

# EM BUSCA DA COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DA REDE FEDERAL

## *In Search of Understanding the Meanings of Integration to Integrated High School of the Federal Network*

Ursulina Ataíde Alves<sup>1</sup>  
Rosa Amélia Pereira da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo tem por base o estudo bibliográfico realizado ao longo de pesquisa no mestrado em educação profissional e tecnológica – ProfEPT. Objetivou ampliar a compreensão conceitual da Integração que dá suporte ao projeto do Ensino Médio Integrado – EMI na educação profissional e tecnológica. Para tanto, baseou-se nos trabalhos da professora Marise Ramos em relação aos sentidos da Integração por ela apresentados. O estudo permitiu compreender aspectos importantes da Integração para o EMI, tais como a omnilateralidade, o Trabalho, a Ciência e a Cultura e suas relações com o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Por fim, destacamos a importância de se compreender, no âmbito da Rede Federal de Ensino, a Integração para além da relação entre formação geral e formação técnica.

**Palavras-chave:** Integração, Omnilateralidade, Trabalho-Ciência-Cultura, Ensino Médio Integrado.

**Abstract:** *This article is based on the bibliographical study performed through research in the Master's course in Professional and Technical Education – ProfEPT. Its objective is to broaden conceptual comprehension of the integration that sustains the Integrated High School project in professional and technological education. It is based to such end on the works of professor Marize Ramos on the meanings of integration presented by her. This study allowed us to understand important aspects to Integrated High School, such as omnilaterality, work, science and culture and its relations to the Education, Research and Extension trinity. Lastly, we highlight the importance of understanding, in the purview of the federal network of education, integration beyond the relationship between general and technical education.*

**Keywords:** *Integration, Omnilaterality, Work-Science-Culture, Integrated High School.*

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT pelo IFB. Email: ursula.ataiide@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Literatura e Práticas Sociais pela UnB. Professora no IFB. Email: 1755815@etfbsb.edu.br

## Introdução

Considerando a necessária compreensão do conceito de Integração para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, realizamos o estudo de três artigos da professora Marise Nogueira Ramos, produzidos em diferentes momentos do contexto educacional brasileiro, especificamente durante os avanços e retrocessos ocorridos na Rede Federal de Ensino, tendo por temática o Ensino Médio Integrado, modalidade de oferta da educação profissional em nível médio que visa à superação da histórica dualidade do Ensino Médio no Brasil.

Os artigos são:

- Concepção do Ensino Médio Integrado – 2007/2008;
- Ensino Médio Integrado: Da Conceituação a Operacionalização – 2014; e
- Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão, 2017.

Os três textos tratam da concepção do Ensino Médio Integrado, da história do Ensino Médio e da educação profissional no Brasil e dos sentidos da Integração, que fundamentam e dão sentido à proposta. O foco da leitura centrou-se na compreensão conceitual e prática do termo Integração, o qual contempla aspectos da organização e desenvolvimento curricular e abrange também abordagens metodológicas do ensino. Destarte, debruçamos sobre os sentidos da Integração, tão caro à Educação Profissional, pois visa superar a dualidade presente na legislação brasileira, reguladora da educação brasileira.

É importante destacar a importância das reflexões de Ramos para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil. Juntamente com outros pesquisadores, Ramos expõe e explica a Integração como fundamento da Educação Profissional. Nos 3 artigos citados, ela se destaca, entre os outros pesquisadores, porque sistematiza, de forma clara e objetiva, as bases conceituais da Integração, tão necessárias para a atuação do profissional da educação na Rede Federal. A sua carreira e toda experiência na área de Educação, sobretudo na Educação Profissional, colocam-na como expoente, que precisa ter suas reflexões divulgadas, conhecidas e aplicadas nos contextos educacionais, primeiro, devido à relevância delas no contexto da educação brasileira e, segundo, devido à necessidade, por parte dos profissionais da educação, de compreender os conceitos fundacionais para a educação profissional e aplicá-los no desenvolvimento das práticas pedagógicas nas instituições de ensino nas quais estão inseridos.

