



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

ROBSON DE SOUSA FEITOSA

O PROJETO INTEGRADOR (PI) COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO
CURRÍCULO INTEGRADO

Manaus

2019

ROBSON DE SOUSA FEITOSA

**O PROJETO INTEGRADOR (PI) COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO
CURRÍCULO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Organização e gestão de espaços pedagógicos na EPT.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Antonio Stefanuto

Manaus

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F311p Feitosa, Robson de Sousa.
O projeto integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado. / Robson de Sousa Feitosa. – Manaus, 2019.
116 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Antonio Stefanuto.

1. Educação profissional. 2. Projeto integrador. 3. Currículo integrado. 4. Oficinas pedagógicas. I. Stefanuto, Vanderlei Antonio. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional



ROBSON DE SOUSA FEITOSA

O PROJETO INTEGRADOR (PI) COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 09 de dezembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto – Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFECT/IFAM

Profa. Dra. Sílvia Cristina Conde Nogueira - Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional



ROBSON DE SOUSA FEITOSA

ROTEIRO DE OFICINA PEDAGÓGICA PARA A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO INTEGRADOR EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO.

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 09 de dezembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto – Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PROFEPT/IFAM

Profa. Dra. Silvia Cristina Conde Nogueira - Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Aos meus pais, Rene e Ruben (*in memorian*), pela candura e perspicácia exemplificadas.

Aos meus sobrinhos e irmãos, Rilson e Raira, como sinônimo de que a exclusão social não pode ser maior que a esperança, a humildade, a persistência e o sentido de identificação com os seus.

Aos que, comprometidos, fazem a educação pública em geral e de maneira especial aqueles que acreditam na educação profissional e tecnológica como espaço da Escola Unitária para formação humana e transformação da realidade.

Aos colegas que foram expulsos dessa mesma escola pública e pela qual devemos continuar lutando, estudando, pesquisando e resistindo.

AGRADECIMENTOS

Aos amores da minha vida, Cássia, Marrira e Anahy, por serem minha base de sustentação e pela compreensão nos vários momentos de ausência e de reclusão.

Aos professores e alunos que participaram dos PIs e colaboraram para a finalização deste trabalho.

À minha sogra Cleo, pelo exemplo de mulher e mãe para nossa família.

Aos meus amados compadres e cunhados Otávio e Kyse, com Davi e July sempre ao nosso lado. Amo-os.

Aos amigos, que de perto ou de longe estavam cobrando, contribuindo, sorrindo, bebendo, comendo e amando. Obrigado Inalda, Adriélia, Nonato, Bil e Roberta, Dante e Érica, Edith e Naldo, Sebastião e Edileuza, Manu e Jorge, Robson e Juju, Rórima e Jorge, Edson e Clea, Edson e Rosana, Fagner e Suelen, Rita e Tom.

Aos colegas de ensinagem da turma do ProfEPT 2017 pelas trocas de experiências compartilhadas, e de maneira especial aos “considerados” e “trouxas”.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vanderlei Antonio Stefanuto, pela paciência, contribuições valorosas e os puxões de orelhas apropriados. Não necessariamente nesta ordem.

Às professoras Deuzilene Salazar e Silvia Conte pelo diálogo prazeroso e contributivo.

Aos professores do ProfEPT Polo Manaus Centro pelo zelo na condução das disciplinas.

À Coordenadora do Programa, professora Deuzilene Marques Salazar pelo comprometimento na condução de seus trabalhos e pela preocupação com os discentes.

Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade da ausência na construção da própria presença.

(FREIRE, 1998, p. 59)

RESUMO

A pesquisa sobre “O projeto integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado” tem como objetivo analisar se os PIs contribuem para a construção do currículo integrado nos cursos de ensino médio na forma integrada à formação profissional no IFPA, Campus Bragança, investigando de forma específica o curso técnico integrado de Eventos. Essa intenção de pesquisa ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica parte das indagações de como surgem os PIs? Se eles são uma tentativa de curricularização da interdisciplinaridade? E, principalmente, como os PIs podem contribuir para a construção do currículo integrado nos cursos de ensino médio na forma integrada à formação profissional no IFPA, Campus Bragança? Este trabalho se insere no macroprojeto “Organização do currículo integrado na EPT” da linha de pesquisa do programa “Organização e gestão de espaços pedagógicos na EPT”. A abordagem metodológica de cunho qualitativo utilizou a pesquisa-ação do tipo crítica, com as técnicas de pesquisa documental e bibliográfica, as entrevistas, a observação participante e diário de itinerância, as oficinas pedagógicas e a análise de conteúdo. Os resultados indicam que o PI surge como uma política institucional do IFPA para a integração curricular, que o currículo integrado pode se efetivar por meio do PI, e que o produto educacional, que é a oficina pedagógica, se constituiu como espaço de diálogo e ensinagem. As conclusões apontam que a obrigatoriedade de cumprir com o PI como componente curricular pode ter uma limitação pela compulsoriedade, mas ao mesmo tempo pode ser instrumento de efetivação do currículo integrado. Indicam também que o PI com o planejamento, a gestão participativa dos processos de ensino e a horizontalização por meio do diálogo leva a uma perspectiva emancipatória e autoformativa para todos os sujeitos envolvidos, na medida que reflete as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-Chave: Projeto Integrador. Currículo Integrado. Oficinas Pedagógicas. Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

ABSTRACT

The research on “The integrative project (PI) as an instrument for implementing the integrated curriculum” aims to analyze whether the PIs contribute to the construction of the integrated curriculum in high school courses in an integrated way to professional training at IFPA, Campus Bragança, investigating specifically the integrated technical course of Events. Does this research intention when entering the Professional Master's Program in Professional and Technological Education part of the questions of how PIs arise? Are they an attempt to curricularize interdisciplinarity? And, mainly, how can PIs contribute to the construction of the integrated curriculum in high school courses in an integrated way with professional training at IFPA, Campus Bragança? This work is part of the macro project "Organization of the curriculum integrated in the EPT" of the research line of the program "Organization and management of pedagogical spaces in the EPT". The qualitative methodological approach used critical action research, with documental and bibliographic research techniques, interviews, participant observation and roaming diary, pedagogical workshops and content analysis. The results indicate that the IP emerges as an IFPA institutional policy for curriculum integration, that the integrated curriculum can be implemented through the IP, and that the educational product, which is the pedagogical workshop, was constituted as a space for dialogue and teaching. The conclusions indicate that the obligation to comply with IP as a curricular component may have a limitation due to compulsoriness, but at the same time it can be an instrument of implementation of the integrated curriculum. They also indicate that IP with planning, participatory management of teaching processes and horizontalization through dialogue leads to an emancipatory and self-forming perspective for all subjects involved, as it reflects the conceptual basis of Vocational and Technological Education

Keywords: Integrator Project. Integrated Curriculum. Pedagogical Workshops. Technical Professional Education of Medium Level.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Região de Integração Rio Caeté.....	44
Figura 2 - Fotografia parcial da guarita no portal de entrada do campus.....	45
Figura 3 - Fotografia parcial da área de convivência e salas de aula.	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura de protocolo da entrevista para os alunos e professores	51
Quadro 2 – Estrutura de protocolo da entrevista para os técnicos da PROEN.....	52
Quadro 3 – Unidades de registro	66
Quadro 4 – Categorias iniciais.....	69
Quadro 5 – Categorias mais amplas	70
Quadro 6 – Preparação da Oficina.....	87

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IN	Instrução Normativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PI	Projeto Integrador
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PROJETO INTEGRADOR: PRODUÇÃO CIENTÍFICA, CONCEPÇÕES E BASES ...	22
1.1 ASPECTOS TEÓRICOS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O PI.....	22
1.1.1 A pesquisa sobre o PI no banco de teses e dissertações da CAPES.....	22
1.1.2 As pesquisas sobre o surgimento do PI na EPT	25
1.1.3 A conceituação, os tipos e as etapas do PI.....	28
1.2 O PI E O CURRÍCULO INTEGRADO	32
1.2.1 A categorização dos tipos de PI.....	32
1.2.3 A concepção de currículo e o currículo integrado para o PI.....	35
1.3 AS BASES DA EPT E SUAS ARTICULAÇÕES COM O PI	38
2 PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA	44
2.1 LOCAL DE ESTUDO	44
2.2 ESCOLHA DO CURSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	47
2.3 ABORDAGEM DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	48
2.3.1 Levantamento documental e bibliográfico.....	49
2.3.2 Observação participante das reuniões e entrevistas	50
2.3.3 As oficinas pedagógicas e a observação participante.....	54
2.4 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	55
3 PROJETO INTEGRADOR: POLÍTICA CURRICULAR, EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO E CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE DIÁLOGO E ENSINAGEM	58
3.1 MARCOS NORMATIVOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PIs NO IFPA.....	58
3.1.1 Documentos normativos sobre o PI no IFPA.....	62
3.3 O PI COMO POLÍTICA DO IFPA PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR.	72
3.4 O PI COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO....	75

3.5 A OFICINA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO E ENSINAGEM	79
4 PROPOSTA DE ROTEIRO DE OFICINA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA	82
4.1 APRESENTAÇÃO.....	82
4.2 OFICINAS COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA ORGANIZAÇÃO DO PI E SEUS FUNDAMENTOS	84
4.3 PREPARATIVOS PARA A OFICINA	86
4.4 MOMENTOS DA OFICINA.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	110
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	113
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para os alunos e professores.....	115
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para os técnicos da PROEN.....	116

INTRODUÇÃO

O ato de escrever em pesquisa nos impõe a formulação de um encadeamento de ideias sobre um determinado tema. Neste contexto em particular, voltado para a construção de um enunciado de pesquisa, situo o contexto do programa de pós-graduação e a área de avaliação na CAPES, apresento os argumentos que justificam a pesquisa, caracterizo um pouco da minha realidade de atuação como pesquisador e servidor para formular algumas perguntas provocadoras e estabelecer a problematização, para enfim apresentar a estrutura de todo o trabalho.

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), objetiva possibilitar a formação de profissionais na área de educação profissional e tecnológica – EPT, para atuar dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT. Este programa está dentro da área de Ensino 46 da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e compreende processos educativos vinculados ao mundo do trabalho e à produção do conhecimento, visando a integração das categorias trabalho, ciência, cultura e tecnologia, sob o olhar interdisciplinar. O Documento de Área estabelece, por definição, que o Ensino é interdisciplinar (BRASIL, 2016c).

O programa é de responsabilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES, sendo desenvolvido em rede, com polos em 40 instituições associadas pertencentes a RFEPCT e possui duas linhas de pesquisa. Uma que aborda as práticas educativas em EPT e a outra que abrange gestão e organização do espaço pedagógico em EPT. Assim, esta última se vincula as dinâmicas de trabalho que contribuam diretamente para a gestão dos processos de ensino por abrigar o macroprojeto 3 e 4, que tratam das histórias e memórias no contexto da EPT e do currículo integrado na EPT (IFES, 2017).

Este último macroprojeto pode englobar pesquisas que investigam sobre a “organização e planejamento do currículo integrado” e que contribuam para a compreensão da “realidade concreta dos conceitos de EPT”, com suporte da interdisciplinaridade, como é o caso da organização dos processos de construção e implementação prática dos PIs, destacados nesta pesquisa. Assim, considerando as experiências que tenho vivenciado dentro do IFPA campus Bragança, defendo a vinculação ao macroprojeto 4, investigando sobre “O projeto integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado”.

O trabalho como servidor, lotado no IFPA Campus Bragança, dentro da equipe pedagógica como técnico em assuntos educacionais, respondendo pela função de coordenador

pedagógico desde 2016, tem proporcionado testemunhar situações que demandam uma melhor organização do processo de construção e implementação prática do Projeto Integrador – PI, enquanto componente curricular¹ obrigatório nos cursos de ensino médio integrado, para a concretização do currículo integrado e consolidar a interdisciplinaridade.

A relevância pessoal e profissional tem por objetivo ajudar com a melhoria da qualidade do ensino em nosso campus, contribuindo para o desenvolvimento dos PIs dentro dos cursos. Justifico isso com o intuito de ajudar para a melhoria dos processos de planejamento e execução dos PIs em nosso campus. E, seguindo a classificação estabelecida pela CAPES (BRASIL, 2016d) essa contribuição se configura com a formulação de um roteiro de oficina pedagógica (que se caracteriza como produto do tipo proposta de ensino), para que os membros de equipes pedagógicas possam operacionalizar com mais praticidade a gestão desse tipo de atividade junto a professores e alunos.

Como membro da coordenação pedagógica procuro com esta dissertação colocar em prática a principal atribuição do setor que é prestar assistência aos professores e alunos, buscando viabilizar, articular e integrar o seu trabalho pedagógico-didático, com vistas a alcançar a qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2004, p. 219). Por conseguinte, defendo a importância social da pesquisa e a construção deste produto educacional porque o mesmo poderá ser replicado, e possibilitar a pedagogos e técnicos em assuntos educacionais a criação desses momentos de construção coletiva entre coordenadores de curso, alunos e professores participantes dos PIs. Ao mesmo tempo, reafirmo meu compromisso pessoal com o tipo de educação que quero ajudar a construir, uma vez que considero a participação de alunos e professores no processo de feitura dos PIs, e, por conseguinte, do currículo, como ressalta Pacheco (2002, p. 181) ao indicar que “a idéia de currículo como uma construção, inacabada porque em constante mudança, não começa com a estrutura do conhecimento mas no modo como esse conhecimento é produzido colectivamente pelas pessoas”.

Os PIs dentro dos cursos superiores têm se configurado como iniciativas que proporcionam maior qualidade no processo de formação dos profissionais (ZOTTIS, 2009). Da mesma forma, em cursos de PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) tem apresentado experiências bem exitosas (SILVA; COSER, 2012). Assim, a pesquisa ganha relevância acadêmica

¹Define-se componente curricular como disciplina e demais atividades acadêmicas (complementares, estágio, monografia e TCC) visualizado pela matriz curricular, com carga horária definida e que traduza o projeto político-pedagógico do curso ofertado, a fim de que tenha eficiência e validade (PARANÁ, 2011, p. 3).

por tratar desse componente curricular específico na EPT de ensino médio integrado à formação profissional.

Por outro lado, há indicativos que produções científicas dessa natureza (Andrade (2016), Borges (2018), Cardoso (2014), Lima (2017), Menchik (2012), Oliveira (2013), Santos (2018), Silva (2018a) e Sydow (2012)) possam se apresentar como um esforço para compreender o ensino na escola pública de ensino médio, visando apontar caminhos para a integração curricular e a divulgação de experiências exitosas. Da mesma forma, este trabalho fortalece a importância das atividades desenvolvidas dentro do PROFEPT para a RFEPCT, por desenvolver pesquisas nas áreas-chave de currículo integrado, PIs e educação profissional técnica de nível médio.

Após a apresentação e defesa da temática da pesquisa, destaco que neste trabalho tenho como objetivo geral: Analisar se os PIs contribuem para a construção do currículo integrado nos cursos de ensino médio na forma integrada à formação profissional no IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Bragança, investigando de forma específica o curso técnico integrado em Eventos.

E como objetivos específicos procuro: conhecer o surgimento dos PIs como estratégia de ensino nos cursos de ensino médio na RFEPCT, para a integração curricular na EPT; investigar o processo de efetivação dos PIs como componentes curriculares das matrizes dos Projetos Pedagógicos de Cursos, considerando sua obrigatoriedade nos cursos técnicos de nível médio; e construir um produto educacional, na forma de uma proposta de roteiro de oficina para atuação dos membros das equipes pedagógicas no assessoramento da implementação de PIs, junto aos cursos de ensino médio integrado.

Alcançar esses postulados torna-se um desafio maior porque alia pesquisa e trabalho profissional no mesmo ambiente. Essa dualidade acabou por impelir-me a utilizar o uso de metodologias não convencionais (SOARES; FAZENDA, 2010), que me permitem aparecer como autor em primeira pessoa. Assim, como pesquisador participante e membro de equipe pedagógica, na realidade que vivencio, ao assessorar reuniões de planejamento nos cursos e de colegiado para organizar a realização de PIs, percebo que técnicos e professores envolvidos, têm pouca experiência ou muitas dificuldades em dar fundamentação teórica consistente e em operacionalizar o desenvolvimento prático desse tipo de atividade.

Minhas atividades cotidianas dentro da RFEPCT, no IFPA, Campus Bragança como técnico em assuntos educacionais na função de coordenador pedagógico, impeliram-me a voltar a

estudar e estar dentro de um programa de mestrado. Nessas tarefas, seguindo a resolução que trata das atribuições dos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais (IFPA, 2016b), tenho várias responsabilidades como realizar o assessoramento de professores e o acompanhamento do rendimento acadêmico dos alunos, participar da organização do planejamento no início dos semestres e tomar parte nos colegiados de curso, devidamente designado através de portaria.

Esse último papel permite mediar a realização de reuniões de conselho de classe, reuniões de pais, mães e responsáveis, assessorar o coordenador de curso e os professores, assim como realizar diálogos individuais com os alunos sobre dificuldades e orientações pertinentes. Para além disso, na equipe pedagógica também construo pareceres em processos, quando solicitados pelas coordenações ou direções do campus, como é o caso dos despachos e manifestações pela aprovação ou não dos PPC's (Projeto Pedagógico de Curso), seguindo modelos previstos em norma interna.

Nos anos de 2016 e 2017, vários PPC's foram objetos de análise, oportunidade em que verifiquei que, em todos, os PIs aparecem como componente curricular obrigatório para os cursos de ensino médio integrados à uma formação técnica (IFPA, 2015). Por consequência, esses projetos tem um tópico específico dentro do PPC, porém com uma descrição pouco clara de sua concepção e procedimentos para sua execução, assim como restritos ao último semestre dos cursos, com carga horária em todos os PPC's de 20 horas para o seu desenvolvimento. Além disso, verifiquei durante a realização do trabalho de acompanhamento junto aos colegiados, que os docentes de formação geral e formação técnica pouco dialogavam durante a operacionalização dos mesmos.

Para enfrentar essa problemática, nós da Coordenação Pedagógica, desde o semestre 2017/1, temos provocado reuniões temáticas, focando na construção dos PIs dos cursos com os instrumentos legais que hoje estão postos dentro do IFPA. Porém, as dificuldades tinham mostrado um cenário pouco animador para implementar o PI na prática, pois alguns cursos não planejavam para o semestre ou ano o seu desenvolvimento. Isso, pode ser exemplificado em decorrência dos trabalhos de organização e execução do PI terem iniciado no semestre 2017/1 em cinco cursos, e em apenas dois deles seus PIs foram colocados em prática como planejado ao final do ano letivo. Sendo que um ocorreu de acordo com o cronograma (Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio) e o outro com atrasos na sua operacionalização (Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio).

Procurando contribuir com esse processo de discussão dos PIs trago à baila alguns questionamentos: como surgem os PIs? Serão eles uma tentativa de curricularização da

interdisciplinaridade e, por conseguinte, uma tentativa de implementação do currículo integrado? E, principalmente, como os PIs podem contribuir para a construção do currículo integrado nos cursos de ensino médio na forma integrada à formação profissional no IFPA, Campus Bragança?

Embasado nos questionamentos apresentados aponto que a pesquisa perfaz um recorte voltado para elucidar parte das minhas indagações centradas na proposta de efetivação do ensino integrado por meio dos projetos de trabalho, na forma institucional de PIs, sabendo das responsabilidades e das barreiras impostas neste desafio.

Assim, a estrutura do trabalho de pesquisa em questão, primeiramente enfoca um referencial teórico que traz um panorama das pesquisas de mestrados e doutorado no Brasil sobre os PIs em uma base de dados, identificando aspectos relacionados à conceituação, os tipos, as etapas e o seu surgimento, trabalhados dentro da produção científica sobre a temática. Nesse primeiro capítulo realizo ainda uma categorização em relação aos PIs considerando os quatro tipos identificados a partir das contribuições: a) da legislação da PROEN (IFPA, 2018b); b) de Macedo e Lopes (2002) e de Pacheco (2002); c) de Hernández e Ventura (1998) e de Santomé (1998); e, de Macedo (2002) e Lopes (2002). Para tratar sobre o currículo, e a relação entre o PI e o currículo integrado lanço mão de Moreira e Silva (2011), Silva (2017), Moreira (2011), Saviani (2007) e Lottermann e Silva (2010). E, para discorrer sobre as bases conceituais da EPT, ancore-me principalmente nos recortes de Ciavatta (2005), Ramos (2009), Saviani (2007) e Pistrak (2015).

No segundo capítulo descrevo a metodologia a ser utilizada e pauto-me na pesquisa qualitativa com características da pesquisa-ação do tipo crítica (FRANCO, 2005), com uso das técnicas de pesquisa documental e bibliográfica (GIL, 2002), entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 2013), observação participante com auxílio de diário de itinerância (BARBIER, 2002), oficinas pedagógicas (FREIRE, 1977) e emprego de análise de dados com a perspectiva da análise de conteúdo (FRANCO, 2018; BARDIN, 2016).

Posteriormente, nos resultados e a discussão discorro sobre os fundamentos legais que estão dispostos no conjunto dos documentos oficiais do IFPA e que são objeto de análise e base para a execução dos PIs pelos cursos. Apresento ainda a análise das três categorias emergidas das falas dos sujeitos da pesquisa e que são confrontadas com os fundamentos teóricos e relacionados aos objetivos do trabalho. E, por último, descrevo o produto educacional na forma de proposta de roteiro para membros de equipes pedagógicas no planejamento e gestão dos PIs para efetivação do

currículo integrado. Essa parte final é um detalhamento da pesquisa-ação com suas possibilidades e limitações.

1 PROJETO INTEGRADOR: PRODUÇÃO CIENTÍFICA, CONCEPÇÕES E BASES

1.1 ASPECTOS TEÓRICOS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O PI

Apresento no capítulo um recorte teórico sobre os fundamentos do PI constantes nas pesquisas de programas de pós-graduação stricto sensu, identificando aspectos relevantes sobre o seu processo de implantação. Para isso realizo um estudo bibliográfico sobre as produções que tratam do surgimento, da conceituação, dos tipos e das etapas do PI presentes nos trabalhos do catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizando a expressão “projeto integrador” e a variante no plural “projetos integradores”.

Na pesquisa bibliográfica realizada na plataforma Google Acadêmico também são identificados trabalhos que enfatizam o PI como objeto de investigação e que noutro momento podem ser objeto de estudo. Entretanto, nesse momento da pesquisa, por opção metodológica e considerando o tempo para análise dos trabalhos optei por analisar apenas as dissertações e teses da Capes para a construção desse referencial teórico.

1.1.1 A pesquisa sobre o PI no banco de teses e dissertações da CAPES

Proponho neste tópico trazer os trabalhos que abordam sobre o PI, quantificando as pesquisas de mestrado e doutorado na base de dados da CAPES. Destaco ainda os níveis de ensino com maior incidência dessas pesquisas, o uso do PI entre as palavras-chave e uma categorização teórica preliminar que o PI pode assumir na prática.

