagógicas integradoras (Martins; Lima; Freire, 2020).

As práticas integradoras, o currículo integrado e a formação integral precisam andar sempre juntos. Pacheco (2012) destaca que o currículo integrado organiza o conhecimento e orienta o processo de ensino-aprendizagem de maneira que os conceitos sejam compreendidos como parte de um sistema de relações que visa explicar e entender uma totalidade concreta. É dessa maneira, que a interdisciplinaridade, torna-se a ponte de conexão dos saberes de forma integralizada e não fragmentada. Isso implica o desenvolvimento da prática educativa com as disciplinas integradas e se dialogando constantemente, pois conhecimento não é fragmentado e sim integralizado, dado que o todo, constituído pelas partes, forma uma unidade.

#### **4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS NO EMI**

A Lei nº 9.394/96, que versa as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelece em seu artigo 39 que “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” (Brasil, 1996), com objetivo de promover a formação integral/omnilateral.

Essa concepção de uma formação humana integral presume a oferta do EMI à educação profissional, como aponta Ciavatta (2005) quando propõe a superação do ser humano fragmentado pela divisão dualista do trabalho (intelectual e manual), garantindo a todos uma formação completa que os tornem capazes de interpretar as situações reais do mundo que os

cerca e, assim, atuarem como cidadãos integrados à sociedade (Costa, 2020). Na compreensão da integração, “a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social”. Com isso, procura-se formar o indivíduo de modo a possibilitar que ele seja capaz de trabalhar, viver coletivamente “e agir autonomamente sobre a realidade” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 68).

Assim, levando em consideração a função social do EMI, que é de caráter abrangente e com o fim de proporcionar “[...] em suas práticas pedagógicas, as múltiplas perspectivas, a prática de um currículo integrado objetivado para formar um cidadão crítico, ativo, criativo e não somente um técnico, isto é, preconiza a formação integral” (Santos *et al.*, 2018, p. 188), as práticas pedagógicas integradoras embasadas no currículo integrado constituem-se em um grande desafio e “[...] demandam maior estudo, porque ultrapassa as noções de união, justaposição, relação e articulação entre saberes. A ideia-ação da integração não admite a fragmentação e o distanciamento entre áreas de conhecimento, ainda que, aparentemente, sejam paradoxais” (Henrique; Nascimento, 2015, p. 75). Pois, essas práticas procuram constituir os conhecimentos visado no currículo integrado, sendo: a formação integral, politécnica e o trabalho como princípio educativo, por meio da vinculação entre teoria e prática, o que não estabelece apenas difundir disciplinas técnicas e propedêuticas no currículo. “As escolhas destas práticas não devem ser neutras, mas embasadas na concepção de um projeto de transformação social, na busca de emancipação e autonomia dos estudantes para que sejam capazes de refletir criticamente e intervir na realidade social e política” (Santos *et al.*, 2018, p. 188).

Para Ramos (2005), essa concepção de formação dos sujeitos implica a prática do currículo integrado com o arranjo dos conhecimentos em uma perspectiva em que os conceitos precisam ser compreendidos dentro de uma percepção de totalidade, na qual se torna fundamental a compreensão dos saberes (teoria) e sua aplicação real (prática).

Porém, Araújo e Frigotto (2015, p. 65) chama atenção ao dizer que o EMI ainda não foi entendido como um projeto político-pedagógico que se compromete com a formação ampla dos indivíduos. “Em geral, o ensino integrado tem sido compreendido apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, sem relevar o conteúdo ético-político transformador da proposta ou da materialidade de sua operacionalização”. Essa falta de compreensão pode ser pelo motivo da dificuldade da efetivação da proposta de integração do EMI nas escolas e nos sistemas de ensino. Além desta dificuldade de compreensão do conteúdo transformador do projeto de ensino integrado, Costa (2012) pontua alguns dos problemas que dificultam o

exercício do ensino integrado no Brasil. Inicialmente, muitos docentes não possuem conhecimento aprofundado sobre os princípios e fundamentos do currículo integrado, ou têm apenas uma compreensão superficial desse modelo curricular (Costa, 2012). Além disso, o ensino integrado frequentemente é entendido por parte dos professores como uma mera junção das disciplinas do núcleo comum com aquelas da formação técnica (Costa, 2012). A falta de preparação destes de forma integrada e a ausência de diálogo com professores de outras áreas também configura como um problema (Costa, 2012).