## O Método

Como método para a escrita desta reflexão, desenvolvemos a pesquisa bibliográfica e, como estratégia de análise da bibliografia levantada, adotamos a leitura interpretativa dos três artigos selecionados, para explicar e ampliar o conceito de Integração. Centramos na hermenêutica da concepção do termo, que é fulcral para Educação Profissional e Tecnológica. A análise foi organizada considerando os sentidos propostos por Ramos: o filosófico, o ético e político, o epistemológico e pedagógico, organizados em 3 eixos. Ressaltamos a relação dos sentidos propostos aos fundamentos da educação profissional, técnica e tecnológica no Brasil, presentes na Lei de Diretrizes e

Bases: o ensino, a pesquisa e a extensão, compreendidos, nesta reflexão, por analogia, como o trabalho, a ciência e a cultura. Visamos demonstrar que os sentidos da integração estão inter-relacionados aos fundamentos que sustentam a educação no Brasil: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

## Os Sentidos da Integração

Quando pensamos a formação humana, entendemos que o conceito de formação integral se revela complexo e em alguns momentos é aplicado no seu sentido mais superficial. Para reconhecer esses sentidos, fizemos um estudo acurado das ideias de Ramos (2007). A autora aponta três sentidos para a Integração. O primeiro é filosófico e se dedica à compreensão da *formação omnilateral*. O segundo é ético-político e diz respeito à *indissociabilidade da educação básica e da educação profissional*. O terceiro centra-se no caráter epistemológico, trata da *Integração de conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade*. A este, no último artigo, Ramos associa um quarto sentido, o pedagógico, no qual aborda “formas de selecionar, de organizar e de ensinar os conhecimentos destinados à formação pretendida” (2017, p. 36).

Tratamos, separadamente, de cada um desses sentidos, mas, antes, destacamos uma breve observação. Embora, nos dois primeiros artigos, a autora não trate separadamente do sentido pedagógico, a abordagem sobre as maneiras de tratar pedagógica e metodologicamente os conteúdos são tratados no terceiro sentido, o epistemológico.

### O primeiro sentido: a formação omnilateral

De acordo com o **Glossário: 100 palavras para entender a educação profissional**, a palavra omnilateralidade tem origem no latim e traz em si a ideia de inteireza, de muitos lados ou por todos os lados, relacionada a formação educacional; possui a semente do que, comumente, tratamos como formação ou educação integral, guardando, porém, algumas especificidades. (Origem. Et. Do latim *omnis* "tudo, todo, total, inteiro" + *latus, lateris* "lado, flanco", *-alis* (relação de pertença), significando "de todos os lados, por todas as dimensões".)

Ao tratar da *omnilateralidade na educação profissional* (damos esse destaque porque entendemos que a perspectiva da omnilateralidade, da integralidade, pode e deve ser considerada também para a formação geral), Ramos (2007, 2014 e 2017) trata de três dimensões indispensáveis e indissociáveis da formação humana e técnica: o trabalho, a ciência e a cultura. Nas palavras da autora:

**O trabalho** compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); **a ciência** compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e **a cultura** que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (RAMOS, 2007/2008, np. grifos nossos).

O trabalho é considerado, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9394/96, nas diretrizes curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível médio, como princípio educativo; porém, para apreendermos o significado dessa ideia,

faz-se necessário que compreendamos o trabalho como “realização humana inerente ao ser” (RAMOS, 2007/2008, np. grifos nossos).

Entende-se, assim, que a humanização do homem passa pelo trabalho, pela capacidade humana de interagir e transformar elementos e a própria natureza para satisfazer as suas necessidades e produzir cultura. Portanto, o trabalho diferencia o homem dos outros animais, que, ao invés de transformar a natureza para sobreviver e produzir cultura, acomodam-se a ela.