Como resultado das duas buscas sobre os termos “projeto integrador” e “projetos integradores”, obtive vinte e sete (27) para “projeto integrador” e vinte e um (21) trabalhos para “projetos integradores”, totalizando quarenta e oito (48). Deste total foram descartados seis (6) da primeira busca e sete (7) da segunda, restringindo o total para trinta e cinco (35), que foram analisados como um único conjunto de dados. Do total de treze (13) não analisados, nove (09) trabalhos tinham os termos “projeto integrador” ou “projetos integradores”, mas com o aparecimento isolado das palavras-chave, ou com outro sentido, de cunho generalista de projetos que precisavam interagir, sem relação com a temática abordada neste trabalho ou com a educação. Dois (02) não puderam ser lidos ou analisados por serem de 1999 e não estarem disponíveis em meios eletrônicos na base de dados, e outros dois (02) repetiram na segunda busca, não necessitando ser contabilizado novamente.

Cabe indicar que entre os trinta e cinco (35) que foram objetos de discussão neste tópico por abordarem a temática do PI, vinte e seis (26) não o apresentavam entre as palavras-chave e nove (9) sim, demonstrando que poucos trabalhos elencam essa categoria de análise como principal nas investigações. Do mesmo total, vinte e quatro (24) trabalhos eram dissertações e onze (11) teses. E quanto ao nível de aplicação do PI a que as pesquisas trataram, dezoito (18) referiam-se ao ensino superior, quinze (15) ao ensino médio e duas (2) eram gerais.

Esses dados indicam a presença maior de pesquisas sobre os PIs no ensino superior. Cambraia (2017), Granzoto (2017), Nonenmacher (2014) e Souza (2012) indicam que o PI atua como articulador da prática profissional no ensino superior². Albuquerque (2017), Franco (2017), Fuzii (2010), Hoffmann (2016), Rabello (2018) e Silva (2018b) descrevem o PI como disciplina ou componente curricular³. Andrade (2018), Braga (2018), Mello (2013), Oliveira (2017), Prado (2007) e Yoshida (2017) enfocam os PIs como estratégia, metodologia de trabalho, ou aprendizagem baseada em projetos (ABP) que desenvolvem competências nos alunos⁴. Já Lima (2018) e Sousa (2011) significam os PIs como práticas interdisciplinares ou integradoras⁵, conceito mais próximo daquele que defendo no trabalho para o currículo integrado no ensino médio da RFEPCT.

Por conseguinte, identifico nos trabalhos com PI no ensino superior uma tendência a considerá-lo numa perspectiva disciplinar como componente curricular que articula a prática profissional das várias disciplinas de cada semestre letivo nos cursos de graduação ou como a própria prática profissional a ser desenvolvida na forma de uma disciplina.

²Essa primeira categoria identificada a partir da pesquisa bibliográfica para fundamentar os tipos de trabalho com PI indica que o mesmo assume o papel de ser o articulador da prática profissional, por meio de uma disciplina ou componente curricular, conforme descrito no item 1.2.1 que é referenciado pela IN 03/2018 – PROEN (IFPA, 2018b) que disciplina a organização e a realização das práticas profissionais como atividades acadêmicas específicas, incluindo os PIs como possibilidade.

³Para além de representar um instrumento aglutinador no desenvolvimento específico da prática profissional, optamos por destacar também a característica de ser uma disciplina e/ou componente curricular como outra categoria distinta, onde o PI assume a função de ser “área de projecto” como descreve Pacheco (2002, p. 179), sendo um componente curricular não-disciplinar, com tempos definidos e de natureza interdisciplinar que visa desenvolver uma visão integradora do saber e aproximar o conhecimento do mundo do trabalho por meio de projetos concretos por parte dos alunos.

⁴A terceira vertente é identificada com o alinhamento dos trabalhos analisados a um currículo por competências, que de acordo com Lopes (2008, p. 140) “no contexto atual remete à preparação do sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da “empregabilidade” torna-se vital”.

⁵Categoria central defendida nesta pesquisa por conceber o currículo integrado por meio dos PI como constituidor de uma escola unitária, com “ideal humanista e democrático, em que todos possam ter acesso não apenas à cultura do fazer (técnica), mas também à cultura do pensar (reflexiva)” (LOTTERMANN; SILVA, 2016).

Fora dessas quatro categorizações acima descritas, que serão enfatizadas em tópico mais adiante neste capítulo, os outros dois trabalhos do conjunto dos dados sobre o PI, do total de trinta e cinco (35), não correspondem a uma das quatro categorizações utilizadas, por mais que incidam sobre os PI no ensino médio, porque tem um enfoque do PI como iniciação científica (CASTRO, 2018) ou sem maiores correspondências, como o descrito em Silva (2016). Assim, o foco de análise é centrado nos quinze (15) outros trabalhos que tratam do PI no ensino médio.

Como não é objetivo tratar dos PI no ensino superior, apesar de sua importância, pioneirismo e prevalência nesse tipo de iniciativa com projetos, passo a tratar dos trabalhos que enfatizam a temática no ensino médio. Mesmo em menor quantidade no total, considero que o tratamento dos PI no ensino médio tem um número próximo daquele sobre pesquisas no ensino superior (15 a 18), porém com maior incidência de teses e dissertações que abordam o PI como sinônimo de práticas interdisciplinares ou integradoras, como são os exemplos de Andrade (2016), Borges (2018), Cardoso (2014), Lima (2017), Menchik (2012), Oliveira (2013), Santos (2018), Silva (2018a) e Sydow (2012). Já os trabalhos de Alvarenga (2018), Cruz (2017), Evangelista (2012) e Melo (2015) apontam os PIs como disciplina ou componente curricular, dentro de uma estrutura curricular de curso. Alvarenga (2018) e Evangelista (2012) também trazem elementos do PI fundado na pedagogia de projetos para o desenvolvimento das competências. De forma específica dois trabalhos isolados tratam sobre o PI como estratégia ou metodologia com base nas competências/projetos (JESUS, 2009) ou como prática profissional (SMANIOTTO, 2015).

Nos estudos sobre o PI no ensino médio, quatorze (14) são dissertações e apenas um (01) é tese, demonstrando a prevalência das pesquisas na pós-graduação. Em relação aos trabalhos que tomam entre suas palavras-chave a expressão “projeto integrador”, cinco (05) apontam essa categorização entre as pesquisas nesse nível de ensino. Esse quantitativo de cinco (05) faz com que a expressão “projeto integrador” apareça mais entre trabalhos de pesquisa no ensino médio do que no ensino superior que tem quatro (04) pesquisas com a mesma expressão entre suas palavras-chave. Esse resultado indica que nove (09) trabalhos entre os trinta e cinco (35) trazem a o termo como categoria investigada.

Entre as cinco (05) dissertações que trazem essa escolha de conceitos principais em suas pesquisas, uma (ALVARENGA, 2018), como descrito anteriormente, faz a teorização de que o PI é uma disciplina ou componente curricular. Já as outras quatro (LIMA, 2017; MENCHIK, 2012;

SANTOS, 2018 e SILVA, 2018a) tomam o PI como instrumento de práticas interdisciplinares ou integradas.

Esse ponto de destaque entre as palavras-chave nesses quatro (04) trabalhos no nível médio de ensino que assumem a postura do PI como reflexo de prática interdisciplinar ou integrada, reforçado pelo total de oito (08) dissertações que defendem o mesmo posicionamento, vem ao encontro da diretriz assumida nesta pesquisa sobre o PI no campus Bragança e indica o caminho que foi assumido na pesquisa e se consolida na proposta de produto educacional e na prática das equipes pedagógicas.

1.1.2 As pesquisas sobre o surgimento do PI na EPT

Para além dessas análises preliminares, pretendo agora identificar o tratamento dado nas dissertações e teses da base de dados da CAPES sobre o surgimento do PI, utilizando a massa de dados elaborada a partir dos trinta e cinco (35) trabalhos estudados, mas dando destaque aos quinze (15) que enfocam o PI no ensino médio, para posteriormente trazer outros referenciais que destacam esse ponto.

Três trabalhos com PI no ensino médio, (Andrade, 2016; Menchik, 2012; Santos 2018), indicam em suas pesquisas comentários sobre o processo ou necessidade que fez surgir os PIs, mas sem ter como foco de pesquisa ou categoria de análise principal reconstruir aspectos históricos ou contextos do aparecimento do PI no ensino médio. Andrade (2016, p. 55) que estudou sobre o currículo no curso de Comércio PROEJA do IFRN, trazendo fundamento em Fazenda (1991 apud ANDRADE, 2016, p. 55) nomeia que “O projeto interdisciplinar surge, às vezes, de uma pessoa (a que já possui em si a atitude interdisciplinar) e espalha-se para as outras e o grupo”. A autora não procura estabelecer um marco de início do trabalho com projetos no IFRN, mas aponta como o sentido de se elaborar um projeto interdisciplinar (com suas similitudes ao PI) requer uma atitude de mudança para a assunção de novas práticas.

A pesquisa de Menchik (2012, p. 46) sobre avaliação no Instituto Federal Farroupilha, por seu turno, diz que o PI “surge como uma possibilidade dentro do IF Farroupilha, constituindo-se numa proposta metodológica que visa fazer interligações das disciplinas por meio de pequenos projetos no decorrer do ano letivo. Constitui-se, assim, numa estratégia de ensino e aprendizagem que objetiva proporcionar a interdisciplinaridade dos temas abordados”.

O trabalho de Santos (2018, p. 62) sobre os PIs no IFRN, mesmo não marcando temporalmente o surgimento dos PIs, destaca o seguinte sobre os documentos analisados da instituição:

Em todos os cursos técnicos de nível médio e superior de graduação, serão desenvolvidos projetos integradores, com o objetivo de contribuir para o diálogo entre as disciplinas que integram os respectivos períodos letivos e a articulação teoria-prática dos conhecimentos científicos e tecnológicos próprios de cada curso.

Esses trabalhos destacam processos que se assemelham à concepção que o IFPA assume em seus documentos e que mais à frente trato sobre, qual seja aquela que considera o PI como componente curricular que interliga as disciplinas do semestre e/ou ano letivo, com fins de construir projetos interdisciplinares que articulem teoria e prática a partir dos conhecimentos básicos e técnicos, com a exceção dos cursos superiores que ainda não possuem essa obrigatoriedade deste componente como em outras instituições.

A fim de reforçar o estudo sobre o surgimento do PI trago também Brognoli e Teixeira (2009, p. 11), que apontam que o ensino por projetos dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina “surgiu vinculado ao ensino médio como uma alternativa para o trabalho pedagógico junto à ‘parte diversificada’ do currículo”. Essa iniciativa procurava atender as determinações legais previstas na Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Descrevem como primeira experiência com projetos de trabalho de caráter integrador, o projeto interdisciplinar Santo Antônio de Lisboa, construído no primeiro semestre de 1998. Entretanto, apenas no segundo semestre de 1999, foi realizado o projeto com apoio institucional efetivo, intitulado Ilha de Santa Catarina, partindo do documentário Ilha das Flores e envolvendo diversas temáticas.

As mesmas autoras destacam que a unidade curricular PI iniciou com a denominação de Projetos Interdisciplinares e depois Parte Diversificada, até chegar à nomenclatura atual. Esse processo de mudança foi permitido com o advento do Decreto nº 5.154/2004, onde permitiu o retorno do ensino técnico integrado em toda a rede e no IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina) passou a ofertar o componente curricular PI em uma nova matriz curricular comum para todos os cursos.

Acrescentando a essa discussão, dentro do IFSC, a partir da LDB de 1996 e de várias determinações legais advindas do MEC surge

Essa necessidade de aproximar o sistema educacional, e principalmente a educação profissional, ao sistema produtivo fez com que as escolas federais discutissem seus currículos com o propósito de formar cidadãos preparados para o novo modelo de produção exigido pelo mundo globalizado (EVANGELISTA; ZAN, 2012, p. 36).

Assim, percebo uma conexão entre o sistema capitalista e o tipo de formação humana proveniente das escolas e, de maneira específica, daquelas de formação técnica em nível médio. No caso do IFSC, no início da década de 2000, com a mudança na legislação e a reestruturação dos cursos passou a incorporar o componente curricular PI, visando atender as novas demandas da sociedade e do processo produtivo.

Para tanto, Evangelista e Zan (2012, p. 42) corroboram aos primeiros autores e reafirmam que “o componente curricular do Projeto Integrador surge de forma concreta no currículo do IFSC no início dos anos 2000, no curso Técnico em Metal Mecânica”. O desenvolvimento do PI do IFSC, neste curso tornou-se referência para outras escolas técnicas federais da época, recebendo convite para apresentar a experiência no Amazonas, na Bahia, no Espírito Santo e em Brasília, junto ao MEC.

Não obstante a esta constatação, Evangelista e Zan (2012) reforçam o mesmo posicionamento de Brognoli e Teixeira (2009) sobre o desenvolvimento de práticas interdisciplinares anteriores ao processo de institucionalização, assim como a motivação macrossocial dessa postura que o IFSC deveria assumir, quando reafirmam que:

Esse projeto pedagógico se consolidou na oferta da disciplina “Projeto Integrador”, que se desenvolveu no sentido de explorar a prática pedagógica por projetos. No entanto, foi possível compreender que o debate acerca do ensino por competências foi um dos fundamentos para a criação desta disciplina. Mas, ao mesmo tempo, essa proposta disciplinar possibilitou o desenvolvimento de um trabalho que contribuiu para a interação entre alunos e professores, a interação entre diferentes assuntos e temas estudados ao longo do curso. Importante ressaltar que processos de ensino que buscavam promover a interdisciplinaridade e a integração curricular já eram trabalhados no IFSC há muito tempo, antes deste processo de reestruturação curricular que se instalou no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 e que introduziram de forma definitiva os conceitos de interdisciplinaridade nos currículos dos cursos técnicos (EVANGELISTA; ZAN, 2012, p. 55).

Esses autores descrevem com propriedade o processo de surgimento dos PIs dentro do IFSC e conseqüentemente na RFEPCT, dando uma dimensão de como o trabalho com projetos pode proporcionar uma prática pedagógica pautada pela integração curricular e a interdisciplinaridade.

1.1.3 A conceituação, os tipos e as etapas do PI

A respeito da conceituação que o PI recebe no conjunto dos trabalhos pesquisados na base de dados da CAPES que tratam em suas pesquisas o desenvolvimento no ensino médio, observo que Alvarenga (2018), Andrade (2016), Cardoso (2014), Evangelista (2012), Menchik (2016), Oliveira (2013), Santos (2018) e Smaniotto (2015) tipificam o que é o PI, mesmo que brevemente, e por isso receberão tratamento.

A investigação de Alvarenga (2018) sobre o a proposta de PI para o desenvolvimento de habilidades e competências em uma escola agrícola federal, aponta que o PI é uma alternativa diante da disciplinaridade recorrente dentro da estrutura curricular das escolas de ensino médio. Para isso indica que a formação dos sujeitos pode ter êxito com o planejamento para a integração de disciplinas ou área de conhecimento, mediante a orientação adequada das atividades, mas alinhado com o desenvolvimento de competências que o mundo do trabalho determina, podendo ser esse um limitador, pois mais do que formar com determinadas competências para o que o mercado precisa, acredito que o mais determinante seja a formação humana integral dos sujeitos.

Um projeto integrador frente aos desafios da fragmentação e isolamento dos componentes curriculares distintos, é uma possibilidade que provoca a interdisciplinaridade, visto que as atividades intencionalmente orientadas e organizadas no panorama da integração das disciplinas/áreas de conhecimento pode alcançar bons resultados durante o processo de formação (ALVARENGA, 2018, p. 45)

O estudo sobre o currículo no curso de Comércio PROEJA do IFRN, de Andrade (2016), por seu lado, concebe o PI pelo viés da disciplinaridade, mas como ferramenta de promoção da interdisciplinaridade e implementação prática do currículo integrado.

O Projeto Integrador é um componente curricular previsto na matriz curricular do curso, utilizado como ferramenta de interdisciplinaridade e da realização da prática integradora, bem como para efetivação do currículo integrado, uma vez que, para sua execução são necessários diálogos entre as diferentes áreas de conhecimento (ANDRADE, 2016, p. 112).

Cardoso (2014) em sua dissertação sobre o currículo integrado no PROEJA e a formação do trabalhador, ancorando-se em Fazenda (2005), diz que o PI não é imposto, mas concretiza-se de uma construção coletiva na prática cotidiana, para a produção de novos conhecimentos. Já a pesquisa de Evangelista (2012) sobre a integração curricular no IFSC assume o PI como

componente curricular pela lógica da disciplinaridade, aproximando-se do ensino por competências pelo desenvolvimento da pedagogia de projetos.

Esse projeto pedagógico propõe um plano de ensino, batizado de “Projeto Integrador”, que se desenvolveu no sentido de explorar a prática pedagógica por projetos e o processo do ensino por competências numa proposta muito maior daquela prevista para as disciplinas individuais, uma vez que essa proposta tem a intenção de promover a integração de saberes das diversas unidades curriculares estudadas em diferentes disciplinas do curso (EVANGELISTA, 2012, p. 99).

Menchik (2016) indica que o PI se constitui numa proposta que alia teoria e prática de diferentes disciplinas interligando-as por meio de projetos ao longo do ano letivo, objetivando proporcionar a interdisciplinaridade dos temas abordados, procurando utilizar o ensino, a pesquisa e extensão para isso. Oliveira (2013) ao estudar sobre o curso de metalurgia PROEJA no IFES, toma o PI como uma proposta interdisciplinar que articula questões da sociedade, construindo uma maior comunicação entre professores e alunos, mas apenas no segmento básico do curso investigado.

Santos (2018) ao estudar o PI no IFRN, sinaliza que o mesmo é um saber interdisciplinar, definido como uma área em que sua característica formativa é a inter-relação de múltiplos saberes. O autor acrescenta que de uma forma geral o PI pode ser uma articulação interdisciplinar por projetos de trabalho, que contribui com a formação profissional de alunos e professores, por meio de uma aprendizagem ativa dos discentes. Smaniotto (2015) propõe que o PI é concebido coletivamente como eixo metodológico que articula a prática profissional integrada, sendo preparado durante os primeiros dias de aula pelos docentes do curso com auxílio da equipe técnica pedagógica.

Em relação às características que o PI pode ter apontadas nos trabalhos a partir da base de dados da CAPES entre as pesquisas com o ensino médio, destaco os trabalhos de Cruz (2017) que trata sobre os tipos e as etapas, com fundamento em Moura e Barbosa (2011), e Santos (2017) que também aborda as possibilidades de desenvolvimento e os momentos de planejamento do PI, além de ter discutido a conceituação, como mencionado acima.

Cruz (2017) no trabalho sobre robótica e aprendizagem por projetos no curso técnico de informática do IFPA Campus Santarém aborda como características, que os alunos tenham liberdade de escolha do tema do projeto, com a negociação com o professor, a formação de grupos de alunos para o trabalho em equipe, a visão de múltiplos recursos e a socialização dos resultados obtidos.

O mesmo autor acrescenta, seguindo as concepções de Moura e Barbosa (2011), que os projetos educacionais podem ser de cinco tipos: intervenção – como projetos de qualificação de professores e gestores do sistema educacional; pesquisa – do tipo que investiga com a finalidade de obtenção de conhecimento sobre determinado problema; desenvolvimento – que objetivam a produção de novos materiais ou textos didáticos; ensino – que visa o desenvolvimento de um método de ensino e diz respeito a atuação do professor; e, trabalho ou aprendizagem – em que são desenvolvidos pelos alunos no contexto escolar com a orientação do professor e envolvem uma ou várias disciplinas.

Detalhando sobre os projetos de aprendizagem, Cruz (2017) acredita que os mesmos podem ser de três tipos: construtivo, quando introduzem alguma inovação ou propõe uma solução nova para um problema; investigativo, quando pesquisa uma determinada situação com o uso do método científico, e, didático ou explicativo, quando ilustra ou revela princípios científicos na temática estudada.

O autor indica como etapas para trabalhar com projetos: a) definição do tema a partir de experiências anteriores dos alunos: onde o importante é buscar um tema significativo e vinculado com o contexto social dos alunos; b) planejamento: com a estruturação e detalhamento de cada passo do projeto; c) execução e realização: etapa de efetivação prática do que foi planejado; d) depuração: fase de reflexão sobre o que foi realizado na etapa anterior, como uma autoavaliação interna; e) apresentação e exposição: culminância com a apresentação dos resultados finais do projeto; e, f) avaliação e críticas: etapa de avaliação dos projetos com foco no processo, sendo mais reflexivas e como uma oportunidade de melhora, e não como as acontecem rotineiramente em sala de aula.

Essas etapas apresentadas por Cruz (2017) representam uma proposta de detalhamento que mescla várias concepções pedagógicas, indicando que os alunos devem ser sujeitos ativos ao participarem da escolha do tema que tenha ligação com sua realidade social. Apresenta ainda o diferencial de se replanejar como uma atividade fundamental para o êxito do projeto, além de se pautar pela avaliação crítica para que o processo construído tenha um diferencial em relação ao que é feito em sala de aula rotineiramente.

Dito de outra forma,

Por fim, Moura e Barbosa (2011, p. 234) apresentam de forma resumida algumas diretrizes a serem consideradas, no desenvolvimento dos projetos de aprendizagem: A) Realização de projetos por grupos de alunos com o número de participantes definido criteriosamente

para cada experiência (Ex.: 4 alunos por grupo); B) Definição de um período de tempo para a realização do projeto, como fator importante no seu desenvolvimento e concretização (Ex.: 2 a 4 meses); C) A escolha do tema mediante negociação entre alunos e professores, considerando múltiplos interesses e objetivos didático-pedagógicos; D) Os projetos devem contemplar uma finalidade útil de modo que os alunos tenham uma percepção de um sentido real dos projetos propostos; E) Uso de múltiplos recursos no desenvolvimento dos projetos incluindo aqueles que os próprios alunos podem providenciar junto a fontes diversas, dentro ou fora do ambiente escolar; F) Socialização dos resultados dos projetos, em diversos níveis de comunicação, como a própria sala de aula, a escola e a comunidade, com a apresentação dos resultados pelos próprios autores (CRUZ, 2017, p. 53).

Já a análise dos tipos de PI realizada por Santos (2018, 55) esclarece que o mesmo pode ser realizado “por meio de pesquisa, estudo de caso, ação interventiva na realidade, simulação de situações problema e estudo técnico”. Ressalta ainda que “essa implementação depende, em grande parte, das condições de efetivação das práticas pedagógicas institucionais planejadas para esse fim” (p. 57).