A educação profissional integrada também enfrenta desafios relacionados à composição do corpo docente, uma vez que há uma ausência de professores efetivos em sala de aula (Costa, 2012). A maioria dos docentes possui formação em bacharelado, sem licenciatura completa, e muitos não são concursados, especialmente nas redes estaduais de ensino (Costa, 2012). Além disso, a falta de programas permanentes de formação voltados para professores e gestores dificulta a implementação adequada da proposta de ensino integrado (Costa, 2012).

Outros problemas envolvem o financiamento reduzido destinado ao ensino médio e à educação profissional e a falta de participação integrada de todos os sujeitos envolvidos no processo (trabalhadores, educadores, gestores públicos, pesquisadores) (Costa, 2012). Em suma, a implementação do ensino médio integrado em uma instituição vai além da dimensão pedagógica e da estruturação de um projeto curricular (Costa, 2012). Para que essa proposta se concretize, é necessário enfrentar uma série de desafios, incluindo questões de gestão, aspectos pedagógicos, condições de ensino e infraestrutura, além de superar hábitos enraizados na cultura escolar que dificultam a formação integrada dos estudantes (Costa, 2012).

Na discussão acerca das dificuldades para concretização de práticas pedagógicas integradoras, Frigotto *et al.* (2014) corroboram ao destacarem que não teve uma preparação dos professores para atuarem de acordo com a proposta da formação integrada no ensino médio. Pois, muitos manifestam resistência à proposta. Entre as causas dessa objeção, têm-se:

a forma impositiva como é apresentada; a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes; o desconhecimento conceitual; a falta de condições materiais; a carência de gestão e de participação democrática nas instituições; a dificuldade de envolvimento dos professores temporários, com vínculos precários de trabalho e de compromisso com as instituições (Sandes; Silva, 2022, p. 17).

Embora existam as dificuldades, Ciavatta (2005, p. 98-101) apresenta como pressupostos para a concretização da formação integrada:

a) a existência de um projeto de sociedade, que vise a superação do dualismo de classes, e que as instâncias responsáveis pela educação manifestem vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho; b) manter, na lei, a articulação entre ensino médio de

formação geral e educação profissional em todas as suas modalidades; c) a adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica; d) articulação da instituição com os alunos e os familiares; e) o exercício da formação integrada é experiência de democracia participativa; f) resgate da escola como um lugar de memória; g) garantia de investimentos na educação.

Esses pressupostos demonstram que a proposta do EMI está para além da formação de mão de obra a serviço do mercado de trabalho, propõe uma formação integral que agregue todas as dimensões da vida: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Portanto, para o EMI alcançar a complexidade e a totalidade concreta, é imprescindível que ocorra a superação de uma educação com currículo e práticas fragmentadas. Pois, o arcabouço teórico/ideológico sobre os embasamentos, princípios e objetivos do EMI, possibilitam que às instituições de ensino construam propostas e práticas pedagógicas integradoras que materializem a formação integral.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos observar que o desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras, para atender os pressupostos de uma formação integral, precisa ser praticado em sentido oposto ao desenvolvimento das tradicionais práticas fragmentadoras, que também contribuem para a formação de um indivíduo fragmentado, alheio à sua realidade. Há também a necessidade do entendimento dos sentidos da integração, por parte dos professores, já que essa compreensão favorece o compromisso com a formação humana integral, com a transformação social, levando-os a conduzir, a repensar suas práticas educativas, bem como incorporar as práticas pedagógicas integradoras. Também observamos ainda, que não há um único método, forma para acontecer o desenvolvimento dessas práticas.

Portanto, conclui-se existem muitos desafios para a consolidação da integração, entretanto, as práticas pedagógicas integradoras se manifestam como estratégias promissoras para proporcionar a formação integral. Há muitas possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho docente integrador em um contexto desafiante, embora prazeroso, que é o das práticas pedagógicas integradoras.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, M. A. F. J. de; PAULA, J. L. de; NASCIMENTO, J. M. do; SÁ, L. T. F. de. Práticas pedagógicas integradoras: Concepções e desafios dos docentes no contexto de vivência do curso de informática do IFRN. *In*: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2015.

Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16780>. Acesso em: 03 fev. 2025.

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ARAUJO, R. M. de L. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 nov. 2022.

CARDOSO, L. M. L.; ROSA, L. S. da; NOLL, M.; LIMA, E. F. de. Práticas pedagógicas integradoras: O elo entre ensino médio integrado e a formação integral. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 8, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1858>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CIAVATTA, M. A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

COSTA, A. M. R. da. *Integração do ensino médio e técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal*. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/3006>. Acesso em: 03 fev. 2025.