É pelo trabalho como ação humana que, ao longo do tempo, constitui-se a história da humanidade. A experiência humana é transformada em conhecimento que se acumula. Este é transmitido de geração a geração; constitui-se ciência e cultura. Assim se constrói o seu *sentido ontológico*; a dimensão menos divulgada e, por isso, menos compreendida do trabalho e sobre a qual devemos debruçar para efetivamente tratá-lo como princípio educativo. Numa visão crítica e construtiva, a ideia de trabalho incorpora e supera o seu entendimento apenas do ponto de vista utilitário, prático e econômico, que o caracteriza no *sentido histórico*.

Nesse sentido, nos textos de Ramos, podemos depreender que é com esse olhar mais amplo sobre o trabalho que se torna possível a formação para a atuação social e profissional, crítica e consciente, de sujeitos que compreendam o seu papel na sociedade como trabalhador e produtor não apenas de produtos e serviços, mas também de conhecimentos; sujeitos que conheçam e compreendam as origens do seu trabalho, os fundamentos científicos e técnicos, a importância histórica e social dele, sujeitos que mais do que executar sejam capazes de criar, planejar, gerenciar, compreender e apropriar-se dos processos e produtos do seu trabalho, conforme se observa na própria evolução da humanidade: o trabalho como ação transformadora do homem.

Para a formação omnilateral, unem-se ao trabalho as dimensões da ciência e da cultura, as quais não podemos tratar de modo dissociado da primeira dimensão, visto que, ao tratarmos do sentido ontológico do trabalho, percebemos como o conhecimento e a ciência se constituem também a partir dele, numa relação cíclica, complementar e integrada.

A concepção de ciência utilizada pela autora é a de que ela se refere aos

conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais (RAMOS, 2007/2008, np.).

Desse modo, podemos afirmar que a ciência, assim como o trabalho, é fruto do trabalho humano. A cultura, por sua vez, remete aos modos de organização e convivência social, ao que a autora descreve “como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade” (RAMOS, 2007/2008, np.).

A compreensão do sentido filosófico da Integração, da formação omnilateral, conduz a compreensão dos fundamentos e da justificativa para a proposta de a educação profissional e tecnológica, na Rede Federal de Ensino, basear-se no tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão e mais ainda da sua interdependência e na sua relação complementar.

Em nossa percepção da Integração as dimensões Trabalho, Ciência e Cultura relacionam-se diretamente a Ensino, Pesquisa e Extensão, mas numa visão de relação circular, contínua e crescente, diferente de um tripé em que cada uma, embora ligadas numa base, não se encontram no seu desenvolvimento, se mostrando processos paralelos e independentes um do outro. Na perspectiva da formação integral, Trabalho, Ciência e Cultura se interrelacionam, complementam-se.

Mas como se reconhece essa relação circular? Começamos pelo Trabalho, que aqui é tomado sob a perspectiva histórica, mas também e em especial pela ontológica. Entendemos que é pelo trabalho, na perspectiva ontológica, que a humanidade se diferencia dos outros animais, humaniza-se, é pelo trabalho e pela maneira como este transforma a natureza, que o homem atende às próprias necessidades, é pelo trabalho que o homem transforma o mundo, realiza e transmite por gerações o conhecimento científico e cultural produzido, é pelo trabalho que se constrói e dissemina o conhecimento. Essa ideia justifica, na Educação Profissional, a problematização dos processos produtivos como estratégia de formação. Desse modo, relacionamos o Trabalho com o Ensino, como “princípio educativo”, como fonte de conhecimento, uma vez que o trabalho ensina, forma, educa.

O conhecimento construído pelo trabalho torna-se Ciência, que, cotidianamente, associamos à Pesquisa. Sempre que falamos em pesquisa, referimos à descoberta, à construção de novos conhecimentos, em geral associados a pesquisa científica e acadêmica, descolada das atividades que denominamos de ensino. No entanto, se voltamos aos textos legais, temos a Pesquisa como “princípio pedagógico” princípio este coerente com a proposição da problematização como caminho metodológico para a Integração. Na pesquisa enquanto princípio pedagógico, está presente um novo olhar sobre como o conhecimento pode ser tratado no ambiente escolar: de forma inacabada, tratado como algo a ser descoberto, construído, elaborado, produzido por seus agentes. Assim a pesquisa entra nas salas de aula e nos demais ambientes educativos, toma o espaço nas práticas pedagógicas, volta-se para os processos de ensino – que chamaremos aqui de promoção de aprendizagem – e de aprendizagem. Junto à Ciência, colocamos a pesquisa.