Em relação as etapas que o PI assume no IFRN, o autor descreve que:

Para consolidação do desenvolvimento metodológico do Projeto Integrador, o documento determina que alguns fatores sejam contemplados, quais sejam: a) o planejamento e a elaboração devem ser realizados por alunos e professores, em conjunto, considerando sempre o perfil profissional específico do curso; b) a seleção dos temas ou dos objetos de análise deve contemplar os conhecimentos pertinentes à área de formação e às disciplinas específicas; c) o acompanhamento deve ser feito por um professor (desde o planejamento até a fase final); d) a metodologia deve estar ancorada na interdisciplinaridade, na superação da dicotomia teoria e prática e nas vivências profissionais; e e) a avaliação deve permear todas as etapas do processo em uma perspectiva processual, valorizando aspectos qualitativos com vistas à correção de rumos (IFRN, 2012a, p.89, *apud* SANTOS, 2018, p. 61).

Ambos os trabalhos destacam entre as etapas a necessidade de professores e alunos trabalharem juntos, e a escolha de temáticas deve ter relação com a vida social ou do curso do aluno. Entretanto, as demais etapas ganham contornos mais específicos por cada autor. Sobre os tipos de PI, Cruz (2017) traz uma descrição mais apropriada em relação a tipologia de projetos educacionais que podem ser desenvolvidos e entre eles o projeto de aprendizagem, mas com uma feição conceitual aproximada da lógica da pedagogia das competências, apesar de que na descrição das etapas apresentar uma postura mais participativa e crítica na sua feitura. Por outro lado, e ancorando-se em documentos oficiais do IFRN, Santos (2018) é mais genérico sobre os tipos e mais incisivo sobre as etapas do PI, de forma a contemplar a interdisciplinaridade. Assim ambos na descrição das etapas são mais propositivos no processo de construção dos projetos.

Essa fundamentação de Santos (2018) traz elementos que servem de norte para a perspectiva que assumo nesta pesquisa, pois por mais que defenda uma determinada concepção de PI, atualmente o IFPA possui uma legislação interna que disciplina a matéria, de tal forma que cabe posteriormente analisar alguns fundamentos legais da própria instituição para que possa dialogar a concepção teórica. Neste momento cabe estabelecer alguns marcos teóricos fundantes para pesquisa.

1.2 O PI E O CURRÍCULO INTEGRADO

1.2.1 A categorização dos tipos de PI

Neste tópico explicitaremos outras abordagens que embasam a categorização adotada no item 1.1.1 e que indicam os quatro (4) tipos de perspectivas que o PI pode assumir nas pesquisas de mestrado e doutorado no banco de dados da CAPES. A primeira versa sobre os trabalhos onde o PI é exercido como prática profissional, assim como o disposto na IN 03/2018 – PROEN (IFPA, 2018b), que pode articular o ensino, a pesquisa e a extensão, e que como uma possibilidade de ser desenvolvida, precisa ter o seu destaque.

A segunda categorização aglutina um conjunto de trabalhos que têm em seus conteúdos a conceituação central de disciplina ou de componente curricular que o PI toma forma, seja para o desenvolvimento da prática profissional integrada, estratégia para a pedagogia das competências ou para a integração interdisciplinar do currículo com a aproximação da teoria e prática. De tal forma que não se esgota em si mesma e vem sempre articulada a outra categoria.

Sobre esses estudos, Macedo e Lopes (2002) indicam que a organização disciplinar tem sido hegemônica na história do currículo, por ser um princípio organizador da escola moderna e por representar um controle do ensino, e conseqüentemente a conservação e a estabilidade da sociedade. Então, mesmo assumindo a tipificação de um componente curricular, ainda se incorre como descrito por Paraná (2011) como outros tipos de atividades acadêmicas, mas que se estruturam no currículo, com carga horária definida (tempo) e espaço, a fim de que tenha eficiência e validade.

Pacheco (2002) dá um tratamento ampliado a essa denominação afirmando que:

Enquanto componente curricular comum aos planos curriculares de todos os cursos gerais e tecnológicos do ensino secundário, a área de projecto e/ou projecto tecnológico não é uma disciplina, tampouco pode ser disciplinarizada. Dito de outro modo: a área de projecto

e/ou tecnológico é uma área curricular integrada que, embora seja atribuída em cada turma a dois professores da componente de formação específica e/ou científico-tecnológica, privilegia uma prática de intelegibilização do real (PACHECO, 2002, p. 194).

Considero que essa perspectiva vem ao encontro do que é realizado no IFPA, pois o PI é um componente curricular e se assemelha ao sentido da disciplinaridade, mas assume um papel mais amplo de integração das disciplinas. Entretanto, seus tempos e espaços podem ser flexibilizados em todas as etapas, pois apesar de ter uma estrutura definida para planejamento e relatório, conforme a IN 04/2018 – PROEN (2018c) com seus modelos de formulário de planejamento e de relatório, há espaço para a utilização de atividades diversas que rompem com os tempos e espaços da disciplinaridade usual das disciplinas em sala de aula e abre a oportunidade de trabalhos conjuntos em várias dos seus momentos de planejamento, execução e avaliação. Pensando nessas brechas é que defendo o uso oficinas pedagógicas como espaço de envolvimento dos discentes desde o planejamento até a culminância e crítica das atividades.

A terceira categoria aproxima dissertações e teses que investigam sobre o PI como pedagogia das competências, aprendizagem baseada em projetos ou como uma metodologia ou estratégia de ensino. Essas concepções fundamentam-se teoricamente em marcos sobre a implementação dos projetos de trabalho.

De acordo com Hernández e Ventura (1998) a possibilidade de organizar o currículo por meio de projetos de trabalho, aproximando a interdisciplinaridade e contextualização do cotidiano de sala de aula, tem por objetivo tornar mais efetivo o processo de aprendizagem.

A organização dos projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63).

No ambiente escolar, onde o processo de aprendizagem se efetiva, construir uma prática interdisciplinar, por meio de projetos de trabalho, pode significar a possibilidade de efetivação do currículo integrado. Entendendo este como espaço de discussão visando a integração de conhecimentos, de análise de processos globalizados de interações entre sujeitos, saberes, culturas e relações. Tudo isso, para a melhoria da qualidade dos serviços que se desenvolve dentro da escola.

A denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justifiquem a globalização e os que procedem da análise e defesa de maiores parcelas

de interdisciplinaridade no conhecimento e da mundialização das inter-relações sociais, econômicas e políticas (SANTOMÉ, 1998, p. 112).

Este mesmo autor reafirma a interligação que se pode concretizar do currículo integrado através do trabalho com projetos, para uma visualização global e interdisciplinar. Essa globalização se materializaria por meio de práticas de ensino e aprendizagem que considerem uma perspectiva totalizante dos conhecimentos e de percepção da realidade. Atendendo assim, a complexidade característica dos tempos pós-modernos que vivemos hoje. Como descreve Santomé ao dizer que “existem duas modalidades mais clássicas de integração de currículo, que ainda hoje são utilizadas em um importante número de instituições escolares: O centro de interesse decrolyano⁶ e o método de projetos⁷ (SANTOMÉ, 1998, p. 193)”.

Assim, o currículo construído por meio de projetos de trabalho pode se efetivar de diferentes maneiras. Não existindo uma única forma ou modelo, as propostas podem integrar disciplinas, temas, eixos, tópicos ou ideias. Independentemente da estratégia para sua materialização, o currículo organizado dessa forma deve considerar o aspecto investigativo que o processo de construção do conhecimento deve assumir, partindo dos conhecimentos prévios dos discentes, confrontando com a realidade e com as teorias produzidas, para que a pesquisa seja uma prática cotidiana.

Mesmo significando um avanço se comparado à perspectiva tradicional desenvolvida em grande parte das escolas, Lopes (2008) atribui que a organização de projetos de trabalho, seguindo meramente os ditames da sociedade, sem a reflexão e a inserção dos sujeitos sobre os problemas e questões sociais, nessa organização curricular pode ser designada como de competências.

Macedo (2002) acrescenta à crítica acima destacando que o “recente direcionamento dos documentos curriculares para a noção de competência precisa ser compreendido como um processo híbrido, para o qual conflui uma multiplicidade de diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, nem sempre formando um todo homogêneo” (MACEDO, 2002, p. 138).

⁶Metodologia de integração criada por Ovide Decroly, que propõe quatro critérios a serem seguidos por todo projeto curricular destinado a educação infantil e ao ensino fundamental, justificados pelas necessidades e interesses significativos das crianças, e pelo caráter global de captação da realidade no processo de produção do conhecimento (SANTOMÉ, 1998, p. 194).

⁷Outra proposta de integrar o currículo, formulada por William H. Kilpatrick e com inspiração em John Dewey, que ele denominou de método de projetos muito coincidente com os centros de interesses de Decroly, que consiste na proposta de resolver problemas interessantes que os alunos devem desenvolver em sala de aula, em equipe, e que devem ter uma relação com suas vidas cotidianas (SANTOMÉ, 1998, p. 203).

Para fins de defesa da perspectiva teórica que postulo no trabalho, desenvolvo a quarta categoria identificada, no item 1.3.3, ao focar o currículo integrado, mesmo reconhecendo as amarras que a disciplinaridade impõe na segunda categoria, e que capitulo ao submeter a proposta de intervenção com o produto na forma de roteiro para atuação de membros das equipes pedagógicas na oferta de oficinas de planejamento do PI, procurando adequar estas aos ditames legais da instituição, mas procurando também espaços de transformação da realidade, com a experimentação de vivências de novas práticas entre professores e alunos que estejam respaldadas nessa concepção de PI fundado em práticas interdisciplinares e integradoras que rompam com as práticas conformadoras.

1.2.3 A concepção de currículo e o currículo integrado para o PI

Pensar a respeito do currículo e de como ocorre sua materialização no chão das escolas⁸ pelos sujeitos historicamente construídos, implica refletir sobre algumas indagações: Qual o tipo de conhecimento e que educação deve ser ensinada para a formação de um tipo específico de ser humano nos dias atuais? Quais as funções do currículo? Como essas funções se relacionam com os desafios da educação? Nesta discussão cabe menos indicar as respostas e mais reconhecer a revelação que essas perguntas indicam ao apontarem para a natureza política de cada projeto de currículo implementado pelas políticas educacionais.

Pensar a educação e seus desafios para a formação humana integral nos dias atuais implica antes considerar que conhecimentos e que tipo de ser humano se quer formar. Estas indagações preliminares dizem respeito ao campo do currículo e como ocorrerá sua operacionalização, em função das políticas educacionais e do papel que as relações de poder assumem sobre sua execução.

Moreira e Silva (2011) e Silva (2017) indicam que as teorias do currículo têm sido classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais consideram o currículo preocupado apenas com aspectos relacionados com a organização do processo curricular, como o ensino de cumprir conteúdo, a aprendizagem descolada da realidade, ou o planejamento e a avaliação como momentos estanques. As teorias críticas introduzem o poder como categoria que

⁸ Entendido neste contexto como “um chão que congrega, que constroi, que educa”. (DE MELLO, 2009), e além de disso, busca conhecer e se reconstruir a todo tempo, almejando a sua própria identidade coletiva, considerando suas características peculiares, seu entorno, seus saberes, e conhecimentos reconstruídos, seus professores e demais trabalhadores da educação, seus alunos e comunidade escolar.

influencia sobre o currículo das escolas. E as teorias pós-críticas evidenciam a complexidade e a diversidade como aspectos que devem ser considerados sobre as teorizações do currículo.

Essas assertivas preliminares em relação ao currículo já dizem respeito a um esclarecimento teórico que foge da perspectiva tradicional e que se insere nas teorias críticas ou pós-críticas. Nas teorias tradicionais, o currículo se quer neutro e desinteressado, como apregoam os adeptos de uma escola sem reflexão, que se apresenta como sem partido, mas que ao se configurar assim, revela-se defensora da manutenção da ordem estabelecida.

As teorias críticas, de acordo com Silva (2017) e Moreira (2011) entendem que as relações de poder ensejam tipos distintos de projetos de sociedade, que por seu turno se apresentam na realidade como em disputa. Esses conflitos de interesses antagônicos são reflexos dos postulados de classes diversas, que estão postos na arena política do espaço público. Desvelar essa realidade pode ser papel das políticas curriculares que se efetivam dentro da escola, segundo essas mesmas teorias críticas.

Nos dias difíceis que vivemos hoje, com várias políticas públicas de inserção social e consecução de direitos sendo ameaçadas, querer ser neutro é manter desigualdades. O momento histórico apresenta mudança nas legislações que estabelecem o teto de limite do orçamento por 20 anos, o contingenciamento de gastos no ano corrente, a reforma da LDB por medida provisória e a imposição de uma base nacional comum curricular (BNCC), que determina uma nova forma de se organizar o ensino médio, mas com um sentido que remonta a um passado nacional de aprofundamento da dualidade histórica entre os tipos de educação destinadas às classes sociais pelo sistema público de ensino.

E, apesar de não ser objeto de estudo deste trabalho, as ações desse cenário impactam na realidade onde o PI é desenvolvido na RFEPCT porque se constitui no contexto do objeto de pesquisa, de tal maneira que a postura de defesa da teoria crítica ou pós-crítica do currículo dá margem para a criação do PI como instrumento de mudança e de resistência frente essa realidade.

As teorias críticas apontam que o currículo deve ser interpretado como um campo de constante construção e disputa por forças antagônicas, com uma gama de relações complexas e plurais. Assim, o currículo integrado associa-se ao campo das teorias críticas do currículo, pois implica trabalhar com as relações de poder presentes na escola e na sociedade, vinculando trabalho, cultura e educação.

O currículo integrado pressupõe a formação humana integral, pensando o homem em sua omnilateralidade, inteireza, numa perspectiva holística e totalizante. Vincula-se também ao trabalho como princípio educativo, de forma a articular o conhecimento vivenciado na escola ao mundo do trabalho dos sujeitos. E também lança mão da politecnicidade⁹ “como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161).

O currículo pautado na pedagogia das competências, contrariamente, se atem às técnicas de ensinar, mas sem relação íntima com a vida social e política dos sujeitos, podendo até ter sujeitos ativos, mas que atendem aos interesses do mercado por mão-de-obra e limitam o poder de reflexão dos sujeitos sobre o mundo do trabalho. Esses sujeitos acabam limitados sobre seu papel como cidadãos, pouco denotando que das relações de trabalho em sociedade demandam o usufruto e ao mesmo tempo os interesses de determinados setores de classe.

Por sua vez, as teorias pós-críticas trazem à tona a complexidade e a diversidade muito próprias dos tempos pós-modernos. Essas teorias ao questionarem o currículo feito nas escolas apontam conexões com outros sujeitos e outras pedagogias, estabelecendo espaços de reflexão e questionamento sobre quais saberes, identidades e poderes a escola está envolta e atuante (LOTTERMANN; SILVA, 2016).

Essa escola, baseada nas teorias do currículo críticas ou pós-críticas, se utilizando dos PIs, devem restabelecê-la como local de interesse público e que privilegia a igualdade, pois mesmo reconhecendo suas limitações frente aos condicionantes de classe, ela é também território de disputa contra a mercantilização da educação em suas práticas, a hierarquização dos sujeitos e a desvalorização do humano. E apoiando-me em Lottermann e Silva (2016) é necessário enfrentar a privatização da educação pressupondo a ideia de formação humana em um contexto novo, que seria preservar o amor à infância e lutar pela renovação do mundo, não bastando aos professores obedecerem, mas criarem, fora da lógica do mercado, novas práticas e sujeitos.

Assim, não dá para ficarmos apenas nos problemas pedagógicos que envolvem o currículo, porque o conhecimento trabalhado nas escolas tem uma relação com a vida social, histórica e política de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Da mesma maneira, o processo de produção e reprodução de conhecimentos diz respeito a relações mais amplas em

⁹Politecnicidade, ao lado da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo constituem as bases conceituais da EPT e são tratados no item 1.4.

sociedade, cabendo a tomada de decisão de que perspectiva curricular se deve lutar e defender no nosso campo de atuação, a fim de que os desafios da educação nos dias de hoje sejam pautados pelo reconhecimento dos direitos dos sujeitos, pelo aprofundamento dos espaços de debate e decisão política, a fim de que docentes, discentes e demais envolvidos com a educação, principalmente dentro das escolas, assumam o posicionamento transformador da realidade posta, para a formação humana integral, com solidariedade, criticidade e colocação no mundo do trabalho. Para construir o PI que caminhe nessa direção é necessário apontar as bases conceituais da EPT que norteia este trabalho como se discute a seguir.

1.3 AS BASES DA EPT E SUAS ARTICULAÇÕES COM O PI

Para efeito deste trabalho, considero três categorias conceituais como constituintes das bases que fundamentam a EPT e que servem como pano de fundo para a perspectiva teórica de currículo já defendida acima para a construção do PI como instrumento de efetivação do currículo integrado, a saber: a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a politecnia.

Uma formação humana integral pressupõe uma educação que leve em conta todos os aspectos da vida, o trabalho, a ciência e a cultura, e que prepare o aluno para além de ser um mero reprodutor, torne-o um sujeito ativo, ou seja, a formação que o leve ao pensamento crítico reflexivo.

Essa concepção de educação integral propõe

[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar[...]. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Assim, é necessário instituir um projeto social que vise romper com a mera preparação para o mercado de trabalho. Esse projeto de sociedade deve estar ancorado numa concepção de ensino integrado que articule formação técnica e formação geral, tendo por base o trabalho, a ciência e a cultura, como pontos essenciais.

Para a consecução dessa formação humana integral, é preciso considerar homens e mulheres como sujeitos históricos, que vivem numa dada realidade se utilizando do trabalho para satisfazer suas necessidades, e para isso lançam mão dos conhecimentos, práticas, valores e saberes que a humanidade acumulou ao longo da história, através da ciência e da cultura.

Assim, concordamos com Ramos (2009), sobre outro aspecto a ser considerado na busca por pensar a educação humana por meio da integração, que é conceber a realidade como uma totalidade, onde o que se vivencia no cotidiano têm múltiplas relações. Dessa forma, os processos educativos que perpassam um currículo integrado de formação humana precisam considerar a superação da dualidade histórica de formação humana que os sistemas de educação têm assumido ao longo de décadas, pois apesar dos pequenos avanços em relação ao direito à educação, atualmente voltaram a ser ameaçados pelo reforço a dois tipos de formação humana com a reforma do ensino médio atualmente em vigor no Brasil.

Para isso, é necessário apreender a realidade de uma maneira totalizante, primando por situações de aprendizagens que compreendam os conceitos, procedimentos e atitudes como integrantes de um conjunto de relações de uma realidade maior que se estuda, através de práticas interdisciplinares, de tal forma que o currículo integrado provoque a integração dos conhecimentos, com uma postura nova de professores de formação geral e de formação profissional, com complexidade, flexibilidade e multiplicidade de olhares sobre a realidade.

Neste sentido, Chassot (2008, p. 198) propõe que professores e alunos pela prática de pesquisa tragam os saberes populares para tornarem-se saberes escolares, e acrescenta ainda que “nas discussões epistemológicas falta uma mirada na Ciência, e nesta transgredir as fronteiras das disciplinas” (2008, p. 105).

O trabalho como princípio educativo toma por fundamento as palavras de Saviani (2007) ao afirmar que nos primórdios da humanidade, o ser humano aprendeu a interagir com a natureza de modo racional e, primando por sua sobrevivência, passou então a subjugar-la às suas necessidades. A partir dessa interação com a natureza, surge a relação entre trabalho/educação, compreendendo o trabalho em seu sentido ontológico de criador e formador do homem.

Assim, quanto mais o ser humano interagiu com a natureza mais ocorriam, dialeticamente, as transformações que iriam moldar o ser humano no que ele é hoje. Nesses moldes:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p. 154).

E foi assim, na tentativa e no erro, que o ser humano começou a agregar conhecimentos à sua vida cotidiana. Esses conhecimentos necessitavam ser transmitidos de forma prática na própria

interação para as próximas gerações, e a cada interação com a natureza e com os outros se iam aperfeiçoando as técnicas do trabalho.

Contudo, o processo de aumento da população e da complexidade da sociedade provocou no ser humano a mudança de suas práticas e o abandono da sua vida comunal, começando a se organizar em grupamento maiores de pessoas e deixando o antigo modelo gentílico-tribal. O crescimento populacional gera uma apropriação da propriedade, ocorre a divisão do trabalho e as especializações necessárias para uma vida mais complexa, no qual, com o objetivo de organizar as cidades, começaram a surgir as funções políticas, destinados àqueles que não tinham necessidade de produzir, pois eram os detentores da propriedade privada (SAVIANI, 2007).

Neste momento de complexidade das organizações sociais, a classe dominante tem a necessidade de criar um espaço dedicado à formação dos futuros dirigentes. Eis que surge a escola:

A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007, p. 154).

Percebo assim, que a escola surge como um espaço reservado aos abastados da cidade, fato que perdurou até o advento das grandes revoluções do XVIII, quando a escola então assume ser o centro oficial da educação, e começa como um lócus de formação geral a todos. Contudo, o tipo de educação “para todos” não pode ser o mesmo, e tem-se então a conhecida dicotomia da escola que prepara para uma profissão, destinada aos filhos dos trabalhadores e outra que prepara os filhos da classe burguesa para ser dirigente (SAVIANI, 2007).

Esse modelo de educação dual persiste até hoje, porém outro modelo é necessário, um modelo que privilegie de fato a educação como um instrumento de libertação e não de opressão. Assim, no seio dos conflitos entre capital e trabalho, surge uma proposta que retoma o sentido ontológico do trabalho como algo intrínseco ao ser humano, pois é considerado fruto produtivo e transformador de sua relação com a natureza.

Desta forma, tendo o trabalho como princípio educativo, alguns teóricos do socialismo, entre eles Marx e Gramsci propõem que a educação deva privilegiar as relações produtivas, não mercadológicas, fazendo com que os estudantes consigam compreender como ocorre a transformação do conhecimento (ciência potencial) em potencial material, e isso é o que Marx chamava de politecnia (SAVIANI, 2007).

Assim, a proposta de ter o trabalho como princípio educativo pressupõe a necessidade de romper com o atual modelo de educação voltado para o mercado de trabalho e dualista. Considerando que o trabalho como princípio educativo está inserido nos documentos legais que regulam a educação brasileira, em especial o ensino médio, este para ser efetivado precisa que a educação esteja voltada para a compreensão e leitura do mundo de forma autônoma e crítica, produzindo sujeitos históricos que rompam com as práticas tradicionais, de tal forma que atuem no mundo a fim de transformá-lo.

Neste sentido, uma proposta de educação progressista e comprometida com o desenvolvimento social é a de um ensino voltado para a formação do homem integral, onde o educando possa compreender os fenômenos naturais e sociais. Essa educação deve ser voltada para a compreensão das relações de produção, com bases politécnicas, e que introduza o estudante no mundo da práxis.

Já a politecnia pode ser considerada como um instrumento para se chegar à uma formação humana integral, considerando o homem como um ser histórico-cultural e a educação como uma prática social tendente a desenvolver múltiplas potencialidades: cognitivas, estéticas, físicas e sociais.