COSTA, R. da S. *Práticas integradoras no ensino de geografia: uma proposta mediada pelo uso de tecnologias no ensino médio integrado*. 2020. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1433/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_RobertaCosta.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1433/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_RobertaCosta.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

CRUZ SOBRINHO, S. Diretrizes institucionais e a perspectiva da integração curricular no IF Farroupilha. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, 2, 2018, Brasília. *Anais [...]*. Brasília: Even 3, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/snemi/55950-diretrizes-institucionais-e-a-perspectiva-da-integracao-curricular-no-if-farroupilha/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. de L. Práticas pedagógicas e ensino médio integrado. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 249-266. Disponível em: [https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos\\_Federais\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Ci%C3%Aancia\\_e\\_Tecnologia](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia)

Rela%C3%A7%C3%A3o\_com\_o\_Ensino\_M%C3%A9dio\_Integrado\_e\_o\_Projeto\_Societ%C3%A1rio\_de\_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; GOMES, C. Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In: Colóquio Produção de Conhecimentos de Ensino Médio Integrado: Dimensões Epistemológicas e Político-Pedagógicas, 2010, Rio de Janeiro. *Anais [...]* Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/45732>. Acesso em: 03 fev. 2025.

HENRIQUE, A. L. S.; NASCIMENTO, J. M. do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. *Holos*, v. 4, p. 63-76, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188/1127>. Acesso em: 06 ago. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. São Paulo: Atlas; 2008.

MARTINS, W. C.; LIMA, P. F. R.; FREIRE, L. B. de O. An Interdisciplinarity in High School in Vocational Education. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1634>. Acesso em: 03 fev. 2025.

OLIVEIRA, E. G. N. B. de.; FIGUEIREDO, A. de C. Práticas integradoras: Possibilidades para a formação integral no Ensino Médio Integrado. *Revista Semiárido de Visu*, v. 8, n. 3, p. 524-536, 2020. Disponível em: <https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/37/173>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PACHECO, E. (org.). *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de diretrizes curriculares*. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

RAMOS, M. N. Concepções do Ensino Médio Integrado. In: SEMINÁRIO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2008, Pará. *Anais [...]* Pará: Secretaria Estadual de Educação, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

SANDES, Amanda dos Santos Dória; SILVA, Maria Silene da. Práticas educativas integradoras no ensino médio integrado: Em busca de uma formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 6, n. 1, p. 14-24, 2022 Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/581>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SANTOS, F. A. A.; SANTOS, J. D.; PROFESSOR, V. P.; SILVA, A. R. Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado. *Holos*, v. 6, p. 185-199, 2018.

## SOBRE OS AUTORES

*Ailton Alves de Oliveira Palastrim* é técnico em Contabilidade pelo IFA - Instituto Francisco de Assis(1998), Graduado em Administração com ênfase em marketing pela Faculdade Politécnica de Uberlândia (2006), Especialização em Negócios pela Universidade Norte do Paraná (2009), Tecnólogo em Recursos Humanos pela Universidade Braz Cubas(2020), Licenciatura em Pedagogia pela UNIBF (2020), Formação Pedagógica em Sociologia e Filosofia pela Faculdade de Educação Paulistana(2023) Especialização em Coordenação Pedagógica pela UNIBF (2020), Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica(2022). Desde 2017 atuo como professor na Escola Estadual de Ensino Médio Profissional - Ensino Médio Técnico Integral e nos cursos técnicos subsequentes e, estou finalizando em 29 de abril de 2024 o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, no IFTM- Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico.  
Email: [ailton.alves@educacao.mg.gov.br](mailto:ailton.alves@educacao.mg.gov.br)

*Geraldo Gonçalves de Lima* possui Pós-Doutorado (2017), Doutorado (2013) e Mestrado (2006) em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com ênfase na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. É também Especialista em Metodologia do Ensino e Tecnologia para Educação a Distância (FCJP, 2008) e em História Contemporânea (UNICERP, 2003), além de Licenciado (1999) e Bacharel (1998) em Filosofia pela PUCCAMP-SP. Atualmente é Professor Titular da Carreira EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) e no ProfEPT. Integra grupos de pesquisa em Educação e é membro de conselhos editoriais de periódicos científicos, com produções voltadas às áreas de Educação Profissional e Tecnológica, História da Educação, Políticas Públicas e Filosofia.

Email: [geraldolima@iftm.edu.br](mailto:geraldolima@iftm.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9371-7785>

*Recebido em 16 de fev. de 2024.*

*Aprovado em 10 de fev. de 2025.*

*Publicado em 05 de jun. de 2025.*