A Cultura, constituída pelos hábitos, costumes, valores, comportamentos dos sujeitos e grupos sociais, também se configura pelas maneiras como o Trabalho acontece nesses grupos. Junto à Cultura, colocamos a Extensão. Esta tem se apresentado sempre como projetos que aproximam a escola da comunidade na qual está inserida. Não diminuímos a importância de tais projetos, mas vislumbramos que a Extensão pode e deve se estender para além de projetos culturais, ambientais, entre outros; pode e deve configurar-se como retorno à comunidade de todo o conhecimento que é construído ou ressignificado na escola e for a dela.

A comunidade pode e deve ser espaço de produção e de aplicação de conhecimentos, de proposição de projetos que possam colaborar na transformação social: conhecimentos e projetos nascidos no Ensino e na Pesquisa promovidos na escola.

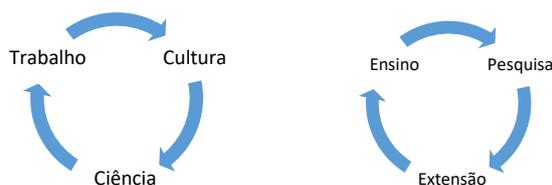


Figura 1 - Relação Circular das Dimensões da Omnilateralidade com o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Fonte: Elaborado pela autora.

### O segundo sentido: a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica

A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica é o sentido político da Integração e, por isso, precisa ser compreendida por agentes públicos e sociais, fora da escola, nos espaços econômicos culturais e políticos, visto que é a partir da mobilização nestes espaços que são elaboradas as propostas das políticas públicas, que se tornam leis e diretrizes, as quais organizam e orientam a educação no Brasil, em todos os níveis e modalidades educacional.

Para auxiliar na compreensão deste sentido da Integração, Ramos (2007/2008) explica a histórica dualidade social e educacional, especialmente na educação em nível médio, que ocorre em nosso país. Citando Saviani (1989), ela esclarece o caráter pendular do Ensino Médio: significa que, a depender do grupo social do qual se faz parte ou dos interesses econômicos e sociais que vivemos, alteram-se também a função, os objetivos de formação do Ensino Médio no país.

Dito de um modo simples: ou se dá ênfase à formação geral, científica, intelectual – esta normalmente direcionada aos filhos das classes privilegiadas, ou desloca-se a ênfase para uma formação técnica, instrumentalizadora, voltada para atender interesses do mercado de trabalho, da indústria, do comércio, do campo, dirigida aos filhos dos trabalhadores, aos membros das classes populares subalternizadas.

A intenção de ensino integrado, que toma forma na proposta de Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Ensino, mas que não se esgota neste, é política porque também é utópica, vista como um caminho que conduza a uma escola unitária, uma escola que forme o ser humano em suas diversas dimensões, que una a formação intelectual e a prática laboral, que possibilite a compreensão das condições reais de existência, que favoreça a mobilidade e ascensão social.

Para isso é preciso que se compreenda que a formação técnica ou profissional não está desvinculada da formação geral. Mais à frente, ao tratarmos do terceiro sentido, esta vinculação poderá ser melhor compreendida a partir do tratamento pedagógico explícito na proposta.

Neste ponto, faz-se importante reforçar a compreensão do sentido político que se constitui nas escolhas feitas pelos atores da cena político-educacional, nos momentos em que se definem leis, diretrizes, planos, projetos pedagógicos de instituição e de cursos.

No artigo **Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão** (RAMOS, 2017), escrito no contexto de aprovação da reforma do Ensino Médio, a autora deixa claro que esse sentido orienta “a manutenção da possibilidade de a Educação Profissional ser integrada formalmente ao Ensino Médio” (p. 32). A essa afirmação acrescentam-se dois pressupostos que contribuem para fortalecermos nossa compreensão acerca desse sentido da Integração.