Saviani (2003) enfatiza que é possível concebê-la como base para a construção de uma perspectiva de formação humana integral, dentro do sistema de ensino no país e indicando que é por experiências testadas que se pode pensar em caminhos que apontem as saídas para a superação das amarras que vivenciamos na realidade.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Pistrak (2015) interpretando Marx corrobora com esse entendimento ao afirmar que ele, “[...] considerou possível propor a demanda de uma escola politécnica como exigência programática da classe operária nos marcos da sociedade capitalista. É evidente que com a conquista do poder pela classe operária, a escola politécnica tronar-se-á inevitável [...] (p. 30)”.

Entretanto, é importante destacar que a politecnia têm desvios quando a consideram um amontoado de técnicas, de caráter artesanal. Pois “muitas vezes, sob politecnização se entende apenas que as crianças são dotadas de uma quantidade conhecida de habilidades de caráter artesanal. [...] Devemos lutar contra isso. Não podemos permitir que se reduza à organização de oficinas de carpintaria e serralheria” (KRUPSKAYA, 2017, p. 183).

Para além desses erros, observo que ao invés de pensar a integração dos conhecimentos, dentro do currículo, com cada profissional respondendo por sua área de conhecimento, numa atividade tida integrada ou interdisciplinar, devo buscar que cada um dê sua contribuição sobre as outras áreas de conhecimento, procurando instaurar o diálogo propositivo, para a concretização de uma escola dita politécnica.

A escola politécnica diferencia-se de uma escola profissional por ter o centro de gravidade na compreensão dos processos de trabalho, no desenvolvimento da capacidade de unir num todo único teoria e prática, na capacidade de compreender a interdependência dos fenômenos conhecidos, enquanto que o centro de gravidade da escola profissional passa pela capacitação dos estudantes em habilidades de trabalho (FREITAS; CALDART, 2017, p. 153)

Assim, a politecnia traz a ideia de compreensão do fenômeno de que o homem se constitui pelo trabalho, e não o contrário, quando ele é deformado, expropriado e manipulado pelo capital. Assim, essa educação politécnica tem como objetivo a transformação dessa realidade de exploração, a partir da emancipação do homem em face da exploração do capital.

Essas bases conceituais da EPT vêm ao encontro do tipo de currículo que o PI utiliza para ser colocado em prática com atividades integradoras, pois mesmo com suas limitações de tempo e espaço dentro das estruturas dos cursos, pode oportunizar situações em que os alunos não sejam apenas reprodutores de conhecimento, mas sejam ativos em sua formação com agir e pensar crítico através de uma educação humana integral, ao relacionar a educação que recebem com uma leitura de sua cultura e do mundo do trabalho em que estão inseridos. Assim, a educação se vincula a um projeto de sociedade que não coadune apenas com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, mas que esteja baseado numa concepção que articule formação técnica e formação humana.

Essa base de formação se liga a educação politécnica, uma vez que o PI pode criar atividades em que os discentes tenham uma visão totalizante da realidade, da escola, do conhecimento e de suas formações, compreendendo suas participações dentro das relações de poder presentes na sociedade e que outras posturas podem ser assumidas a fim de que eles compreendam como ocorre a transformação do conhecimento, do mundo do trabalho e de suas vidas.

Do mesmo modo, o PI precisa fundar-se no trabalho como um princípio marcante do processo educativo, de tal maneira que se compreenda o homem como múltiplo, diverso e construído historicamente ao humanizar-se e produzir cultura. Da mesma forma, o PI ao tomar o trabalho como princípio educativo possibilita perceber que a educação que se processa na escola é

uma entre várias outras práticas sociais, mas que tem o papel de formar um homem com potencialidades de desenvolver todas as suas capacidades.

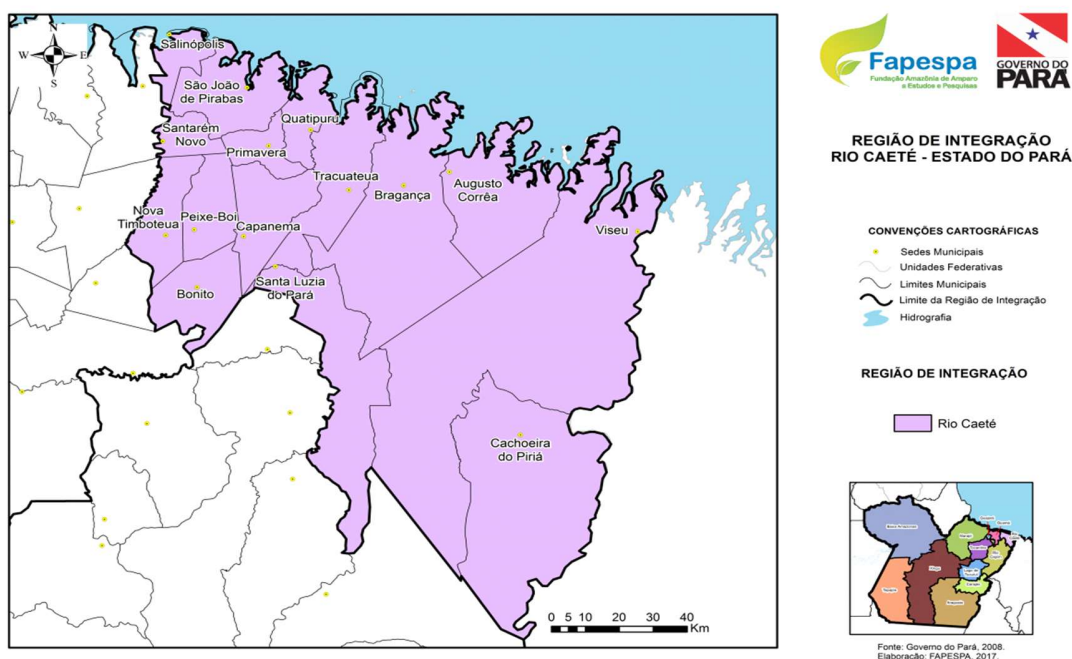
2 PROCEDIMENTOS E METODOLOGIA

Nesta etapa há a descrição dos procedimentos de pesquisa, com detalhamento do local de estudo, do curso escolhido, dos sujeitos envolvidos, do tipo de abordagem, do método a ser empregado e quais os instrumentos de coleta (com a pesquisa documental e bibliográfica, observação participante, entrevista e diário de bordo), bem como o tratamento e análise dos dados coletados (análise de conteúdo).

2.1 LOCAL DE ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida no IFPA – Campus Bragança, que contempla em sua área de abrangência, conforme a Resolução 111/2015-CONSUP (IFPA, 2015c), dezessete municípios, que em sua maioria (14) pertencem à região administrativa Rio Caeté (Augusto Correa, Bragança, Capanema, Cachoeira do Piriá, Nova Timboteua, Primavera, Peixe-Boi, Quatipuru, Salinópolis, Santa Luzia do Pará, Santarém Novo, São João de Pirabas, Tracuateua e Viseu) e outros três à região administrativa do Rio Capim (Capitão Poço, Ourém e Santa Maria do Pará).

Figura 1 - Mapa da Região de Integração Rio Caeté.



Fonte: SEDAP, 2017.

O campus Bragança possui dez anos de funcionamento completados em 2019 e conforme a fotografia 1 abaixo apresenta pórtico de entrada do Campus Bragança do IFPA, conforme imagem com vista parcial frontal. A fotografia à distância sem identificação facial dos alunos foi opção para evitar o uso indevido da imagem dos mesmos que estão aguardando transporte para retorno às suas residências.

Figura 2 - Fotografia parcial da guarita no portal de entrada do campus.



Fonte: Acervo da pesquisa. (Robson de Sousa Feitosa, 2019).

As atuais instalações foram inauguradas em 08 de julho de 2011, possuindo uma estrutura moderna e com mobilidade apropriada. O campus possui dois blocos pedagógicos com dezessete salas, sendo quinze salas de aula climatizadas e dois laboratórios de informática, cada um com quarenta máquinas e mobiliário adequado. Nestes blocos há também banheiros masculinos, femininos e banheiros para atender pessoas com deficiência e um elevador para cadeirantes. Possui

ainda um laboratório do curso de Eventos e do curso de Agropecuária, as salas das coordenações de pesquisa e extensão, além de oito salas de atendimento individualizado (IFPA, 2013).

O campus possui também dois blocos com nove laboratórios equipados com materiais para atender os cursos técnicos e superiores. Próximo à área de convivência (fotografia 2) apresenta na sua estrutura um bloco que abriga a biblioteca e um auditório. O bloco administrativo, situado ao lado da biblioteca, abriga a Diretoria Geral, a Diretoria de Ensino e a Diretoria Administrativa, e várias outras coordenações administrativas e de ensino, assim como almoxarifado e protocolo. No ano de 2018 teve inaugurado uma quadra coberta e um restaurante.

Na figura 3 há vista parcial do bloco de salas de aulas, corredores e hall central do campus.

Figura 3 - Fotografia parcial da área de convivência e salas de aula.



Fonte: Acervo da pesquisa. (Maurício Martins Quadros, 2019)

2.2 ESCOLHA DO CURSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a escolha do curso a ser investigado utilizo como critério, aquele que no ano de 2017 conseguiu colocar em prática o PI, de acordo com o planejado dentro das reuniões de organização dos cursos. Entre os vários cursos do campus que iniciaram reuniões temáticas visando o planejamento e execução dos seus PIs, a equipe pedagógica acompanhou os cursos integrados de técnico em Agropecuária, técnico em Edificações, técnico em Desenvolvimento de Sistemas e técnico em Eventos. Entretanto, como o curso de técnico em Eventos integrado ao ensino médio foi o único que desenvolveu suas atividades dentro do planejado, optei por realizar a pesquisa junto ao mesmo, sendo esse o critério de inclusão para escolha do curso.

Os demais cursos que não desenvolveram o PI até o final do letivo, tiveram motivos variados como a ausência de local e horário específico para planejamento do PI, a não realização de reuniões periódicas de planejamento, o não engajamento de professores de disciplinas técnicas e de formação geral, a falta de envolvimento dos alunos nas atividades visando a organização do PI e o descumprimento do cronograma de atividades.

O curso técnico em Eventos integrado tem como objetivo contribuir com “a qualificação profissional do setor de eventos, oferecendo formação de qualidade para diferentes ocupações e profissões da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer” (IFPA, 2015b, p. 8). O curso desenvolveu o PI no ano de 2018 como atividade obrigatória para a turma de integrado 2016, com um total de 25 (vinte e cinco) alunos envolvidos diretamente na atividade. O critério utilizado foi o conjunto da turma de alunos que participou do PI, sem especificações sobre suas idades e gênero dos mesmos.

Os professores envolvidos no PI foram 7 (sete), contando professores de disciplinas técnicas e básicas, sendo que 1 (um) professor liderou as atividades, como coordenador do projeto e foi cadastrado no sistema de gerenciamento acadêmico como responsável pelo componente curricular “projeto integrador”. Os demais professores (06), vincularam as atividades de campo e de sala de aula ao projeto e realizaram seus registros nos diários de classe das disciplinas que estavam responsáveis na turma. Todos os professores das disciplinas técnicas apresentavam formação em bacharelado em Turismo, sendo dois com formação a nível de especialista e outro com doutorado. Entre os professores das disciplinas básicas todos têm formação na área de ciências humanas, sendo dois mestres e dois mestrandos.

Assim, o critério para seleção dos professores foi a participação dos mesmos nas atividades de planejamento da oficina do PI da turma de integrado de técnico em Eventos 2016,

terceiro ano. Por outro lado, para a escolha dos alunos participantes do projeto como sujeitos, consideraremos os 25 (vinte e cinco) alunos da turma de integrado 2016, que estavam no terceiro ano, onde este componente curricular é obrigatório.

2.3 ABORDAGEM DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A abordagem da pesquisa foi do tipo qualitativo considerando cinco características principais em maior ou menor grau que a investigação assumiu, a saber: “a fonte direta dos dados é o ambiente natural” onde se despende grande quantidade de tempo no acompanhamento das atividades para o registro em áudio ou na forma de anotações, porque o pesquisador se preocupa com o contexto da pesquisa; “é descritiva” porque os dados são em forma de palavras e não como números, abordando a realidade de forma minuciosa e não considerando-a como banal; que os pesquisadores “interessam-se mais pelo processo” do que pelos resultados, sendo muito útil nas investigações educacionais como é o caso desta; a pesquisa tende “a analisar seus dados de forma indutiva”, mais preocupada em construir uma teoria que vai sendo construída a medida que as informações vão sendo agrupadas; e, que o significado é de importância fundamental, considerando como os sujeitos dão sentido as atividades. Assim, a pesquisa qualitativa “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 51).

E pelo próprio caráter deste programa de mestrado que articula em rede a formação de profissionais para atuarem dentro da RFEPCT, lanço mão do método da pesquisa-ação por possibilitar a aproximação entre a pesquisa e a ação do pesquisador, objetivando a transformação da prática. Como afirma Barbier ao enfatizar que “a pesquisa-ação se torna ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento” (BARBIER, 2002, p. 59).

A pesquisa-ação que foi desenvolvida considerou a ideia de que

A condição para ser **pesquisa-ação crítica** é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo (FRANCO, 2005, p. 486) [grifo meu].

Franco (2005) acrescenta que essa metodologia tem um papel de ser emancipatória a medida que permite aos participantes tomar consciência das transformações que ocorrem ao longo do processo nas ações e nos próprios sujeitos, pois os sujeitos se veem como historicamente

construídos uma vez que conseguem visualizar as mudanças que passam e aquelas que ocorrem na forma de organização das relações estabelecidas.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

Esse conceito de pesquisa-ação torna-se apropriado por considerar a realidade vivenciada pelo pesquisador e pelo coletivo de professores durante as reuniões no ano de 2017 em que apontavam as dificuldades sobre os conhecimentos técnicos e teóricos para implementar na prática os PIs. Nas falas docentes, ao acompanhar tais trabalhos, as dificuldades são indicadas devido a ausência de uma política de formação continuada específica no campus ou pela não vivência de situações anteriores que possibilitem a construção da experiência docente sobre a implementação dos PIs. Da mesma forma, na ação da coordenação pedagógica, identifiquei limitações mais práticas do que teóricas, para poder contribuir significativamente no processo de assessoramento docente neste processo, como verificado nos diálogos dentro dos conselhos de classe em que participei.

Seguindo os momentos que devem ser seguidos na pesquisa-ação, de acordo com Ghedin e Franco (2008), coube um momento de apresentação inicial para construir uma dinâmica do coletivo, agendando uma reunião com a coordenação do curso e professores da turma de 2016, que encontravam-se no terceiro ano em 2018, para tratar sobre seu PI e apresentar o projeto de pesquisa. Esse momento teve como objetivo sensibilizar e criar uma cultura de cooperação no grupo, procurando explicar sobre o problema, a metodologia e a participação dos sujeitos no processo de construção do PI. Oportunidade em que foram apresentados os termos de Assentimento (TALE) e de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), para a devida leitura, explicação e posterior assinatura.

2.3.1 Levantamento documental e bibliográfico

Procurando conhecer o surgimento dos PIs utilizei a pesquisa documental (no conjunto dos atos normativos e demais documentos do IFPA) e bibliográfica (para estabelecer o estado da

arte entre teses e dissertações na área, assim como a produção científica sobre os PIs) e as entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 2013) para identificar qual a visão dos sujeitos da pesquisa que trabalham na PROEN e participaram do processo de elaboração do Regulamento Didático Pedagógico do Ensino do IFPA aprovado pela resolução 041/2015-PROEN (IFPA, 2015a), para identificar o surgimento e como os mesmos veem os PIs. Antes disso, foi realizada a pesquisa documental em normas, PPC, registros dos PIs como planejamento e relatório, e atas das reuniões temáticas para planejamento e execução do PI.

A pesquisa documental empregada “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Essa compreensão deu base para a segunda parte do primeiro capítulo, na qual realizei o levantamento dos aspectos legais que fundamentam os PIs na estrutura curricular do IFPA considerando as publicações sobre o ensino, auxiliando também nas outras partes, mas em diálogo com referências teóricas destacadas a partir da pesquisa bibliográfica que fundamentou a construção das demais partes do primeiro capítulo que trata dos aspectos teóricos da produção científica sobre o PI, a interdisciplinaridade, o currículo integrado e as bases conceituais da EPT.

De forma similar, ao procurar investigar o processo de efetivação dos PIs como componentes curriculares obrigatórios na matriz do curso e a articulação das dimensões trabalho, cultura e ciência para constituir a formação humana integral no curso realizei a análise do PPC e das atas de NDE (Núcleo Docente Estruturante) e colegiado do curso, ladeada da realização de entrevistas com os professores, alunos e algumas perguntas também para os técnicos da PROEN.

2.3.2 Observação participante das reuniões e entrevistas

Para avaliar a efetivação do produto educacional na forma de roteiro de oficina de sistematização do planejamento do PI, utilizo também as entrevistas com os professores e alunos que participaram das atividades e se dispuseram a ser entrevistados com o mesmo roteiro de entrevista, assim como a observação participante e os registros do diário de bordo, sobre todo o processo, integrando assim o corpus da pesquisa.

Considerando o trabalho de assessoramento pedagógico efetivado desde o ano de 2017 no curso técnico integrado em Eventos, realizei entrevistas semiestruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 2013) com os professores e alunos do terceiro ano, turma 2016, que encerraram suas atividades em

abril de 2019, para identificar na visão desses sujeitos as razões da efetividade do PI e qual a avaliação do produto educacional ofertado.

Necessariamente, as boas entrevistas revelam paciência. Se não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá de esperar para encontrar a explicação total. Os entrevistadores têm de ser detetives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 139).

Seguindo este interesse de captar as percepções dos sujeitos, o uso da entrevista se constituiu em relevante instrumento de pesquisa por proporcionar a interação entre entrevistador e entrevistado, para uma descrição pormenorizada sobre o desenvolvimento dos projetos, que são objetos de investigação neste trabalho. Os entrevistados foram orientados que durante as entrevistas, possuíam a possibilidade de não responderem questões que considerassem inadequadas, e que poderiam desistir de fazer parte da pesquisa no momento que considerassem conveniente, para que assim o impacto causado aos participantes pudesse ser o mínimo possível.

No quadro 1 a seguir, realizo a apresentação do protocolo de entrevista utilizado com professores e alunos, participantes da pesquisa. O mesmo detalha três dos quatro objetivos e agrupa um conjunto de perguntas que se vinculam aos mesmos para respondê-los. O quadro indica que a formulação das perguntas obedece a critérios metodológicos para que os conteúdos respondidos possam construir uma massa de dados a serem analisados sob a ótica de responder aos problemas que provocaram esta investigação.

Quadro 1 – Estrutura de protocolo da entrevista para os alunos e professores

Objetivo	Perguntas
Investigar a efetivação dos PIs nos PPC no IFPA.	Como você vê a importância dos PIs para o currículo desenvolvido nos cursos técnicos integrados?
Analisar se os PIs contribuem para a construção do currículo integrado nos cursos de ensino médio na forma integrada à formação profissional no IFPA.	Como você analisa a implementação prática do PI no curso de Eventos? Você considera que há integração entre as disciplinas participantes do PI? Como ocorre a aproximação entre as disciplinas técnicas e básicas no desenvolvimento do PI? Como sua participação no PI contribuiu para sua formação?

Construir um produto educacional na forma de um roteiro de atuação para equipes pedagógicas no assessoramento da implementação de PIs.	<p>Como você avalia o desenvolvimento da oficina para organizar o PI?</p> <p>Qual a importância do assessoramento da equipe pedagógica para o planejamento e a execução do PI?</p> <p>Como você vê a construção conjunta entre professores e alunos durante a oficina?</p>
--	--

Fonte: Robson de Sousa Feitosa, 2019.

No quadro 2, por seu turno, descrevo o caminho da entrevista aplicada aos técnicos da PROEN que atuaram na comissão de elaboração do Regulamento Didático Pedagógico do IFPA e se constituem também como sujeitos da pesquisa definidos, e, por conseguinte, podem ajudar a elucidar um dos objetivos específicos da pesquisa e a reforçar ou contradizer as falas dos outros sujeitos apresentados no quadro 1 e que se refere a outro objetivo da pesquisa. Para isso, o mesmo traz um objetivo que não se encontra no quadro 1 e outro que se repete. A cada um deles também são agrupadas um conjunto de perguntas com o intuito de respondê-las.

Quadro 2 – Estrutura de protocolo da entrevista para os técnicos da PROEN

Objetivo	Perguntas
Conhecer o surgimento dos PIs	<p>Como deu a definição dos PIs como componentes curriculares obrigatórios na construção do Regulamento Didático Pedagógico?</p> <p>Qual a intenção dessa obrigatoriedade?</p>
Investigar a efetivação dos PIs nos PPC no IFPA	<p>Você considera que há integração entre as disciplinas participantes do PI?</p> <p>Como você vê a importância dos PIs para o currículo desenvolvido nos cursos técnicos integrados durante a análise dos PPCs?</p> <p>Qual análise você faz sobre a efetivação do currículo integrado por meio dos PIs durante a análise dos PPCs?</p>

Fonte: Robson de Sousa Feitosa, 2019.

As informações prestadas, bem como a privacidade dos participantes, constituíram-se condições inalienável e indispensável na condução da pesquisa. Todas as informações prestadas e a identidade dos participantes foram mantidas em sigilo para garantir a integridade de cada

indivíduo. Os sujeitos envolvidos na pesquisa poderão ao final do estudo ter acesso, por meio eletrônico e/ou cópia, ao relatório da pesquisa com os dados obtidos.

Após constituir esse coletivo, que foi o grupo dos sujeitos da pesquisa junto com o pesquisador, destaco o uso da técnica da observação participante existencial (BARBIER, 2002), a fim de perceber questionamentos, discussões e a implementação dos dispositivos da pesquisa para colocar em prática os PIs. De forma complementar o diário de itinerância entendido como “[...] um diário de pesquisa na medida em que ele representa bem um instrumento metodológico de investigação e a aplicação de uma problemática central” (BARBIER, 2002. P. 137).

Essas etapas de coleta de dados estiveram dentro do processo permanente de reflexão do coletivo sobre a ação do grupo nas reuniões a respeito do planejamento e da execução do PI do curso, constituindo uma ressignificação das espirais cíclicas (GHEDIN; FRANCO, 2008). Essas reflexões sobre as ações do coletivo, à medida que o processo avançava com as respostas foram constituindo o conjunto de dados que se juntaram aos resultados das entrevistas e das anotações do diário de campo, com o registro das observações, para receber o tratamento adequado da análise, apontando os resultados decorrentes da ação conjunta dos sujeitos da pesquisa.

Esse processo de condução, direcionado pelas experiências do pesquisador e do grupo, incorporou as sugestões dos envolvidos, formulou novas perguntas e delimitou novas ações, num processo de planejamento participativo, consubstanciando a formulação dos passos a seguir para outras equipes pedagógicas, na forma de roteiro com detalhamento e fundamentação dos encaminhamentos. De tal forma que, dentro da pesquisa, antes e depois de cada ação, os procedimentos de reflexão e avaliação estavam imbricados (BARBIER, 2002), possibilitando ao final da pesquisa-ação, que os sujeitos participantes adquirissem saberes da experiência sobre o processo de implementação dos PIs de maneira reflexiva no seu cotidiano (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Nesse momento, respeitou-se o preconizado pela resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, no art. 19, que diz: “o pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos”. E como medida para prevenir esses riscos e visando a proteção de sua imagem e identidade, foram providenciadas as seguintes precauções: escolha de um local privativo para realização das oficinas; atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto; foi assegurada

ainda a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou grupo.

Oportunizaram-se também as oficinas pedagógicas como estratégia de intervenção da pesquisa-ação, dentro das reuniões temáticas do curso para construção coletiva dos PIs, e fundamentação do trabalho dos membros da equipe pedagógica na gestão e planejamento desse espaço como processo de formação continuada dos envolvidos. Dentro das oficinas, tanto professores como alunos ajudaram na proposta formulada, através de intervenções participativas, contribuindo criticamente sobre as perguntas do roteiro, do tempo e espaço para sua realização e sobre toda a dinâmica de construção.

2.3.3 As oficinas pedagógicas e a observação participante

De acordo com Spink, Menegon e Medrado (2014), as oficinas têm um grande potencial de gerar tanto material para a análise da temática trabalhada, como pode provocar o envolvimento dos participantes, visando à transformação das práticas estabelecidas até então. Essa perspectiva atende aos interesses do trabalho com a pesquisa-ação sobre os PIs no campus Bragança do IFPA. Uma vez que “[...] os efeitos da oficina não se limitam ao registro das informações para pesquisa, uma vez que sensibilizam as pessoas para a temática trabalhada, possibilitando aos seus participantes a convivência com a multiplicidade (nem sempre harmônica) de versões e sentidos sobre o tema” (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p. 33).

Para a condução das oficinas utilizo a concepção freiriana buscando fundamento no diálogo por considerar que é no encontro com os outros que uma educação humanizadora pode se firmar. E não seria como um bate papo, mas um diálogo crítico e criativo. “O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese, [...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 1977, p. 52).

Para as oficinas consideramos o conjunto de professores e alunos que participaram do trabalho: um constituído do conjunto dos professores do curso técnico integrado em Eventos participantes do PI e 25 (vinte e cinco) alunos da turma de 2016, que estavam no terceiro ano, dos quais 23 participaram dos momentos da oficina e 15 (quinze) foram entrevistados porque se disponibilizaram a realizar, haja vista a compatibilidade de agenda.

As atividades de assessoramento onde ocorria a observação participante tiveram quatro encontros, a partir de setembro de 2018, até março de 2019, quando ocorreu a culminância do PI, e entre esses encontros de planejamento sugeri a realização da reunião em formato de oficina como a atividade de intervenção enquanto pesquisador, experimentando a proposta de produto, que foi desenvolvido em fevereiro de 2019. Esses encontros e a oficina de elaboração do PI contaram com tempo de até 2h30min, com a dinâmica de construção coletiva e com a discussão de metodologias que fundamentassem o trabalho de efetivação do currículo integrado por meio dos PIs.

A observação participante considerou também a compreensão de Oliveira (2007) na qual o pesquisador interage no contexto pesquisado, sendo do tipo natural, já que a observação é realizada no grupo a qual o investigador é membro por estar no mesmo ambiente de trabalho. Essa tipificação é permitida porque pesquiso no momento atual e atuo como membro da equipe pedagógica no assessoramento do curso e dos professores.

Assim, levando em conta, os pressupostos supramencionados, e os objetivos desse trabalho, a técnica de entrevistas e a aplicação de oficinas com o registro das observações no diário de itinerância se adequaram perfeitamente, principalmente quando se busca a construção coletiva de um instrumento de planejamento e implementação do currículo integrado, construindo um roteiro de aprendizado dos conhecimentos necessários ao diálogo interdisciplinar no ensino médio integrado dentro da RFEPCCT.

2.4 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados partiu dos ensinamentos de Franco (2018) e Bardin (2016) a fim de realizar essa importante fase da pesquisa usando a análise de conteúdo como fundamento, na qual lança mão de um conjunto de técnicas para a análise das mensagens, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos para descrevê-las. Acrescento o ato de realizar a inferência sobre os conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, a fim de extrair categorizações e relacioná-las a uma fundamentação teórica que trata do problema para responder aos objetivos da pesquisa.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

O sentido é utilizar a análise de conteúdo para retirar dos textos escritos e falados o seu conteúdo manifesto para responder aos objetivos da pesquisa, que por sua vez incide sobre a problematização do trabalho de como o PI pode efetivamente se constituir como um instrumento prático para alcançar um currículo integrado no ensino médio integrado no IFPA Bragança.

Para compreender a fundamentação do processo de escolha metodológica para o tratamento dos dados, cabe esclarecer que Bardin (2016) estabelece três fases para a realização da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com inferência e interpretação.

Franco (2018) aponta que a pré-análise consiste na organização inicial do material coletado, realizando uma leitura geral do material escolhido a fim de que conhecer os textos e as falas das entrevistas que serão analisadas. Ainda nesta etapa cabe definir quais documentos serão analisados, para posteriormente se elaborar os indicadores que subsidiam a interpretação do material. Esses momentos da pré-análise são chamados, respectivamente, de “leitura flutuante”, a “escolha dos documentos”, formulação dos objetivos e a definição dos indicadores de análise.

Segundo a mesma autora, essa escolha sobre como realizar a sistematização requer o respeito as regras de “exaustividade”, pois é preciso levar em consideração todos os elementos das mensagens coletadas e que serão analisadas; “representatividade”, pois admite-se o uso de amostragem, dependendo da quantidade de sujeitos entrevistados e da quantidade do material coletado; e “homogeneidade”, uma vez que “devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade que extrapolem os critérios e os objetivos definidos” (FRANCO, 2018, p. 57). Essas regras podem possibilitar uma maior pertinência durante a análise dos dados com o uso da análise de conteúdo.

A segunda etapa de exploração do material é momento de realizar o processo de categorização, codificação e classificação. A partir desse momento as mensagens lidas e analisadas são identificadas por meio de unidades de registro e de contexto, realizando a divisão das categorias de análise. Assim, olhando para os objetivos da pesquisa, as mensagens são analisadas considerando as respostas sobre o processo de surgimento dos PI, a fim de identificar a origem dessas práticas no IFPA, a inserção dos PIs nos PPCs dos cursos e sua atuação como instrumento de efetivação do currículo integrado, e a contribuição para a avaliação do produto, que é a oficina em si, com o roteiro para a sua operacionalização pelos membros das equipes pedagógicas dos campi.

A partir dos temas suscitados pelos objetivos foram realizados os levantamentos de frases, palavras e parágrafos, como unidades de registro, as quais oportunizam as inferências. Nesse momento realizei a interpretação dos resultados, captando os conteúdos manifestos pelas mensagens analisadas, destacando os aspectos semelhantes e diferentes identificados nas comunicações.

E assim, as três fases da análise de conteúdo permitiu realizar a triangulação entre as pesquisas documental e bibliográfica com as observações participantes e diário de itinerância, mais o resultado das entrevistas, procurando responder ao problema inicial da pesquisa, seus objetivos e a formulação do produto. Esse trabalho de cruzamento dos dados da pesquisa por meio dos vários instrumentos, para elaborar a categorização quanto ao processo e ao contexto em estudo, procurou organizá-los, estabelecendo regularidades ou contradições, para eleger os aspectos mais importantes para a implementação do PI, a fim de atingir os objetivos da pesquisa (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013).

Desenvolvi o estudo comparativo dos dados da pesquisa com o referencial que embasa o problema, na tentativa de elaborar uma explicação para a temática estudada, objetivando posteriormente a apresentação dos principais resultados encontrados na pesquisa e que contribuíram para o desenvolvimento do produto educacional. Essa pesquisa-ação possibilitou a construção de uma proposta de roteiro de atuação para os membros das equipes pedagógicas, na forma de roteiro de atividades, com fundamentos, esquemas e passo a passo para efetivação do trabalho de assessoramento por pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, para oportunizar o planejamento e a efetivação com qualidade dos projetos integrados dentro da RFEPCT, otimizando inclusive com o processo de consolidação da instrução normativa¹⁰ sobre os PIs, que obteve aprovação recentemente dentro do IFPA.

¹⁰ (IFPA, 2018b).

3 PROJETO INTEGRADOR: POLÍTICA CURRICULAR, EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO E CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE DIÁLOGO E ENSINAGEM

Neste capítulo apresento os principais resultados analisados e que respondem ao problema e aos objetivos da pesquisa. Fundamentando-me nas referências dos livros, artigos, teses e dissertações do levantamento bibliográfico e nas normas que embasam a pesquisa documental realizada, passo a descrever e dialogar com a organização das entrevistas com os técnicos, e com os professores e alunos, assim como os registros do diário de itinerância decorrente da observação participante. Preliminarmente, apresento uma legislação interna do IFPA que disciplina a organização e execução do PI, para que possa aproximar a base legal da concepção teórica do trabalho.

3.1 MARCOS NORMATIVOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE PIs NO IFPA

Para alcançar os objetivos de responder as perguntas motivadoras deste enunciado, cabe apresentar e analisar o tratamento dado na legislação oficial do IFPA quanto à implantação do PIs. Esses marcos legais disciplinam de forma detalhada a concretização dos PIs na realidade. Por outro lado, esta pesquisa aponta se os PIs são um instrumento de efetivação prática do currículo integrado nos cursos de ensino médio integrado.

O Regulamento Didático Pedagógico do Ensino do IFPA, aprovado por meio da Resolução 041/2015, de maio de 2015, nos artigos 75 e 76, estabelecem a obrigatoriedade de que os PIs devem constituir-se como componentes curriculares do tipo atividades acadêmicas específicas. Verifico desta maneira um caráter compulsório para que ele se efetive, assim como o estabelecimento do tempo de estudo destinado ao mesmo, constante no PPC de cada curso. Conforme se depreende do artigo 75, dizendo que “a estrutura curricular de uma matriz deve ser, de acordo com a forma de oferta e nível de ensino, organizada pelos seguintes componentes curriculares: [...] II) Atividades acadêmicas específicas. [...] c) Projeto integrador (IFPA, 2015a, p. 25)”.

E no artigo 76 assinala a obrigatoriedade deste componente curricular.

Na estrutura curricular de cada curso será definida a carga horária de cada componente curricular; o total de carga horária de cada período letivo; e a carga horária total do curso,

bem como a carga horária destinada à prática profissional, ao estágio curricular supervisionado, ao trabalho de conclusão de curso (TCC) e às atividades complementares, conforme o nível de ensino.

I) No Nível Médio:

a) É obrigatória a Prática Profissional e o Projeto Integrador; [...] (IFPA, 2015a, p. 26).

Por seu turno, o artigo 86 do mesmo documento, estabelece que professores e alunos podem participar dos PIs. Estabelece que entre os três tipos de atividades acadêmicas (a atividade acadêmica individual, que são as atividades complementares; a atividade de orientação individual, que é o TCC; e, a atividade especial coletiva, que pode ser o estágio curricular supervisionado, o PI e a prática profissional), o PI está entre as formas de atividades coletivas especiais, que pode proporcionar o envolvimento de docentes e discentes. E aqui, o legislador abre a possibilidade de ação conjunta dentro do processo de ensino e aprendizagem, para que ocorra uma junção de conhecimentos e o aspecto da globalização e da totalidade do enfoque possa se efetivar (IFPA, 2015a, p. 29).

O “Documento base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das instituições da RFEPCT conforme Lei 11.892/2008” (BRASIL, 2016a), estabelecido pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, e lançado em 2016, deu base para que o IFPA internamente também lançasse outros documentos internos para reforçar a necessidade de se instituir o currículo integrado na prática.

Este documento considera que a RFEPCT é o local por excelência para a formação humana integral dos educandos por meio do currículo integrado no ensino médio, destacando-se os princípios e fundamentos norteadores, bem como ações estratégicas para a organização administrativo-didático-pedagógica do planejamento curricular fundamentando-se por meio de eixos tecnológicos.

Da mesma forma, apresenta um glossário, em que aparecem conceitualmente a consideração sobre o currículo integrado (como articulador da formação geral e específica dos conhecimentos, por meio do trabalho como princípio educativo), a interdisciplinaridade (como mudança de atitude na forma de ver e tratar os conhecimentos) e o PI (como proposta de trabalho interdisciplinar). Para tanto, seguem algumas considerações a respeito do currículo integrado.

A proposta de ‘currículo integrado’, faz o elo entre a formação geral, técnica e política, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional, tendo o trabalho como princípio educativo. No ‘currículo integrado’ nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum

conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens (BRASIL, 2016a, p.16).

O mesmo glossário explica que a interdisciplinaridade representa mudança, com a adoção de postura diferente, discorrendo sobre ela como “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão e interlocução entre vários aspectos do ato de aprender, visando a superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular (BRASIL, 2016a, p. 18).”.

E sobre o PI, o glossário indica que o mesmo objetiva a interdisciplinaridade, lançando mão da integração de áreas de conhecimento para a formação integral dos estudantes.

O Projeto Integrador é uma proposta de trabalho interdisciplinar que tem como objetivo integrar/inter-relacionar os conhecimentos nas áreas específicas e de conhecimentos gerais, promovendo o desenvolvimento de competências, a capacidade pessoal de pesquisar, mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, contribuindo para a formação integral do estudante (BRASIL, 2016a, p. 20).

Por outro lado, o “Documento base: estratégias para fortalecimento da educação profissional integrada ao ensino médio no contexto da lei 13.415/2017”, lançado pelo IFPA/PROEN (2017, p. 15), toma forma de tentativa de antecipar-se à lei 13.415/2017 para manter as diretrizes do ensino médio integrado à formação técnica e buscar a superação da dualidade histórica da formação nesse nível de ensino. Para isso, apresenta também o entendimento de que a integração curricular no ensino médio passa pelo trabalho com a interdisciplinaridade, por meio de práticas com uso de metodologias ativas, com o envolvimento dos alunos e professores na construção de conhecimentos, sob olhares múltiplos.

Esse mesmo documento entende o currículo integrado como possibilidade de se trabalhar a base da EPT da formação humana integral por considerar os aspectos da vida dos alunos e professores no processo de construção do conhecimento. Devendo esta formação ser objetivo principal da educação profissional integrada ao ensino médio (IFPA, 2017, p. 16).

Para que o currículo se efetive como apresentado, a mesma norma indica que o PI pode ser uma das alternativas para implementação prática da interdisciplinaridade: “Após a seleção e organização das disciplinas e dos conteúdos nos Planos Pedagógicos de Curso, a integração e interdisciplinaridade na Prática Pedagógica se materializam a partir das metodologias e ações de ensino indicadas a seguir: Projeto Integrador; [...] (IFPA, 2017, p. 28)”.

Para operacionalizar a diversificação das atividades de ensino dentro do IFPA, percebo que a PROEN (Pró-Reitoria de Ensino) instituiu a Instrução Normativa (IN) 04/2016 – PROEN,

que dispõe sobre fluxo processual dos projetos de ensino no IFPA. Este documento, mesmo que de forma superficial abre a possibilidade de projetos de ensino na forma de PI.

Art. 8º Os projetos de ensino, quanto a sua tipologia, classificar-se-ão como:
I. Projeto Integrador — Componente curricular estratégico que promove a integração de disciplinas de um determinado semestre, em torno de um eixo temático, na elaboração de atividades de pesquisa e extensão a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula, com socialização e discussão dos resultados[...] (IFPA, 2016a, p. 3).

“As diretrizes para reorganização dos cursos técnicos na forma integrada do IFPA”, lançado em 2018, pelo IFPA/PROEN, normatiza as diretrizes que propõem buscar indicar parâmetros referentes à duração dos cursos, organização dos componentes curriculares e matrizes, além de apontar três possibilidades de integração para os cursos técnicos ofertados na forma integrada no IFPA.

Aponto que o documento supracitado marca a preocupação institucional sobre o impacto das mudanças na legislação da educação e demarca posição sobre como devem ser encaminhados os processos de reorganização e reformulação dos cursos médios na forma integrada a formação profissional dentro do IFPA.

Este documento corrobora o entendimento de Libâneo (2015), em que assinala que a interdisciplinaridade não tem um único caminho a ser percorrido. Esse documento institucional mostra que o currículo integrado para efetivar a interdisciplinaridade não possui um modelo prévio estabelecido, mas deve ser coletivamente pensado, a fim de buscar a integração das disciplinas, considerando a disponibilidade de cada profissional, os conhecimentos envolvidos e a vivência até então construída (IFPA, 2018a, p. 13).

Para a efetivação prática, o documento enfatiza que entre as possibilidades os novos projetos pedagógicos de curso podem assumir várias formas. Entre essas, está uma em que todo o PPC pode desenvolver um currículo por meio dos projetos de trabalho e não apenas como um componente curricular obrigatório, aprofundando o debate das possibilidades que os cursos podem lançar mão para efetivar o currículo integrado com o uso dessa estratégia. “As três formas propostas são: a) Cursos Integrados pela área do Ensino Médio; b) Cursos Integrados por projetos; e, c) Cursos Integrados por eixo temático (IFPA, 2018a, p. 14).”.

Neste contexto, aproveito para salientar que a integração por área deverá contar ainda, obrigatoriamente, com os PIs, considerando por base a proposta de integração formulada pela UNESCO (REGATTIERI; CASTRO, 2013), que lança mão dos princípios do “trabalho na acepção

ontológica” de formar o homem para produzir e transformar sua realidade, a “pesquisa como instrumento de articulação” entre o saber acumulado pela humanidade e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo e a “atuação comunitária”, embasando-se no trabalho e na pesquisa como princípios educativos. Assim, essa perspectiva se cruza com as bases conceituais da EPT, por articular o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como as dimensões integradoras do currículo, como enfatizados no tópico 4.4, deste mesmo capítulo (IFPA, 2018a, p. 17).

3.1.1 Documentos normativos sobre o PI no IFPA

Inicialmente, durante a realização da pesquisa não havia um instrumento normativo do IFPA que disciplinasse de maneira específica o planejamento, a execução e construção de relatório dos PIs. Precariamente os trabalhos com PIs no campus Bragança eram orientados a seguir a IN 04/2016 – PROEN (2016a) citada no tópico anterior. Porém, em novembro de 2018, o IFPA lança outros dois documentos normativos que merecem um tópico de análise, que são a IN 03/2018 – PROEN (IFPA, 2018b) que disciplina a organização e a realização das práticas profissionais como atividades acadêmicas específicas dos cursos técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada, tratando da possibilidade de PIs serem desenvolvidos como prática profissional e a IN 04/2018 – PROEN (IFPA, 2018c) que estabelece as normas para a organização do PI de maneira específica nos cursos técnicos de nível médio e de graduação.

A IN 03/2018 – PROEN trata da prática profissional e da possibilidade de ser efetivada por meio dos PIs. Por esse motivo acaba atraindo interesse de estudo, como descrito no artigo 3 ao afirmar que “a prática profissional, prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de acordo com a forma de oferta, pode ser desenvolvida por meio das seguintes modalidades: [...] V. Projeto Integrador e/ou de pesquisa e/ou de extensão” (IFPA, 2018b, p. 3).

E acrescenta no parágrafo 2º do mesmo artigo que

As atividades de Prática Profissional previstas como Projeto Integrador e/ou de pesquisa e/ou de extensão, respeitando a finalidade de cada projeto, deverão considerar o desenvolvimento de competências previstas no perfil profissional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e no PPC e contemplar a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o semestre/ano do curso, a relação destes conhecimentos com o mundo do trabalho e a intervenção na realidade social, contribuindo para o desenvolvimento local e a solução de problemas (IFPA, 2018b, p. 3).

Depreende-se que a prática profissional integrada por meio dos PIs assume novo papel na formação dos alunos de ensino médio com este instrumento normativo, assemelhando-se ao desenvolvido por outros institutos, como o descrito por Smaniotto (2015) no IFFarroupilha, onde as práticas profissionais são articuladas através desses projetos com os componentes curriculares dos semestres pelos docentes e equipes técnico-pedagógicas.

A mesma IN 03/2018 indica a obrigatoriedade de seguir os trâmites nela previstos com o desenvolvimento das atividades pelos discentes e a orientação por docente do campus (artigo 8), com no mínimo dois professores como coordenadores do PI (artigo 9) e a possibilidade de promover a interdisciplinaridade entre duas ou mais disciplinas, a fim de oportunizar a vivência de aplicação da relação entre teoria e prática (artigo 10) (IFPA, 2018b, p. 4).

Ademais, a IN 03/2018 aponta que a direção de ensino tem o papel de acompanhar o desenvolvimento do PI como componente curricular da prática profissional (artigo 34, III), cabendo à coordenação de curso junto ao colegiado definir quais PIs e professores estarão envolvidos no ano/semestre (artigo 35, II), além de acompanhar a sua formalização junto a coordenação de pesquisa ou extensão, quando o PI estiver vinculado a essas áreas (artigo 35, IV) (IFPA, 2018b, p. 10 e 11).

A coordenação de extensão deve ser responsável por analisar e homologar o PI que ofertará atividades de prática profissional (artigo 38, II). A coordenação de pesquisa, conforme os artigos 40 e 41, tem a competência de fomentar a pesquisa e a inovação, incentivar a produção científica nos projetos e viabilizar a divulgação dos trabalhos, da mesma forma que propor ações de pesquisa pautadas na solução de problemas tecnológicos e no desenvolvimento social (IFPA, 2018b, p. 12 e 13).

Por último, essa IN trouxe em anexo o modelo de formulário para o PI (2018b, p. 21), que é igual ao anexo do formulário da IN 04/2018, e o disciplinamento do fluxo que o PI deve ter para sua aprovação como prática profissional, onde o Núcleo Docente Estruturante (NDE) com a coordenação de curso definem os PIs, o colegiado junto com o coordenador de curso indicam os professores que participarão, que por sua vez formalizam junto a coordenação de curso para registro e acompanhamento de todas as disciplinas integradas, que remeterá a coordenação de pesquisa e/ou extensão para registro e acompanhamento também. Os alunos ao final das atividades remeterão o relatório ao professor orientador para avaliação (IFPA, 2018b, p. 15).