(...) relacionado ao sentido filosófico, é a não admissão de que as pessoas podem se formar tecnicamente e profissionalmente, sem apreender os fundamentos da produção moderna em todos as dimensões. Não se pode admitir igualmente, que a estrutura educacional comporte ramos profissionalizantes desvinculados da formação básica. É preciso que a política educacional contemple a relação de requisitos entre as respectivas etapas formativas e no interior de um mesmo currículo (RAMOS, 2017, p. 32).

A essa citação, tomamos a liberdade de acrescentar uma percepção do momento atual, em que assistimos à publicação de novas diretrizes curriculares para a educação profissional de nível médio, em que precisamos reforçar a compreensão do necessário fortalecimento da Integração, para que as propostas em andamento, especialmente nas escolas da Rede Federal, não percam o que já se conquistou até aqui. É momento de fortalecer práticas, de ampliar argumentos e fundamentos, de resistir juntos como Rede a fim de diminuir as perdas que possam ocorrer com a concepção política de educação e de sociedade presentes nas atuais diretrizes, as quais esfacelam a perspectiva da Integração.

O sentido político que se relaciona à Integração entre formação profissional e formação básica, então, precisa se concretizar em ações anteriores à escola como instituição de ensino, no pensar a escola, para então chegar às salas de aula, às escolhas metodológicas. Esperam-se escolhas conscientes, feitas pelos docentes, que precisam estar seguros do que significa a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica.

É a força deste sentido, corporificada nas práticas educacionais realizadas nas escolas e nos espaços de ensino, que garante a organização do ensino na modalidade integrada e a formação omnilateral.

### **O terceiro sentido: o sentido epistemológico (e pedagógico)**

Como dissemos anteriormente, apenas no artigo escrito em 2017 o sentido pedagógico é tratado separadamente. Nos demais, percebemos os aspectos pedagógicos tratados no sentido epistemológico. Por essa razão, optamos por tratá-los como uma junção, o que não diminui a importância deste sentido para a concepção do termo Integração.

O sentido epistemológico traz a reflexão acerca da relação entre conhecimentos considerados gerais e específicos na formação básica e profissional, especialmente na modalidade integrada. Tratamos especialmente da modalidade integrada, porque a autora argumenta que a formação profissional não prescinde da formação básica e que a classificação dos conhecimentos como geral ou específico dependerá não da sua origem epistemológica ou campo de conhecimento, mas da sua relação com o processo produtivo. Assim um conhecimento pode ser geral para um grupo e específico para outro. A autora

exemplifica essa relação explicando como o conhecimento se constitui, como a ciência é fruto do trabalho e tem o que ela chama de “dupla entrada”. Vejamos:

É interessante notar que um grande acontecimento que possibilitou o desenvolvimento das ciências físicas foi a invenção da máquina a vapor, o que demonstra que, por vezes, é o processo tecnológico que possibilita o salto científico, nos levando a rever a ideia de que os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias (RAMOS, 2007/2008, np.).

A fim de deixar mais claro, ela questiona o conceito de eletricidade, de modo a ilustrar a impossibilidade de rígida classificação dos conhecimentos.

Pensemos, por exemplo, no âmbito da Física, sobre se o conceito de eletricidade é um conhecimento geral ou específico. Afinal, o desenvolvimento desse conceito não possibilitou termos a luz elétrica iluminando artificialmente uma sala, um dispositivo eletrônico para transmitirmos imagens, um microfone que possibilita a ampliação de nossas vozes? (RAMOS, 2007, np.).

As questões acima elucubradas por Ramos podem orientar a reflexão sobre a complexidade do conhecimento e a importância de, assim, tratá-lo. Seguindo sua argumentação acerca da ideia de Integração do que considera conhecimento geral ou específico, ressalta-se a necessidade de que, para que a aprendizagem destes tenha sentido, faz-se necessário que o seu estudo seja associado à realidade concreta. E afirma: “um conhecimento de formação geral só adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo” (RAMOS, 2007/2008, np.). Reconhece-se, ainda, que a atenção aos processos produtivos tem sido considerada apenas no tratamento dado na formação específica (profissional) e que é preciso rever essa forma de pensar.