A análise dos artigos da IN 03/2018 indica que se por um lado o PI é mais uma das formas de se efetivar a prática profissional nos cursos técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada, por outro, aos moldes do que se desenvolve em outros IFs, ele abre uma novíssima oportunidade de efetivação de atividades integradas entre disciplinas por meio do PI no IFPA, principalmente por determinar um tempo específico dentro da organização das disciplinas para isso. Também estabelece o fluxo de tramitação interna no semestre/ano, responsabilidades de diversos sujeitos para a efetivação do PI, estimula a produção científica, a ligação com os problemas e o desenvolvimento social, assim como promove a interdisciplinaridade.

Em relação ao disciplinamento do PI no IFPA, apenas com a IN 04/2018 - PROEN, do final de 2018, é que pela primeira vez se apresenta um instrumento específico para normatizar a organização do PI na integralização curricular das atividades acadêmicas específicas dos cursos técnicos de nível médio e de graduação do IFPA. Anteriormente, como analisado no trabalho de Feitosa e Aquino (2018), o PI nos documentos oficiais do IFPA, por mais que indicasse que fosse possível desenvolvê-lo com ações de efetivação do currículo integrado por serem componentes curriculares obrigatórios, o que se configurava na prática ainda era um distanciamento e a ausência de uma norma interna do IFPA para a organização, execução e divulgação dos trabalhos com PI.

A IN 04/2018 – PROEN traz em seu bojo a definição, os objetivos, as etapas, a tramitação do PI, as atribuições, as responsabilidades dos envolvidos, as disposições finais e em anexo os modelos de formulário de artigo e de relatório do PI. Um diferencial marcante e inédito dessa norma em relação aos outros documentos é a marcação conceitual que o IFPA (2018c) traz sobre o PI no Art. 1º como “uma atividade acadêmica de orientação coletiva, estratégica para o desenvolvimento de práticas integradoras que possibilitem a articulação entre as disciplinas de formação geral e formação técnica e as atividades de ensino, pesquisa e extensão”, e por acrescentar nos artigos 2 e 3 que o mesmo compreende a resolução de situações problemas, articulando conhecimentos teóricos e práticos para a realização de pesquisas aplicadas, relacionadas aos cursos e a criação de técnicas e tecnologias vinculadas à melhoria da realidade social (IFPA, 2018c, p. 2).

Entre os objetivos, o IFPA (2018c) lista no artigo 4 vários que corroboram para alcançar a definição de PI apresentada acima. Em três (I, VI e VIII), os incisos demonstram ligação com a IN 03/2018 ao justificarem a interligação entre o ensino, a pesquisa e a extensão por meio do PI, entre os conhecimentos teóricos e a prática profissional. Mas é possível destacar também a relação com as bases conceituais da EPT, como discuto no último tópico deste capítulo, ao tratar (II, III,

VII e IX) da importância de se desenvolver o interesse pela pesquisa nos alunos para a solucionar problemas do mundo do trabalho, familiar, histórico, cultural, social e/ou ambiental (trabalho como princípio educativo); e, ao abordar (IV, V e VI) a construção do conhecimento coletivo, a interdisciplinaridade e a formação integral do discente (formação humana integral) (IFPA, 2018c, p. 3).

Semelhante ao PI como prática profissional, o PI como componente curricular dos cursos de ensino médio a cada ano/semestre será definido pela coordenação de curso junto ao colegiado de curso, com indicação dos professores envolvidos. Entretanto, na IN 04/2018 a quantidade de professores mínima é de quatro por disciplinas (sendo dois de disciplinas básicas e dois de disciplinas técnicas) e não dois como na IN 03/2018. Outro diferencial deste instrumento normativo é a definição das etapas do PI: planejamento (definição das disciplinas que participarão das atividades integradoras e elaboração do PI de acordo com o formulário, artigo 7), execução (atividades interdisciplinares, de campo, construção de experimentos e registro, artigo. 8), síntese (análise e registro dos resultados que poderão ser apresentados nos eventos do campus, artigo 9 e 10) e avaliação (deve ter caráter formativo e pode ser integrada, artigo 11) (IFPA, 2018c, p. 4).

O PI que cumpre a obrigação de ser o componente curricular obrigatório apresenta atribuições apenas do coordenador de curso e do professor orientador, diferentemente do descrito na IN 03/2018 que envolve outros coordenadores e a direção de ensino. Coordenador e colegiado têm o papel de acompanhar e homologar o desenvolvimento do projeto, convocar reuniões, enviar relatórios, indicar, supervisionar e avaliar as atividades docentes no PI. Aos professores cabe orientar os alunos, indicar material, acompanhar sua elaboração, realizar avaliação e registrar frequência e as atividades desenvolvidas (IFPA, 2018c, p. 5).

Nas disposições finais está previsto que o planejamento do PI deve anteceder o início do período letivo. Já entre os anexos, o formulário é simples, estruturado em oito tópicos, a saber: identificação do projeto, com curso, turma/série, disciplinas relacionadas com o PI, professor orientador, coorientadores, componentes da equipe, carga horária docente e discente; resumo; sumário, justificativa; metodologia; relação atividades/ etapas do PI; equipamentos necessários; insumos; e, campo de aprovação do orientador. Os outros dois anexos são os modelos de artigo, visando a produção científica dos trabalhos de pesquisa e o de relatório para sistematizar os trabalhos, podendo ser utilizado umas das formas de escrita sobre as atividades integradoras.

3.2 DEFINIÇÃO DE UNIDADES DE REGISTRO E CATEGORIAS

Para seguir os princípios éticos de preservação do anonimato dos sujeitos da pesquisa, os mesmos foram codificados com uma denominação e uma ordem numérica crescente, a saber: EP1 e EP2 (indico os técnicos da equipe da PROEN participantes da pesquisa); PROF1, PROF2, PROF3, PROF4 e PROF5 (identifico os participantes docentes); e, ALUNO1, ALUNO2, até o total de 15 entrevistados, seguindo essa ordem para nomear os alunos participantes.

As mensagens dos entrevistados são recortadas e apontadas como unidades de registro conforme quadro 3 abaixo. Posteriormente, são realizadas as definições das categorias que permitirão as inferências sobre os resultados, a fim de identificar semelhanças e diferenças entre as considerações para fazer a interpretação, interligando-a com a fundamentação teórica utilizada.

No quadro 3 aponto as unidades de registro que trazem características definidoras e foram identificadas nas mensagens coletadas nas entrevistas com os técnicos, professores e alunos, e também indicam argumentos para análise e categorização posterior a fim de responder as indagações da pesquisa. Essas falas pontuais estão devidamente identificadas pelos critérios de nominação dos sujeitos da pesquisa e estão agrupadas como respostas a determinadas perguntas da entrevista.

Cabe explicitar que algumas perguntas não foram respondidas por alguns entrevistados. Ademais, por opção metodológica é realizada a seleção das respostas que apontam caminhos de análise para responder aos problemas colocados na pesquisa e conseqüentemente alcançar os objetivos.

Quadro 3 – Unidades de registro

Como os técnicos definem que os PIs se tornaram componentes curriculares obrigatórios?
EP1 – “A partir de discussões com a Pró-reitora de Ensino do IFPA e o Departamento de Educação Básica à época, em que se definiu que os projetos integradores seriam incorporados como política institucional”. EP2 – “A PROEN decidiu durante a construção do Regulamento Didático Pedagógico instituir os projetos integradores”.
Qual a percepção dos técnicos sobre a intenção dessa obrigatoriedade?
EP1 – “O objetivo é fazer com que haja, efetivamente, a integração entre os componentes curriculares, entre os docentes do curso, entre os discentes, articulando e fazendo com que o tripé ensino/pesquisa/extensão se materialize”.

EP2 – “Era fazer integrar as disciplinas”.
Como professores e alunos veem a importância dos PIs para o currículo desenvolvido nos cursos técnicos integrados?
<p>PROF1 – “São de grande importância uma vez que fortalecem certa relação com as demais disciplinas curriculares e ainda mais que estamos em uma época que se fala muito de conhecimento interdisciplinar que visa uma formação holística sobre a realidade”.</p> <p>PROF3 – “O projeto integrador é o momento de ver essa integração acontecendo, porque às vezes, na sala de aula a gente tá no automático”.</p> <p>PROF4 – “Precisa avançar muito no trabalho integrado entre as disciplinas, ao longo do currículo normal, a gente vê ainda muito pouco essa interação mesmo”.</p> <p>ALUNO1 – “O PI agrega aos discentes conhecimentos práticos junto aos teóricos, trazendo lucidez e facilitando o aprendizado”.</p> <p>ALUNO15 – “Como uma ferramenta que além de integrar os conhecimentos desenvolvidos dentro de sala, se torna indubitavelmente como uma experiência técnica-profissional diferenciadora”.</p>
Como professores e alunos analisam a implementação prática do PI no curso técnico integrado em Eventos?
<p>PROF1 – “A dificuldade que nós professores temos em fazer a integralização entre as disciplinas devido nossa própria formação e do tempo, no sentido de encontrar mesmo o tempo comum para pensar essa integração do projeto”.</p> <p>PROF2 – “A gente teve a oportunidade de fazer uma integração com alguns professores das áreas básicas como o professor de História, a professora de Geografia, a professora de Sociologia e o professor de Filosofia, com as disciplinas técnicas”.</p> <p>PROF4 – “Muito importante também por conta de uma série de situações que você vivencia, que foge a essa rotina da sala de aula. Isso também dá um pouco de frio na barriga”.</p> <p>ALUNO3 – “Passou a ser um projeto onde marcou nossa vida profissional e pessoal”.</p> <p>ALUNO5 – “Nos torna mais próximo da realidade do projeto, das ações e estratégias, fazendo com que o processo de aprendizagem seja deleite e dinamizado”.</p>
O que pensam professores e alunos sobre a integração entre as disciplinas em geral do PI e a aproximação entre disciplinas técnicas e básicas?
<p>PROF1 – “Como um momento de diálogo entre as disciplinas onde se pode perceber os conteúdos que podemos trabalhar em proximidade com outras disciplinas e isso se torna bem enriquecedor”.</p> <p>PROF5 – “eu acho que os alunos puderam absorver de uma forma muito mais concreta essa relação entre a atividade que eles saíram com o técnico, né? atividade técnica e todo o aprendizado do ensino médio”.</p> <p>ALUNO4 – “A gente aprende como o nosso curso integra outras disciplinas, e como há a integração entre essas disciplinas dentro do projeto em si”.</p>

<p>ALUNO5 – “Assim como o aluno tende a correlacioná-las para buscar tal conhecimento, pesquisa ou estudo de determinado assunto ou situação que ocorre durante a execução do Projeto Integrador”.</p> <p>ALUNO12 – “Eu posso afirmar que durante a viagem do projeto integrador as disciplinas se juntaram e formaram só uma”.</p> <p>ALUNO15 – “O projeto oportunizou uma visão mais integralizada das disciplinas vistas dentro da sala de aula, que antes eram vistas muitas vezes de forma segregada”.</p>
<p>Como professores e alunos avaliam que suas participações no PI contribuíram para sua formação?</p>
<p>PROF1 – “Contribui em ampliar os horizontes de conhecimento para trabalhar de formação holística na sala de aula”.</p> <p>PROF2 – “O professor se abre para fazer essa troca, essa integração, é... se dispor a aprender com outros docentes, aprender com os alunos, a gente consegue diversificar a nossa área de atuação também”.</p> <p>PROF3 – “Eu consigo enxergar possibilidades, eu consigo... renovar as energias mesmo”.</p> <p>ALUNO5 – “A experiência de trabalhar com a turma e professores também foi muito produtiva, no sentido de dividir tarefas, ouvir opiniões diferentes e subtrair e ao mesmo somar tudo isso em prol de um objetivo que era concluir o projeto”.</p> <p>ALUNO12 – “Ajudou muito na minha formação porque eu adquirir muitas coisas importantes, como a cultura, a dança, a história”.</p>
<p>Como professores e alunos avaliam o desenvolvimento da oficina para organizar o PI?</p>
<p>PROF1 – “Construção coletiva de todos os envolvidos”.</p> <p>PROF2 – “Foi determinante pra que a gente obtivesse o êxito do projeto”.</p> <p>PROF4 – “Tinha uma série de boas intenções e ideias, mas faltava um direcionamento, um certo planejamento, melhor dizendo assim do que que se pretendia fazer”.</p> <p>ALUNO5 – “Um momento crucial para construção do PI, pois é nele que analisado como estão as etapas, onde precisar ser melhorado ou ajustado”.</p> <p>ALUNO15 – “As decisões não chegavam prontas, ao contrário, elas eram construídas”.</p>
<p>Qual a importância do assessoramento da equipe pedagógica para o planejamento e a execução do PI para professores e alunos?</p>
<p>PROF1 – “Penso que a equipe deve estar bem preparada tecnicamente para auxiliar no processo”.</p> <p>ALUNO9 – “Ela faz com que nós víssemos qual os objetivos do projeto, qual a verdadeira importância de um projeto integrador e auxilia para o projeto possa se desenvolver de maneira correta”.</p> <p>ALUNO15 – “Proporcionou discussões em sala que instigavam a equipe do projeto a refletir sobre os objetivos gerais e específicos do projeto, a justificativa do projeto etc”.</p>
<p>Como veem a construção conjunta do PI entre professores e alunos durante a oficina?</p>
<p>PROF1 – “Construção de um espaço onde todos tem vez e voz”.</p> <p>PROF4 – “você não nos limitou, não dirigiu o processo. Na verdade, a coisa foi acontecendo a partir de uma série de perguntas”.</p>

ALUNO3 – “Foi excelente. As impressões e sentimentos integram o conteúdo desta atividade”.

ALUNO5 – “Nos mostram como o nosso curso se relaciona no mundo, na ciência, nas relações de mercado e a sua extensão”.

ALUNO13 – “Considero sendo a parte mais importante do planejamento do projeto, docentes e discentes nas reuniões trocando opiniões e organizando tudo o que seria abordado na execução do projeto”.

Fonte: Robson de Sousa Feitosa, 2019.

Essa apresentação inicial de unidades de registro e contexto permitiram descrever parte do material já indicando caminhos para a codificação, categorização e posterior análise dos resultados. Partindo desse ponto cabe agora iniciar a categorização utilizando o critério lexical e aproximando palavras de acordo com seus significados. Essa definição das categorias é aspecto fundamental da análise de conteúdo e a postura adotada segue o caminho em que as categorias surgem do conteúdo das mensagens contidas nas respostas. Mesmo reconhecendo o risco de ter muitas categorias, a ideia organizadora é depois afiná-las em categorias mais amplas que tenham vinculação com os aspectos teóricos trabalhados na pesquisa no primeiro capítulo (FRANCO, 2018).

As unidades de registro apontadas no quadro 3 permitem descrever no quadro 4 as categorias iniciais inferidas das mensagens e começar a indicar caminhos para a categorização, identificadas por uma numeração crescente e com categorizações sobre o PI. São os indicadores de análise e que tem uma função de ser referência no processo de categorização, seguindo Franco (2018). As categorias iniciais foram emergindo a partir dos significados interpretados nas respostas dos sujeitos, aproximando-as em função da sequência do roteiro de perguntas. Sua apresentação considerava a frequência nas falas dos participantes ou a diferenciação para descrição opostora aquelas semelhantes.

Quadro 4 – Categorias iniciais

1 – PI como política institucional para realizar a integração curricular.
2 – PI possibilita que ensino, pesquisa e extensão se integrem.
3 – PI fortalece o conhecimento interdisciplinar.
4 – PI integra teoria e prática.
5 – PI como experiência técnico-profissional diferenciada.

6 – PI como processo de aprendizagem prazeroso.
7 – PI cria diálogo entre disciplinas.
8 – Formação inicial e o tempo como dificuldades.
9 – Formação holística e diversificada.
10 – Aprendizagem constante e renovadora.
11 – Oficina como espaço de construção coletiva.
12 – Sequência de perguntas como roteiro para oficina.
13 – Docentes e discentes como iguais.

Fonte: Robson de Sousa Feitosa, 2019.

Para atribuir as categorias também utilizo as orientações de Franco (2018, p. 71-72) sobre os critérios para a sua criação, que passam pela “exclusão mútua” onde “um único princípio de classificação deve orientar sua organização”; pela “pertinência”, quando uma categoria “está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido”; a “objetividade e fidedignidade”, onde “as diferentes partes de um material, ao qual se aplica uma determinada matriz de categorias, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises”; e, a “produtividade”, para que “um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis”.

Após o estabelecimento das categorias iniciais apontadas no quadro 4, a seguir apresento o quadro 5 com as categorias mais amplas, onde retomo as categorias iniciais, apresento o elemento de aproximação utilizado na análise para a definição das categorias ampliadas.

Quadro 5 – Categorias mais amplas

Categoria inicial	Elemento de aproximação na análise	Categoria ampla
1 – PI como política institucional para realizar a integração curricular.	Aponta uma diretriz institucional em relação ao PI e evidencia o objetivo de sua obrigatoriedade.	O PI como política do IFPA para a integração curricular.
2 – PI faz com que ensino, pesquisa e extensão se integrem.		

3 – PI fortalece o conhecimento interdisciplinar.	Demonstra papéis ou percepções que o PI pode assumir.	O PI como instrumento de efetivação do currículo integrado.
4 – PI integra teoria e prática.		
5 – PI como experiência técnico-profissional diferenciada.		
6 – PI como processo de aprendizagem prazeroso.		
7 – PI cria diálogo entre disciplinas.		
8 – Formação inicial e o tempo como dificuldades.	A oficina emerge como momento de formação continuada para docentes e de aprendizagem permanente para alunos através de uma relação mais horizontal.	Oficina como espaço de diálogo e ensinagem.
9 – Formação holística e diversificada.		
10 – Aprendizagem constante e renovadora.		
11 – Oficina como espaço de construção coletiva.		
12 – Perguntas como roteiro para oficina.		
13 – Docentes e discentes como iguais.		

Fonte: Robson de Sousa Feitosa, 2019.

O processo de categorização inicial desponta após considerar alguns elementos aglutinadores de análise em três categoria amplas por meio do conteúdo interpretado. Ao verificar o apontamento da diretriz institucional do IFPA em relação ao PI e sua obrigatoriedade, emerge a primeira categoria que apresenta **o PI como política do IFPA para a integração curricular**. Das falas sobre as percepções dos sujeitos sobre as várias nuances que o PI assume, surge a segunda categoria e principal, pois indica **o PI como instrumento de efetivação do currículo integrado no IFPA**. E, por último, o produto ao ser analisado pelos participantes da pesquisa, sob a ótica

desse momento de formação para docentes e discentes, aponta para a terceira categoria, que é a **oficina como espaço de diálogo e ensinagem**. A partir dessas inferências, passo a enfatizar cada umas dessas categorias que emergiram das mensagens analisadas.

3.3 O PI COMO POLÍTICA DO IFPA PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR.

A identificação dessa categoria de análise surge a partir das entrevistas com os participantes da pesquisa que em 2015 compunham a equipe da PROEN que construiu o Regulamento Didático Pedagógico do IFPA e que culminou na Resolução 041/2015-CONSUP (IFPA, 2015a), conforme indica o quadro 3 quando traz as seguintes falas:

A partir de discussões com a Pró-reitora de Ensino do IFPA e o Departamento de Educação Básica à época, em que se definiu que os projetos integradores seriam incorporados como política institucional. EP1

A PROEN decidiu durante a construção do Regulamento Didático Pedagógico instituir os projetos integradores. EP2

Posso inferir que as discussões da comissão de elaboração propuseram que o IFPA criasse um mecanismo de institucionalizar a integração curricular. Assim, o PI assume uma importância singular, por trazer para o ensino de sala de aula a indicação da pesquisa como princípio educativo e se articular à extensão, de tal forma que extrapole os muros da escola, articulando a cultura dos sujeitos com a produção do mundo do trabalho e da tecnologia da área de atuação, conforme se depreende da entrevista de membro da equipe pedagógica.

A importância é valorizar a produção de nossos estudantes, fazendo valer o princípio da pesquisa como princípio educativo, trazendo o ensino e a extensão para se envolver nesse sentido, mostrando à comunidade interna e externa que a educação profissional se faz com pesquisa, com produção, com tecnologia, atendendo as necessidades da comunidade local e regional. Se bem planejado e efetivamente feito conforme os princípios, os projetos integradores entram como uma possibilidade perfeita de integração curricular de fato. EP1

Acrescentando, trago a reafirmação dos documentos do IFPA que o normatizam e são analisados no primeiro capítulo, assim como os referenciais teóricos a fim de reforçar a categorização subsidiada também pelos autores que tratam sobre o surgimento dos PIs na RFEPCT.

Os documentos institucionais do IFPA reforçam o estabelecimento desse marco institucional a partir de 2015, com a obrigatoriedade de execução do PI como componente curricular. Primeiro foi estabelecido pela Resolução 041/2015-CONSUP, que aprovava o

Regulamento Didático Pedagógico do IFPA (IFPA, 2015a). Os PPCs em funcionamento não necessitavam cumprir de forma imediata o cumprimento dessa determinação. Após esse estabelecimento por força da norma os próximos PPCs que fossem aprovados pelo CONSUP é que deveriam prever na estrutura o componente, com sua carga horária, assim como também as orientações sobre o seu planejamento e execução.

O PPC do curso técnico em Eventos integrado ao ensino médio (IFPA, 2015b) apresenta o PI com carga horária de 20 horas em sua estrutura a ser desenvolvida no último semestre do curso. Carga horária essa que oficialmente contabiliza aos professores envolvidos. Entretanto, na descrição do tópico entre os apêndices do PPC, o mesmo estabelece que o PI será desenvolvido nos três anos do curso, apesar da limitação de carga horária e aparecimento na estrutura curricular, de tal forma que impossibilita aos docentes contarem com essa carga horária em sua jornada de trabalho, conforme se lê: “A fim de promover a interação entre os conhecimentos apresentados na matriz curricular ao final de cada ano serão desenvolvidos projetos integradores que possibilitam a visão crítica e integrada dos conhecimentos, buscando a constante inovação, criatividade e o desenvolvimento de competências” (IFPA, 2015b, p. 33).

O PI não apresenta descrição como os componentes curriculares e disciplinas dentro do PPC, com ementário, objetivos, conteúdos e bibliografia mas apenas o traz como apêndice. Este aponta que o PI visa a resolução de problemas e

Tem por objetivo integrar os conhecimentos do mesmo ano, promovendo o desenvolvimento de competências, como: a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pelo mundo do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico (IFPA, 2015b, p. 33).

Mais adiante acrescenta que o PI deverão ser propostos pela coordenação, professores ou alunos, utilizando eixos temáticos de trabalho e articulados com os anos das turmas em que estarão sendo desenvolvidos os PIs. Destaca ainda que os mesmos se vinculem a situações concretas por meio de pesquisas da realidade dos alunos ou do setor produtivo que enfoquem o social, o tecnológico, o histórico, o cultural, o ecológico ou o científico (IFPA, 2015b, p. 33).