Ainda argumentando sobre as definições dos conhecimentos como geral ou específico e defendendo que uma formação integrada, na perspectiva da omnilateralidade, exposta no primeiro sentido da Integração, a autora esclarece que dar privilégio a um ou outro tipo de conhecimento não contribui para a formação de bons profissionais.

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado (RAMOS, 2007: np.)

Até aqui trouxemos argumentos da autora que justificam não ser possível separar conhecimentos gerais e específicos. Caso ocorra a separação no contexto educacional, como consequência tem-se a formação deficitária dos sujeitos e isso é um aspecto negativo. Ramos cita o exemplo da Mecânica e da Cultura, que, apesar de terem origem epistemológica distintas, podem se relacionar na medida que se tornam realidade, ou seja, que se tornam aplicáveis e contextualizadas, considerando que suas aplicações tem dimensões sociais e ambientais. Uma possível ilustração para essa relação é considerar o contexto histórico social em que a aprendizagem da mecânica se torna uma necessidade,

assim como depois evolui, por exemplo, para a eletromecânica. Esses movimentos se relacionam às transformações nos processos industriais, na organização social do trabalho, nas necessidades do capital.

Pedagogicamente, Ramos defende uma abordagem dos conteúdos por eixos, tendo como base a problematização dos processos produtivos, num trabalho que deve ser construído coletivamente pelos professores.

Deve-se problematizando os currículos nas suas múltiplas dimensões de tal maneira que os conceitos, os conhecimentos, as teorias aparecem como necessários e para chegar-se, então, à organização dos componentes curriculares que podem ser os mesmo que nós temos tradicionalmente no currículo: as disciplinas científicas, as disciplinas das ciências, as artes e as linguagens. Mas se construirmos o sentido desses componentes curriculares a partir de um debate, de uma análise problematizadora dos meios de produção, tem-se sentido à presença dos componentes curriculares e dos conteúdos de ensino do currículo e o sentido do que é Integração. Assim, o professor de geografia, ao saber de história, e de matemática, química e da disciplina técnica estão interligadas os conhecimentos vão adquirindo razão de ser numa perspectiva integrada dentro da organização do currículo (RAMOS, 2014, p. 24).

Deste trecho do texto, destacamos o trabalho colaborativo entre docentes para um desenho curricular efetivamente integrado; os processos produtivos como eixos organizadores dos conhecimentos; a configuração curricular que pode ou não ser disciplinar, pois a garantia da Integração depende mais do tratamento metodológico que se dá aos conteúdos do que da ocorrência ou não de disciplinas científicas ou técnicas.

A autora menciona as dimensões dos processos produtivos que podem ser exploradas na problematização destes e que contribuirão para que os conhecimentos retratem a totalidade, a realidade concreta e assim tenham sentido para os estudantes. Assim propõe o esquema abaixo no qual estabelece a relação entre os processos de produção e suas dimensões.



Figura 2 - Esquema Processos de Produção e suas Dimensões. Fonte: RAMOS, 2007, n/p.

Para ilustrar como essas dimensões aparecem nos conteúdos de um curso técnico de forma integrada a autora cita o processo de produção do turismo em Natal - RN, abordando brevemente mudanças ocorridas no local nos últimos anos.

Há cerca de 15 anos atrás não existiam os grandes hotéis da Praia de Ponta Negra nem lúguas “negras” desembocando no mar. Isto é uma questão físico-ambiental do fenômeno. Já na dimensão econômico-produtivo poderíamos perguntar o que significa o crescimento do turismo para a economia da região. Do ponto de vista histórico-cultural, que relações estão construídas nessa prática, que valores são desenvolvidos ou são negados? Porque a expansão hoteleira em Ponta-Negra ocorreu tão rapidamente? E do ponto de vista técnico-organizacional, o que faz o técnico em turismo? Quais são seus procedimentos e suas responsabilidades? (RAMOS, 2007, np.).