Para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos indica os seguintes pontos:

Planejamento coletivo dos docentes para produção do projeto integrador inerentes ao módulo em desenvolvimento. Nesta etapa definem-se também quais serão os professores orientadores; Apresentação e discussão da proposta para a turma, com ênfase em temas geradores baseados na especificidade dos componentes curriculares; Formação de equipes de estudantes; Orientação das atividades de pesquisa em desenvolvimento, com períodos

definidos, a partir da carga horária de cada componente curricular; Entrega de relatórios e apresentação pública das produções desenvolvidas (IFPA, 2015b, p. 34).

Os encaminhamentos indicam caminhos similares aos seguidos na prática ao desenvolvido no PI do curso técnico integrado em Eventos no ano de 2018 com a turma de 2016, que estava no 3º ano do ensino médio, apesar de não identificação nos documentos e relatos dos sujeitos da pesquisa, qualquer menção ou relatório que aponte que o PI foi realizado na mesma turma quando estavam no 1º ou 2º ano, indicando que cumpriram o estabelecido na estrutura curricular e não o previsto no apêndice.

Da mesma forma, a fala de um dos sujeitos da pesquisa indica a perspectiva institucional do IFPA ao afirmar que,

O objetivo é fazer com que haja, efetivamente, a integração entre os componentes curriculares, entre os docentes do curso, entre os discentes, articulando e fazendo com que o tripé ensino/pesquisa/extensão se materialize, e que a produção acadêmico-científica e/ou tecnológica pudesse ser estimulada e publicada/divulgada posteriormente à comunidade escolar, como forma de fomentar a pesquisa na instituição. A contribuição com o processo de aprendizagem também é um dos objetivos, pois com a pesquisa o gosto pelos estudos se torna mais dinâmico e também interessante (EP1).

Como instrumentos disciplinadores da obrigatoriedade do PI no IFPA há a primeira IN em 2016 (IFPA, 2016a), que tratava dos projetos de ensino, mas no ano de 2018 foi formalizado duas novas INs 03 e 04 (IFPA, 2018b; 2018c) que tratavam sobre os PIs como possibilidade para a prática profissional e o próprio componente curricular PI. Ambas preveem planejamento, procedimentos, avaliação e publicação dos trabalhos desenvolvidos, como abordados no item 1.2.1.

Entretanto, mesmo desenvolvendo o projeto e com as normas que detalham o seu cumprimento as limitações estão presentes na parte prática de seu desenvolvimento, como percebo na fala de um dos sujeitos entrevistados quando afirma: “Porque pra nós professores isso ainda é uma novidade, nós estamos ainda engatinhando nesse processo de aprendizado de como realizar um projeto integrador e você nos possibilitou essa orientação” PROF2.

Assim, a triangulação entre as falas dos entrevistados, a análise dos documentos institucionais e a teoria sobre o surgimento dos PI com Brognoli e Teixeira (2009) concordam sobre a necessidade de formalizar o PI como ação obrigatória dentro do ensino médio, como uma alternativa para a integração curricular de entre os conhecimentos, apesar das limitações e dificuldades enfrentadas.

Dessa discussão aflora uma contradição que é por um lado ter que conciliar a obrigatoriedade prevista de cumprir com o componente da matriz curricular e por outro proporcionar a formação humana integral e a autonomia dos sujeitos por meio da integração das disciplinas. Essa questão traz em si a chave e o gargalo do processo, pois o que é obrigatório limita, pela norma, o PI. Entretanto abre a oportunidade para a criatividade dos sujeitos em construir novas práticas que ao longo do tempo vai mantendo as modificações que são edificantes, incorporando o PI como uma prática cultural institucionalizada nas atividades de ensino.

Assim, considero que à indagação sobre o surgimento dos PIs como estratégia de ensino nos cursos de ensino médio na RFEPCCT, para a integração curricular na EPT, e que se transmuta em um dos objetivos da pesquisa posso afirmar que o PI por intermédio da disciplinaridade institucionaliza uma política que dependendo da orientação, do planejamento e da gestão dos trabalhos assume tipos diferentes de caracterização.

E, por consequência, vem à tona a resposta ao outro objetivo que é investigar como se dá o processo de efetivação dos PIs como componentes curriculares das matrizes dos Projetos Pedagógicos de Cursos, ficando demonstrado que essa obrigatoriedade estabelecida nas normas da instituição para os cursos técnicos de nível médio acaba tendo limitação por ter caráter compulsório, mas ao mesmo tempo abre um leque de possibilidades que vai do mero atendimento de mais uma disciplina, que tem função de operacionalizar a prática profissional ou outras integrações, passando pelo atendimento aos ditames do mercado com o currículo por competências, até o PI como efetivador do currículo integrado.

3.4 O PI COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Neste tópico pretendo discutir sobre as categorias iniciais que dão base para a afirmação da pesquisa que, em certas condições de seu desenvolvimento, o PI assume o papel de instrumento de efetivação do currículo integrado. Para isso, realizo o diálogo com as falas dos sujeitos que permitem realizar a categorização ampla e aponto a vinculação dessas com a teoria sobre o currículo e as bases da EPT descritas no primeiro capítulo.

As respostas dos participantes da pesquisa indicam que o PI fortalece o conhecimento interdisciplinar e o diálogo entre as disciplinas, pois as atividades conjuntas entre os tipos de conhecimentos, com seus métodos e objetos de estudo materializadas nas disciplinas que interagem

no decorrer do planejamento, execução e culminância do trabalho apontam para isso, como identificado a seguir:

O Projeto Integrador é uma atividade interdisciplinar proposta aos alunos por meio de uma aproximação maior entre a realidade prática (ALUNO8).

Vejo também como certo desafio, pois os conhecimentos por muito tempo foram se constituindo de maneira isolada na escola, onde não existia uma preocupação de uma relação de proximidade. E isso se dá ao meu ver, justamente por uma formação fragmentada onde na formação do professor não havia nenhuma relação interdisciplinar com as demais disciplinas e nesse sentido que se coloca o desafio. Contudo, o projeto integrador surge para de certa maneira ser esse elo de ligação entre as disciplinas curriculares de determinado curso e assim construir uma formação de conjunto com base na proximidade dos conteúdos disciplinares (PROF1).

Ou ainda quando o PI cria o diálogo entre disciplinas, como se segue.

A aproximação ocorre a princípio, por meio de diálogo entre os professores, que a partir desse contato correlacionam os conteúdos das disciplinas técnicas e básicas e transformam isso em propostas de atividades dentro da visita e socializam posteriormente para turma para ser analisada. Dentro da visita em si, a aproximação das disciplinas básicas e técnicas foram vistas de forma muito clara, principalmente no que se refere ao trabalho na rede hoteleira (que está ativamente ligada ao curso de eventos), uma vez que é preciso recorrer deste conhecimento de matemática básica para fazer pequenos cálculos, história para atrair os turistas até questões geográficas para que se possa atender aos gostos individuais dos clientes (ALUNO15).

A grande contribuição em participar do projeto integrador se dá justamente em perceber que há sim possibilidade de trabalhar alguns conteúdos de forma interdisciplinar e isso acrescenta e muito na formação no sentido de construir um currículo dialógico interdisciplinar. E além dos mais, nos faz pensar na nossa própria formação enquanto sujeito em constante processo de formação. Sendo mais específico contribui em ampliar os horizontes de conhecimento para trabalhar de formação holística na sala de aula fazendo com que os discentes percebam que os conhecimentos não devem ser vistos de maneira isolada (PROF1).

Da mesma forma corrobora o entendimento descrito no primeiro capítulo, onde Fazenda (2002) e Kachar (2002) consideram a interdisciplinaridade como a ação dos sujeitos em movimento, onde se estabelecia conexão entre as disciplinas, de forma semelhante ao vivenciado no trabalho que foi objeto da pesquisa sobre o PI no curso técnico integrado em Eventos integrado ao ensino médio.

A análise dos resultados da pesquisa considera também que o PI integra teoria e prática, não é como algo dissociado da interdisciplinaridade, mas pelo contrário, é como extensão, e realizado ao mesmo tempo e com os mesmos sujeitos que as conexões entre os conhecimentos se realizam, por meio da experimentação prática que o PI oportuniza ao revisar os conteúdos teóricos

trabalhados ao longo do curso e que são levantados e percebidos pelos sujeitos como interconectados no momento de realização das atividades.

Nos proporciona uma experiência única em relação ao conhecimento adquirido, ele nos permite assimilar os conhecimentos teóricos com a prática, além dos conhecimentos partilhados pelas pessoas e professores envolvidos (ALUNO4).

Para que os alunos venha colocar em prática o que já vem aprendendo no decorrer do curso e das matérias básica e técnicas que essa matéria se interligam o de modo que só ajuda o aluno na finalização do seu curso (ALUNO6).

Contribuiu para que eu pudesse aprender mais os ensinamentos que aprende em sala, pois sabemos que a teoria é essencial para uma boa prática (ALUNO10).

O que adiante passar os três anos no IFPA só com conhecimento na teoria sem ter a parte prática, por isso sim, o projeto integrador é muito essencial para o currículo de qualquer curso integrado do IFPA (ALUNO12).

Analiso de três maneiras. Primeiro como um momento de diálogo entre as disciplinas onde se pode perceber os conteúdos que podemos trabalhar em proximidade com outras disciplinas e isso se torna bem enriquecedor. Segundo uma limitação, pois nem todos os conteúdos podem ser trabalhados de forma integrada, pois há certa especificidade em cada disciplina que não dar margem para esse tipo de trabalho interdisciplinar. E é nesse sentido que entra o diálogo para entrelaçar os conteúdos possível de integrar. E a terceira, a dificuldade que nos professores temos em fazer a integralização entre as disciplinas devido nossa própria formação e do tempo no sentido de encontrar mesmo o tempo comum para pensar essa integração do projeto (PROF1).

A perspectiva curricular que perpassa esse tipo de prática educacional que ombreia professores e alunos no planejamento, na execução e avaliação dos trabalhos do PI passa por desvelar as relações de poder que estão instaladas na sociedade, desde a sala de aula. Implica, pois, uma vinculação entre a o trabalho técnico profissional que os alunos e professores assumem dentro de uma dada realidade cultural e histórica e a construção de novas práticas humanas. Silva (2017) e Moreira (2011) indicam que pensar o currículo com esse direcionamento é assumir uma postura crítica do mesmo.

Outras falas dos sujeitos apontam exatamente para essa leitura, onde o PI configura-se como uma experiência técnico-profissional diferenciada. E quem provoca essa aproximação com o mundo do trabalho é o PI neste trabalho de aproximação entre teoria e prática.

Contribuiu grandiosamente de forma positiva, pois em todo o planejamento, desenvolvimento e realização do projeto, adquirir inúmeros conhecimentos, e minha participação em todas as fases do projeto me proporcionou experiências únicas e que contribuíram grandemente na minha formação profissional. Pude ver e comprovar na prática os conhecimentos adquiridos na teoria (ALUNO4).

O mesmo é de grande importância, pois podemos vivenciar na prática conteúdos técnicos e básicos adquiridos em sala. Desse modo, fazendo com que o aluno possa colocar em prática suas habilidades técnicas segundo o ensinamentos que foi repassado durante o curso (ALUNO10).

Todas essas experiências contribuíram de forma positiva para minha formação profissional e pessoal (ALUNO15).

É... de repente nós atuamos de uma forma limitada dentro do nosso conhecimento, das nossas experiências profissionais, conhecimentos técnicos, das nossas habilidades, e aí a gente vê que outras pessoas atuam de forma diferente e essa integração fez com que a gente promovesse, como eu falei anteriormente, um conhecimento novo, uma oportunidade de fazer com que nossos alunos tivessem, né? a oportunidade de aplicar tudo que eles absorveram, tudo que eles conheceram nas disciplinas técnicas deles e ver como isso é possível no seu dia a dia, utilizar desses conhecimentos, desenvolver esses conhecimentos e ficou isso também pra a gente enquanto docente (PROF2).

Por último, a categorização percebida é que o PI oportuniza uma relação com o conhecimento como um processo de aprendizagem prazeroso. Exatamente porque foge do usual e de sala de aula, como um currículo tradicional o trabalho com os PIs tem dinamismo, tem relação teoria e prática, tem interdisciplinaridade, tem o sabor da descoberta, do novo e inesperado, e acaba provocando entusiasmo por espaço de formação humana integral, como nos referencia Saviani (2007) no primeiro capítulo.

O Projeto Integrador como uma possibilidade de aproximar educandos de uma realidade bastante incentivadora e tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atraente e estimulante (ALUNO3).

Buscar integrar a teoria de uma forma mais dinâmica na prática. Para além disso, nos torna mais próximo da realidade do projeto, das ações e estratégias, fazendo com que o processo de aprendizagem seja deleite e dinamizado (ALUNO5)

A integração de conteúdo foi muito prazerosa e muita produtiva (PROF3).

Por se constituir nesse instrumento de efetivação do currículo integrado quando realiza esse ciclo de trabalho com professores e alunos, o PI não pode ser apenas uma institucionalização no currículo de um novo componente curricular. Deve pelo contrário ser um espaço de formação continuada, fomentado pelos membros das equipes pedagógicas nos campi do IFPA e de toda RFEPCT, caso assim o desejem, utilizando como exemplo o produto apresentado neste trabalho, uma vez que ainda existe desconhecimento, limitações e distorções ao se tentar integrar o conhecimento, como identificado no relato a seguir:

Ainda não vemos um percentual grande de campus do IFPA efetivando a política dos projetos integradores na sua essência. Apesar de previsto nos PPCs, observa-se, inclusive, certa resistência em ver o projeto integrador como importante, como sendo uma forma de

se pensar, pesquisar, agir e fazer valer o papel social da escola. Apesar das oficinas, das reuniões em que se apresenta a importância desse momento do projeto integrador, não vemos, ainda, esse movimento grande de importância. Há campus que define a carga horária para projeto integrador e a cumpre dentro de uma perspectiva isolada, não trabalha a integração. Mas também há campus que muito bem representa e apresenta resultados maravilhosos, com divulgação, publicação, integração entre disciplinas e entre ensino, pesquisa e extensão (EP1).

Essa segunda categoria emergida da análise de dados apresenta-se como a principal para atender ao objetivo geral da pesquisa sobre analisar se os PIs contribuem para a construção do currículo integrado nos cursos de ensino médio na forma integrada à formação profissional, pois as falas indicam positivamente como um PI com o planejamento adequado e a gestão dos processos de maneira coletiva, com a participação dos membros das equipes pedagógicas e a horizontalização das atividades entre professores e alunos por meio do diálogo leva ao alcance de uma perspectiva emancipatória e formativa para todos os sujeitos, na medida que reflita as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica.

3.5 A OFICINA COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO E ENSINAGEM

As entrevistas foram realizadas em momento posterior a realização da oficina. Então, a proposta do produto também foi objeto de questionamento e validação pelos participantes. Consequentemente o objetivo de construir um roteiro para membros de equipes pedagógicas oportunizarem a elaboração do PI no IFPA torna-se também passível de avaliação.

As limitações de aplicação do PI com a integração curricular de maneira efetiva passam pela carência na formação inicial de se desenvolver trabalhos práticos interdisciplinares e também sobre a organização do tempo para poder reunir os professores junto com os alunos e planejar as atividades, como se consegue verificar nas falas a seguir.

E a terceira, a dificuldade que nós professores temos em fazer a integralização entre as disciplinas devido nossa própria formação e do tempo no sentido de encontrar mesmo o tempo comum para pensar essa integração do projeto (PROF1).

Mas a gente não para pra pensar, não dá tempo para fazer essa integração, mesmo que a gente queira, a gente marca reunião, a gente tentou fazer essa Integração no PPC, no currículo, né? mas acabou sendo frustrada, e a gente tentou por um ano, né? E o projeto integrador foi o que sobreviveu, até porque ele é obrigatório nos terceiros anos (PROF3).

Após esse reconhecimento do inacabamento, (FREIRE, 1998) algumas falas dos professores entrevistados se direcionam por classificar o PI como um espaço de formação holística

e diversificada. Assim, foi possível realizar a análise do conteúdo, apontando que os momentos de planejamento coletivo onde o membro da equipe pedagógica proporciona o diálogo entre professores e alunos acaba se constituindo em espaço de formação continuada por criar o saber pedagógico (PIMENTA, 2012) da experiência ao construírem novas práticas por meio dessas vivências.

Sendo mais específico contribui em ampliar os horizontes de conhecimento para trabalhar de formação holística na sala de aula fazendo com que os discentes percebam que os conhecimentos não devem ser vistos de maneira isolada (PROF1).

No momento que o professor se abre para fazer essa troca, essa integração, é... se dispor a aprender com outros docentes, aprender com os alunos, a gente consegue diversificar a nossa área de atuação também (PROF2).

Com o perfil das turmas que são diferentes, então a gente tem que lidar com essas diferenças, mas é sempre renovador, porque é sempre um grupo de trabalho diferente, tanto a sala, quanto os professores, um perfil diferente, fazer um trabalho diferente é sempre um desafio novo. Eu acho renovador para o ensino mesmo, para o meu perfil como educadora (PROF3)

Outros aspectos que emergem das falas dos participantes da pesquisa é que a oficina se comportou como espaço de construção coletiva e de aprendizagem constante e renovadora. Ambos os sujeitos exemplificam que professores e alunos mediatizados pelo diálogo podem aprender juntos como parceiros, numa relação horizontalizada. Freire afirma que “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou o objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (FREIRE, 1999, p. 118). Essa construção coletiva aparece à frente.

Vejo um momento de grande aprendizagem, pois os alunos podem manifestar seu ponto de vista em relação aos possíveis conteúdos que podem ser trabalhados de forma integrada no projeto integrado. Penso que essa construção coletiva é bem significativa para a formação dos discentes tendo em vista a construção de um espaço onde todos tem vez e voz (PROF1).

O desenvolvimento das oficinas para organizar o PI eu avalio como algo bastante positivo, uma vez que dentro das oficinas havia uma interação muito grande entre alunos e professores, o que de certo modo compartilhava a organização do PI, evitando um possível excesso de autoridade de como o projeto iria seguir, pois as discussões eram feitas de forma coletiva e o resultado das mesmas era o que norteava o projeto, sendo assim as decisões não chegavam prontas, ao contrário, elas eram construídas (ALUNO15).

A análise dos resultados aponta que esse diálogo é possibilitado por meio das perguntas motivadoras que compõem o roteiro da oficina, pois elas ensejavam a discussão, a reflexão e o debate para que alunos e professores realizassem a tematização, que iriam operar e antecipar todos

os passos que seriam necessários para o êxito do PI. De maneira parecida colocavam professores em uma relação de responsabilidade compartilhada em função de seus objetivos, como nas transcrições a diante.

Eu acho que poderia ter aquela introdução deles escrever o que eles acham do projeto integrador, que poderia ter aquelas perguntas (PROF3).

Então é isso, eu acho que essa metodologia de trabalhar a partir de uma série de perguntas que são feitas, foi um algo me chamou atenção, achei muito positivo e... abriu também a necessidade da gente pensar problemáticas, que inicialmente a gente não tinha passado pela cabeça e a partir da oficina, das questões que foram colocadas, foi abrindo (PROF4).

Os professores nos orientam, damos ideias e temos um ótimo diálogo (ALUNO8).

Muito boa, pois é onde temos mais convivência e mais experiência com os professores, onde são adquiridos mais conhecimentos com eles. Também é boa devido os professores nos orientar daquilo que pode ser viável ou não viável para o projeto (ALUNO10).

No decorrer do projeto, as atividades desenvolvidas pelos alunos em prol do mesmo se correlacionavam com disciplinas ministradas em sala e isso facilitava o método de avaliação dos professores, sendo a construção conjunto do P.I possibilitou uma troca positiva, uma que vez era benéfica tanto ao professor no desenvolver de sua disciplina, quanto os alunos na capacidade de abstrair conhecimento da disciplinas para aplicar nas atividades realidades no intuito de tirar o P.I do papel e concretiza-lo, o que não exclui o benefício a ambos ao mesmo tempo, pois o êxito do projeto era o êxito da construção coletiva eficaz entre alunos professores (ALUNO15).

O diálogo como categoria emergiu dos resultados da avaliação da oficina porque traz elementos freireanos em sua concepção e operacionalização. Este por sua vez fundamenta a prática de ensinagem, termo cunhado por Anastasiou (2015) para significar uma situação de ensino que necessariamente decorra a aprendizagem, onde a parceria entre professor e aluno é condição fundamental para a construção do conhecimento. Assim, entendo que a oficina é um ambiente de ensinagem onde professores e alunos são sujeitos do conhecimento. Age-se por negar uma relação de hierarquia desproporcional entre os partícipes, a fim de que ambos aprendam e ensinem no curso de ensino médio integrado.

Essa terceira categoria surge como um aspecto inusitado da pesquisa e inesperado por demonstrar que o espaço das oficinas pedagógicas como organizadas nesta proposta traz uma conotação inovadora pois a reconhece como espaço de formação continuada dos professores e coloca os alunos na condição de protagonistas e sujeitos de construção dos seus conhecimentos. Esse diferencial apresenta técnicos, professores e alunos como historicamente situados e agentes de transformação da realidade e não apenas meros expectadores.

4 PROPOSTA DE ROTEIRO DE OFICINA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA

4.1 APRESENTAÇÃO

Esta proposta de roteiro de oficina para equipe pedagógica no processo de organização, planejamento e execução dos PIs materializa os resultados da pesquisa sobre a sua efetivação do currículo integrado no Campus Bragança do IFPA. O roteiro de oficina conforme dito pela CAPES (BRASIL, 2016d) corresponde a um produto do tipo proposta de ensino. Por sua vez, a pesquisa esteve vinculada ao PROFEPT, campus Manaus Centro e obedeceu aos requisitos para a obtenção do título de mestre.

Todo esse construto visa contribuir para o trabalho das equipes pedagógicas, postulando formular uma proposta de roteiro de atuação para equipes pedagógicas no assessoramento da implementação de PIs junto aos cursos de ensino médio integrado. Essa diretriz se torna premente por considerar que apesar de já haver uma IN no IFPA que trata da matéria, ainda existe muito desconhecimento, falta de experiência ou limitações no desenvolvimento do PI, como demonstrado na pesquisa. Essas dificuldades atingem professores e técnicos sobre os caminhos metodológicos e teóricos que devem ser seguidos para concretizar o currículo integrado e efetivar a interdisciplinaridade.

Então, por que pensar um produto que requer uma intervenção na forma como o currículo se processo em relação a um componente curricular específico, dentro do IFPA? Porque acredito que o processo de ensinar e aprender pode ser muito mais transformador quando envolve professores e alunos em uma prática educativa baseada no diálogo. Esse pensamento diz respeito a uma visão de mundo enquanto servidor público e pesquisador que pode ajudar a construir uma práxis enquanto sujeito no mundo que articula os conhecimentos teóricos com uma vivência prática, onde a perspectiva da formação humana integral, ladeada da pesquisa como princípio educativo e da politecnia sejam as bases da EPT que se processa dentro do IFPA e em especial no campus de Bragança.