É no final do primeiro e terceiro textos analisados que encontramos, mais claramente, as orientações de como a proposta de Integração pode se realizar pedagogicamente. É importante observamos que, embora não mencione claramente uma concepção de aprendizagem ou uma metodologia de ensino específica, as bases escolhidas pela autora são de um processo educativo com foco na aprendizagem ativa, no protagonismo do estudante, na atuação do docente como um mediador, facilitador, orientador da aprendizagem, haja vista que a palavra problematização é recorrente em sua argumentação.

A menção à Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, no último artigo analisado, reforça essa percepção, além de explicitar uma visão ampla sobre o currículo, deixa claro que este é muito mais que uma lista de disciplinas e conteúdo, pois se expressa na organização do espaço e tempos escolares, nas escolhas metodológicas, no tratamento dado aos conhecimentos que o compõem, nas relações estabelecidas entre os sujeitos e os conhecimentos.

Em todos os artigos, a autora demonstra a escolha pelos processos produtivos como eixos condutores da organização curricular, no que tange ao currículo real, aquele que é efetivamente posto em prática. Reitera, por diversas vezes, que são os eixos que possibilitarão a contextualização dos conhecimentos, tornando-os reais e concretos e de modo a representarem uma totalidade.

Já no artigo em que trata da Concepção do Ensino Médio Integrado, a autora aponta a problematização dos processos produtivos e dos fenômenos como caminho a ser seguido. Essa ideia é complementada no terceiro artigo, que foi escrito em contexto de luta diante da reformulação do Ensino Médio, ao tratar como tempos curriculares as etapas metodológicas de uma proposta de problematização, instrumentalização, experimentação, orientação, sistematização e consolidação de conhecimentos. Ramos indica, em ambos os textos, como pode ocorrer, na prática, um desenho curricular integrado. Transcrevemos aqui a proposta da referida professora. No primeiro texto, ela chama de “um possível movimento no desenho do currículo integrado.”

- **Problematizar fenômenos - fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área para a qual se pretende formar como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.**

- **Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência, (áreas de conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).**
- **Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.**
- **A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas (RAMOS, 2007/2008, n/p.) (Negrito da autora).**

Destacam-se a coerência e a ampliação conceitual no terceiro artigo no qual ela traz a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica e descreve os tempos curriculares:

(...) **tempos de problematização** (a prática social e produtiva ainda como síntese); **tempos de instrumentalização** (o ensino de conteúdos necessários para compreender o processo problematizado); **tempos de experimentação** (o enfrentamento, pelo estudante, de questões práticas, mediante as quais ele se sente desafiado a valer-se do conhecimento apreendido e, então, a consolidá-los e/ou a identificar insuficiência e limites dos conhecimentos apreendidos); **tempos de orientação** (o acompanhamento pelos professores, dos enfrentamentos dos estudantes, visando organizar o aprendizado e/ou colocar novas questões); **tempos de sistematização** (síntese/revisão de questões, de conteúdos e de relações) e **tempos de consolidação** (avaliação com finalidades formativas) (RAMOS, 2017, p. 36, grifos nossos)

Chamamos a atenção para que, no cotidiano escolar, esses tempos não ocorram numa sequência cronológica rígida. Um momento de orientação pode, por exemplo, mostrar a necessidade de se voltar a experimentação ou mesmo ao tempo de instrumentalização, a fim de encontrar mais fundamentos ou explicações relacionadas ao fenômeno ou processo produtivo em estudo.

## Os Resultados

Este artigo se configura como um estudo bibliográfico realizado ao longo do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, em curso no Instituto Federal de Brasília – IFB. Nosso objetivo centrou-se, a partir de uma leitura minuciosa, de apresentar a compreensão da Integração que é conceito fundante e fundamental para o Ensino Médio Integrado como política pública educacional e ampliá-lo para os possíveis leitores. A motivação para esse trabalho está na crença de que quanto mais conhecermos e compreendermos o projeto de educação do qual somos parte, melhores serão nossas escolhas, nosso posicionamento, nossa atuação.

A problematização para essa pesquisa tem início na observação realizada no cotidiano escolar, dos projetos desenvolvidos, dos planejamentos postos em prática, na participação e escuta em reuniões, discussões e formações de um *campus* do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG. Essas observações do cotidiano fizeram ascender a dúvida e o interesse em compreender de modo mais aprofundado a proposta do Ensino Médio Integrado como política educacional e como conceito fundante da Integração que, explicitamente, é primordial para sua compreensão e consecução. Assim surgiram nossas questões de pesquisa. O que significa a Integração proposta na concepção

do Ensino Médio Integrado para a Rede de Institutos Federais? Como transpor o ideal de Integração do projeto do Ensino Médio Integrado para a prática pedagógica nos *campi* dos Institutos Federais nos cursos desenvolvidos nessa modalidade?

Nossa percepção era de que há uma superficialidade do conhecimento e da compreensão por parte dos Professores, Técnicos em Assuntos Educacionais, Pedagogos e outros profissionais envolvidos no processo educativo acerca do termo “Integração” ou da expressão “ensino integrado e integral” (terminologia que usamos pensando nas suas relações e complementaridade), as teorias de aprendizagem e metodologias de ensino. Chegamos a essa percepção quando aplicamos um questionário com questões fechadas, utilizando diferentes modelos de resposta e questões abertas em que os respondentes pudessem expressar em alguma medida sua compreensão acerca dos conceitos e práticas abordados no questionário.

A análise das respostas obtidas confirmou a superficialidade acerca dos conceitos referentes aos fundamentos do projeto do EMI, ao significado e aos sentidos da Integração, o que motivou o estudo bibliográfico que aqui apresentamos. A opção pelos trabalhos de Ramos justifica-se pelo olhar pedagógico que a professora-pesquisadora imprime aos seus estudos e artigos, indo ao encontro das nossas questões e objetivos de pesquisa. A partir dela lançamos o nosso olhar sobre os conceitos.

### **Considerações para finalizar a reflexão**

Por fim, entendemos que a Integração que fundamenta o projeto do Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Ensino objetiva muito mais que a organização de currículos que articulem conhecimentos ou disciplinas consideradas de formação geral ou técnica. Ela alcança a compreensão do conhecimento, as suas origens, os seus desdobramentos. Efetivá-la supõe, entre outros aspectos, superar a fragmentação do conteúdo existente nos modelos atuais de organização curricular, pelos quais também fomos educados.

Supõe tratar metodologicamente os conhecimentos em sua complexidade e totalidade. A visão de totalidade com que o conhecimento deve ser tratado se estende à compreensão e à atuação junto aos sujeitos do processo educativo, com especial olhar aos estudantes. Nesse sentido, para constituir um projeto verdadeiramente integrado, deve-se considerá-los em suas características sociais, afetivas, cognitivas. A Integração é, portanto, de áreas de formação, de conhecimentos e conteúdos, de práticas pedagógicas, de concepção de sujeitos.

Reforçamos aqui a questão da prática pedagógica, por acreditarmos que não basta ter uma boa proposta de Integração curricular no projeto se não tivermos no cotidiano da organização escolar o movimento das pessoas envolvidas na sua construção. Por fim, insistimos que a Integração só ocorre na medida em que os sujeitos do processo educativo se comprometam para que ela ocorra, inclusive a partir do planejamento das ações pedagógicas. E ainda que é imprescindível que se tenha clareza sobre como se dá a aprendizagem e de escolhas metodológicas coerentes com o que se acredita.

Destarte, a Integração supõe uma nova escola, a qual a Rede Federal de Ensino, a partir de 2008, estava construindo e agora, com a BNCC e com a reforma do Ensino Médio,

retorna mais uma vez para o limbo dos projetos educacionais enquanto política pública no país.

## Referências

PEREIRA, André F. R.; FEIJÓ, Glauco Vaz. Glossário 100 palavras para entender a Educação Profissional. **EduCAPES**, 2020. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/583902> Acesso em abr.2021

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em:

[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf)

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: da conceituação a problematização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. v. 11, n. 39, p. 15-29, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.22535/cpe.v0i39.10243>

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson César e SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017, p. 20-43.