Essa clareza sobre o objetivo do produto inicialmente traduzia-se no pensamento das respostas dos técnicos e dos professores sobre a melhor forma de construir o PI na oficina. Entretanto, quando estava prestes a realizá-la fui indagado por uma amiga sobre qual a importância do PI para os alunos, quando a proposição até então era ajudar coordenadores de curso, equipes pedagógicas e professores, mas sem refletir sobre a participação dos alunos no processo. Essa

pergunta chamou a atenção para uma lacuna na forma de conduzir a oficina e acabou direcionando sua feitura nos dias de realização.

Aliado a isso incomodava-me o fato de perceber uma ausência da teoria freireana. Então, na tentativa de responder à pergunta provocadora sobre o que pensavam os alunos a respeito da importância do PI, resolvi aliar essas duas ausências e trazer os fundamentos teóricos de Paulo Freire que possibilitassem uma condução da oficina como espaço para o protagonismo e a participação efetiva dos discentes.

Mesmo considerando as várias referências, para o desenvolvimento das oficinas norteio-me em alguns autores em especial para estabelecer vínculo entre suas construções e a proposta defendida neste trabalho sobre a metodologia de oficinas pedagógicas e o conceito de ensinagem onde professores e alunos aprendem juntos (ANASTASIOU, 2015), sobre o conceito de diálogo que é fundante para a relação horizontal entre o facilitador, os professores e os alunos (FREIRE, 1977; 1978; 1998; 1999) e o de currículo integrado como uma expressão das teorias críticas do currículo (LOPES; MACEDO, 2002).

Para além das bases teóricas utilizadas para subsidiar a realização da oficina, cabe destacar o papel decisivo da observação participante que possibilitou os registros no diário de bordo, a fim de apontar os aspectos positivos e negativos sob a ótica do pesquisador dos comentários dos professores e dos alunos, pois as anotações eram realizadas de maneira imediata no decorrer da oficina, objetivando aperfeiçoar o produto. A esse processo de rememoração dos ensinamentos da oficina, aliam-se aos resultados das entrevistas com as impressões dos participantes da pesquisa sobre o PI e a oficina.

O roteiro está estruturado em três momentos para apresentar o produto: no primeiro destaco o fundamento das razões da escolha desse instrumento para auxiliar os cursos na organização do PI, apontando seu detalhamento e a posição enquanto pesquisador utilizada para justificar a relevância do caminho percorrido; depois enfatizo os fundamentos da oficina desenvolvida com alguns aspectos que precisam ser considerados por pedagogos e técnicos em assuntos educacionais antes de fomentar o espaço e a discussão para uma melhor adequação do produto; e, por último, o detalhamento de cada passo do momento prático da oficina constituindo-se no produto educacional a ser disponibilizado para acesso público.

4.2 OFICINAS COMO INSTRUMENTO FACILITADOR DA ORGANIZAÇÃO DO PI E SEUS FUNDAMENTOS

Criar um espaço de construção coletiva em que teoria e prática se articulem para a efetivação de uma práxis transformadora é uma experiência desafiadora. As oficinas apresentam-se como um caminho de discussão possível para oportunizar o local de materialização desse processo. Ao se organizar uma oficina há de se pressupor que os participantes assumam o papel de quem aprende e ensina, com o intuito de mudar uma dada realidade, por ser essa uma modalidade de ação que possibilita a troca recíproca entre o sentir, o pensar e o agir (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11).

No mesmo sentido Candau (1999, p. 11) descreve as oficinas como “espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências”. E se utilizando de Reyes, a conceitua:

A oficina é concebida como uma realidade integradora, complexa e reflexiva, na qual a relação teoria-prática é a força motriz do processo pedagógico. Está orientada à promoção constante da comunicação com a realidade social e para ser um grupo de trabalho altamente participativo no qual cada um é um membro a mais do grupo e dá sua contribuição específica (CANDAU, 1999, p. 11).

Mesmo reconhecendo o descrito no Documento base que estabelece estratégias para fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Contexto da Lei 13.415/2017, onde são apresentados alguns caminhos metodológicos para a implementação do PI no curso, com vários percursos possíveis para a efetivação da interdisciplinaridade por meio de metodologias ativas, seja do tipo “visita técnica”, “tema gerador”, “eixos temáticos”, “aprendizagem baseada em problemas ABProb”, e “aprendizagem baseada em projetos” (IFPA, 2017), acabei por limitar o uso de uma metodologia específica fundamentada em Freire (1977; 1978; 1998; 1999) sobre o diálogo e Anastasiou (2015) para tratar sobre a oferta de oficinas e o processo de ensinagem.

Importância das oficinas como espaço de tomada de decisão coletiva implica a abertura ao replanejamento como fundamental para cada passo seguinte da oficina, revendo as estratégias escolhidas, a fim de reavaliadas sempre pelos membros do grupo em condições de igualdades de participação.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando

em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a beleza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 1998, p. 153).

Por fim as oficinas são uma espécie de círculo de cultura que não visa alfabetizar adultos, como descrito a seguir, mas objetiva envolver a todos como sujeitos históricos e agentes de seu conhecimento. Da mesma forma, Weffort (1978) no prefácio de “Educação como prática de liberdade” indica papel dos coordenadores, aqui entendidos como aqueles que oportunizam e mediam o diálogo, que é papel assemelhado aos dos técnicos em assuntos educacionais e dos pedagogos dentro do IFPA.

Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor (1978, p. 5).

A ancoragem da proposta compreende que a relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa é horizontal e reflete uma determinada compreensão de mundo e de educação que passa pela ideia de diálogo como o encontro entre iguais numa relação democrática, não podendo “converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos” (FREIRE, 1999, p. 118).

Num diálogo com Sérgio Guimarães (Sobre educação: diálogos, vol. 2, p. 77), Paulo Freire refere-se à categoria diálogo não apenas como método, mas como estratégia para respeitar o saber do aluno que chega à escola, lembrando um fato que ocorreu com ele na periferia de Belo Horizonte, numa comunidade eclesial de base, quando a Secretaria de Educação do Estado ali realizava uma ampla consulta chamada Congresso Mineiro de Educação. “Nunca nos perguntam sobre o que queremos aprender. Pelo contrário, sempre dizem o que a gente deve estudar”, afirmou um dos presentes. E Paulo retrucou: “o que é estudar?” O adolescente que havia falado respondeu: “em primeiro lugar, não se estuda só na escola, mas no dia-a-dia da gente”. E contou a seguinte estória: “dois homens iam numa camioneta carregando frutas. De repente se defrontaram com um atoleiro. O que dirigia parou a camioneta. Desceram os dois. Tentaram conhecer melhor a situação. Atravessaram o atoleiro pisando de leve no chão sob a lama. Depois, discutiram um pouco. Juntaram pedaços de galhos secos e pedras com os quais forraram o chão. Finalmente atravessaram sem dificuldade o atoleiro. Aqueles homens estudaram”, disse ele. “Estudar é isso também.” (GADOTTI, 1996, p. 87-88)

A oficina tem o papel de se apresentar como o canal de diálogo para a superação da condição de desiguais, quando professores e alunos se aproximam numa relação horizontalizada em uma organização como sujeitos históricos do seu conhecimento, pois com os conflitos o diálogo permite esse ir além a qual ambos se permitem.

A oficina caracteriza-se como uma estratégia do fazer pedagógico em que o espaço de construção e reconstrução do conhecimento é a principal ênfase. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim, vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU; LOPES, 2015, p. 103).

Assim, é na abertura para o encontro entre sujeitos que se fazem na realidade e no reconhecimento de que são inacabados e incompletos, mas podem aprender e ensinar nas mais diversas situações que se cria a orientação epistemológica para a condução do processo de construção do conhecimento.

4.3 PREPARATIVOS PARA A OFICINA

Pelo próprio entendimento que embasa a oficina, o seu roteiro nunca poderá ser considerado como algo fechado ou estático, mas como dinâmico e vivo, pois a cada momento em que esse roteiro for considerado como diretriz para planejamento do PI, o membro da equipe pedagógica deverá considerar que os sujeitos, a escola e os conhecimentos produzidos serão outros, seguindo um princípio dialético sobre a realidade.

O roteiro para a oficina de PI apresentará inconsistências e limitações, mas deverão ser criadas condições para reavaliação coletiva, tomando essas contribuições como norte para readequar à turma e aos docentes os condicionantes de êxito do PI. Para isso é necessária uma compreensão cíclica dos conhecimentos, que a pesquisa-ação proporcionou sobre o processo de implantação do currículo integrado para usufruir do produto com mais qualidade a cada etapa de replanejamento.

Outro aspecto que merece destaque é o da compartimentalização do tempo dos horários escolares que acaba implicando na forma de planejar a oficina, pois há se pensar em um momento que aglutine o maior número dos professores para a participação na oficina. Arroyo (2004) afirma que precisamos reinventar os convívios propiciando espaços múltiplos com intervenção através do trabalho pedagógico para que haja mudanças nas práticas educativas desenvolvidas dentro das escolas.

Entretanto, no desenvolvimento da oficina, como não havia um tempo definido no horário para reunião dos professores com os alunos, o que pode ser uma vantagem por parecer se afastar

da disciplinaridade tão presente, o coletivo optou por utilizar horários de aula dos professores participantes do PI nos dias e horários que possibilitassem a participação do maior número possível dos inscritos no projeto junto a turma. Esse encaminhamento provocou o fato de os momentos da oficina terem sido ofertados em dois dias seguidos, que provocou avaliação negativa por parte de participantes docentes da pesquisa, e fator a considerar na reestruturação da mesma ao aplicá-la em outra turma.

A realização da oficina era guiada por um pensamento de ser um momento para otimizar esforços a fim de sistematizar o planejamento da oficina conforme as orientações da IN 04/2018 (IFPA, 2018c), mesmo utilizando uma diretriz freireana em sua condução. Então, ao utilizar os tempos de aulas de alguns professores, o espaço usado sempre foi a própria sala de aula da turma de Eventos integrado 2016.

Além disso, poderiam existir tempos de aula de outros professores não participantes do PI, mas foi tomado o cuidado de observar esse aspecto. Entretanto, mesmo não tendo outro professor com horário depois dos tempos destinados para a oficina havia a preocupação com o tempo de realização das atividades em sala de aula e respeitar a saída dos alunos. Aspecto que incidiu sobre o encaminhamento da rotina, pois foi adotada uma postura de não deixar os trabalhos monótonos ou cansativos.

Quadro 6 – Preparação da Oficina

Relação tempo e espaço	Indagações	Respostas	Possíveis encaminhamentos
Tempo	Qual o tempo necessário e o intervalo entre os encontros?	Planejamento de cinco horas, que corresponde a seis tempos de hora-aula	a) O curso pode ter definição de tempos de reunião para o PI ao longo do semestre, podendo ocorrer nesses momentos o cumprimento dessa carga horária. b) O componente PI não tendo tempo estabelecido no horário da turma, dialoga-se com o coordenador do curso e com os professores participantes para cessão de tempos de aula (que podem ser computados por todos os professores no sistema de

			gerenciamento acadêmico para cumprimento da CH do PI e da disciplina vinculada ao professor que cedeu o tempo de aula) para realizar a oficina.
Espaço	Qual o local para realização da oficina?	Sala de aula	Seja com definição de tempo no horário para o PI ou com uso de tempos de aula de professores o melhor espaço é o da própria sala de aula da turma.

Fonte: Robson de Sousa Feitosa, 2019.

O tempo é sempre um limitador, considerando a forma como as disciplinas em geral estão organizadas, pois invariavelmente um ou outro professor acaba não podendo participar de reuniões, devido o choque de horário dos professores que os lotam em outras turmas e cursos. Assim, é necessário propor mudanças na organização da lotação dos docentes para que os mesmos sejam lotados por curso, principalmente os professores das disciplinas básicas, de tal forma que esse professor já tenha familiaridade com o perfil formativo do curso e com os alunos.

Entretanto, caso essa ação ainda não seja possível no curso onde será ofertada a oficina, então cabe estudar o horário para escolher o tempo de aula ou o horário específico do PI que consiga congrega os professores que participarão do PI e conseqüentemente precisam participar da oficina de planejamento das atividades.

Essas percepções sobre o tempo e o espaço de realização da oficina são fundamentais para que o facilitador tenha conhecimento. Da mesma maneira, precisa conhecer a importância do diálogo para o sucesso da oficina, pois essa categoria funda o direcionamento dos trabalhos. E não cabe acompanhar tudo, porque essa é atribuição docente, mas é oportuno estar disponível para orientar e assessorar professores e alunos durante os momentos do PI, como por exemplo: o coordenador do curso ou do PI deve liderar e convocar as atividades, porque é o que é estabelecido na legislação; o membro da equipe pedagógica não pode ser o coordenador do PI; a necessidade de que se respeite o número mínimo de professores e que os mesmos estejam presentes junto com os alunos nos momentos da oficina.

A preparação do facilitador precisa ocorrer com o estudo da legislação do curso e do IFPA para orientações e assessoramento dos planejamentos iniciais do PI. É interessante ao membro da equipe pedagógica também se envolver nas atividades de planejamento anteriores à realização da

oficina. Essas atividades consistem em reuniões convocadas pela coordenação de curso para cumprir com o componente curricular do curso. Nessas reuniões tomam assento além do coordenador, os professores do colegiado e aqueles que fizeram parte do PI, junto com a participação de alunos representantes e do técnico da equipe pedagógica. Nesses momentos anteriores os alunos atuam como pontes entre os encaminhamentos de atividades realizadas nessas reuniões e a sua concretização pela turma, quando essas não são demandadas por um professor em particular em sua aula.

Não basta ofertar a oficina, é necessária uma vinculação ao curso, participar do colegiado e se envolver com as atividades e problemáticas do curso para poder acompanhar o antes e o pós realização da oficina, para colaborar efetivamente com professores e alunos. E até mesmo participando com pequenas tarefas, para demonstrar colaboração com a qualidade do trabalho.

Da mesma forma é preciso estar preparado para as invariáveis que podem aparecer para colaborar com os esclarecimentos ou formular mais perguntas para, a partir de novas discussões, responder ou indicar caminhos sobre a dúvida inicial. O principal é indicar que os sujeitos é que precisam tomar as decisões conjuntamente e não o membro da equipe pedagógica que deve indicar o caminho.

A interferência tem que ser controlada para evitar uma preponderância de quem conduz sobre os demais sujeitos. As assertivas direcionadoras têm que ser de chamamento para a observação de normas internas previstas em resoluções, em INs ou opinando para melhor adequação a estrutura do sistema de gerenciamento com finalidade de otimizar o trabalho docente e os direitos de aprendizagem dos alunos.

Esses aspectos gerais são comentários instrutivos que foram vivenciados durante a realização da oficina e registrados no diário de bordo para compor a memória dos cuidados e orientações a serem observadas antes, durante e depois da oficina.

4.4 MOMENTOS DA OFICINA

Neste momento passo a descrever o roteiro em si, com a explicitação de cada passo tomado na prática, a dinâmica de encaminhamento, as dificuldades pontuais encontradas e soluções buscadas. Antes do diálogo com os ensinamentos de Candau (1999) e de Anastasiou (2015) que roteirizam propostas de realização de oficinas. A primeira considera sensibilizar os participantes e

se aproximar da realidade, para depois refletir e aprofundar a discussão, para em seguida realizar a construção coletiva e a conclusão dos trabalhos, como dito em suas palavras.

O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CANDAU, 1999, p. 11).

Já a segunda toma a oficina como espaço de construção do conhecimento que demanda o envolvimento por meio da mobilização, a construção e a síntese, lançando mão de processo de significação e de vivência da práxis, para que os trabalhos dos estudantes reflitam a teoria e a prática.

Quanto aos momentos de construção do conhecimento numa oficina, a mobilização, a construção e a síntese do conhecimento estão imbricadas. Das categorias da construção do conhecimento, a significação e a práxis são determinantes numa estratégia como a oficina. No final das atividades os estudantes materializam suas produções (ANASTASIOU, 2015, p. 103).

Tomadas as precauções preliminares, com a preparação da sala em forma de semicírculos, com o roteiro devidamente fundamentado e após a participação nas reuniões de colegiado e de planejamento preliminar do PI, foi ofertada a oficina de sistematização do planejamento, com as seguintes fases: apresentação, diagnóstico, fundamentação teórica, operacionalização e avaliação. Estes momentos não podem ser uma amarra para a realização da oficina do PI, mas apenas um norte para construir o nome a cada momento.

O primeiro momento constituiu-se da apresentação que apesar de não aparecer contida escrita na primeira versão do roteiro, foi essencial para quebrar o gelo inicial com uma poesia sobre planejamento para sensibilizá-los e construir uma tentativa de relação empática com a turma e professores, mesmo com a proximidade de todos. Ainda nesse momento foi dito dos objetivos da oficina, da metodologia a ser utilizada, do tempo de trabalho e da forma de orientar e coordenar as atividades. Evitei no primeiro momento a apresentação de todos por já serem familiarizados, dispensando também qualquer dinâmica mais demorada.

No segundo momento, que se constituiu no diagnóstico, as perguntas dão a tônica sobre a condução, pois se objetiva identificar qual a situação atual do PI perguntando: **O que já fizemos e temos decidido até aqui sobre o PI?** A partir dessa provocação de levantamento de contexto, podem ser realizadas várias outras como por exemplo se o PI possui temática escolhida, o tipo de

PI que será desenvolvido, se será na área de pesquisa, extensão ou ensino apenas. Foi indagado também se já tem todos os professores definidos ou ainda tem algum disposto a entrar ou que os alunos gostariam de convidar.

Ainda na fase de diagnóstico inquiri sobre **O que falta fazermos?** e **O que entendemos sobre o PI?** Essas duas perguntas procuravam apontar em linhas gerais várias ações que ainda precisavam ser feitas, sem definição de ordem e a outra seria para levantar um conhecimento preliminar e precário, sem a necessidade de indicar uma certeza sobre o que entendiam ser o PI, para ao final da oficina confrontar com um conhecimento reelaborado individualmente com a ajuda do grupo.

Como a tarefa de registrar minhas impressões no diário de bordo e assumir outros trabalhos de condução da oficina tornam-se incompatíveis para assumir mais responsabilidades, solicitei auxílio para a professora do horário em que estava sendo ofertada a oficina a fim de que se responsabilizasse sobre o controle de frequência, pelo revezamento com um aluno para o registro fotográfico e para que fosse digitando as falas dos alunos que escrevia no quadro, para posterior uso e socialização.

A terceira fase da oficina constituiu-se na fundamentação teórica, onde foram trazidos os elementos que dão base científica, com uso de pequeno texto lido e explanado na sala, visava estabelecer um diálogo sobre o que é currículo integrado e interdisciplinaridade, além de provocar o debate com os sujeitos ao pensarem sobre **Qual a relação do PI com o curso?** e **Como a teoria e a prática se aproximam no PI?** Essas respostas também eram escritas no quadro e depois digitadas pela professora que auxiliava.

Na penúltima fase, os participantes consistiu na operacionalização, identificando **Quais as disciplinas participantes?** E **Quais os conteúdos de cada uma?** Posteriormente, indaguei **Como esses conteúdos se integram? Existe roteiro conjunto ou de cada disciplina, do que deve ser observado ou analisado no trabalho? Existem instrumentos de avaliação conjuntos? Quais? Qual a relação entre o mundo do trabalho do técnico em eventos e o PI? Qual a importância do PI na formação dos alunos?**

Nesse momento da operacionalização os participantes foram divididos em dois grupos capitaneados por professores que foram os responsáveis pelas sistematizações escritas com o uso de notebooks, sendo esses devidamente solicitados anteriormente para que levassem a fim de auxiliar nesse momento de produção. Nesse processo de identificação de disciplinas e conteúdos

não é para criar camisas de forças disciplinares, mas para que se mantivesse suas identidades e reconhecessem conexões entre os conhecimentos. Os sujeitos ficaram livres para identificar conhecimentos das disciplinas que extrapolassem as disciplinas participantes, desde que conseguissem visualizar a importância teórica para a efetivação da prática do PI.

Após esse momento de troca e diálogo, houve o momento de socialização pelos discentes dos principais apontamentos dos dois grupos. Ainda na fase de operacionalização, as contribuições de ambos os grupos são juntas em um único documento no qual irá subsidiar a sistematização de todos os itens previsto no formulário anexo do IN 04/2018 – PROEN.

Para finalizar o momento inicial da oficina, temos a fase de avaliação em que são perguntados sobre: **Como melhorar essa oficina? Temos claro o papel deste PI na formação dos alunos?** Destaco que ao longo da oficina são realizados momentos de indagação sobre como a oficina está sendo conduzida e: **Que outras perguntas podem ser discutidas?**

Devido a contenção de tempo para terminar a sistematização, em momento posterior que não coube nos dois dias seguidos de oficina, foi realizado mais um encontro para colocar as informações que estavam nas anotações organizadas pelos grupos. Entretanto, não por dificuldade de articular o tempo de reunião para juntar professores e alunos novamente, apenas um grupo de representantes de alunos, alguns professores e o membro da equipe pedagógica conseguiram se reunir para concluir a atividade de planejamento do PI no formulário.

Após realização dos ajustes no roteiro de trabalho para membros de equipes pedagógicas para assessorar o planejamento, realização e avaliação dos PIs no IFPA Campus Bragança, consolidaremos em forma de documento, contendo: apresentação, a metodologia, a fundamentação teórica e as etapas do processo. Já os modelos de planejamento e de relatórios dos PIs para os cursos adoto aqueles prescritos na IN 04/2018. Os documentos se tornarão públicos a toda a RFEPCT, na página do IFPA Campus Bragança, no link www.braganca.ifpa.edu.br e na página do PROFEPT do Campus Manaus Centro <<http://www2.ifam.edu.br/profept>>, tendo como público alvo, prioritariamente os membros das equipes pedagógicas dos campi, e, de maneira secundária, os coordenadores de curso e professores no processo de planejamento e execução dos PIs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva aberta neste programa de mestrado para desenvolver uma pesquisa e construir um produto que pudesse contribuir com a mudança das práticas desenvolvidas dentro da RFEPCT descortinou a possibilidade de aliar um anseio pessoal e profissional com a prática de pesquisador. As inquietações que surgiram e davam sentido de incompletude na prática do trabalho dentro do IFPA no Campus Bragança sobre o desenvolvimento da forma como os PIs eram instituídos impeliu-me a investigar e procurar caminhos alternativos para superar essas limitações.

Os PIs tinham uma obrigatoriedade aos cursos para serem desenvolvidos, mas os sujeitos operadores do processo tinham pouca ou nenhuma experiência com seu planejamento e efetivação prática. Então visualizei uma possibilidade diante de uma dificuldade concreta, que seria responder a um anseio ontológico para ajudar na transformação da realidade, cumprir com a obrigação profissional de assessorar professores e alunos com qualidade, ao mesmo tempo que desenvolvia a pesquisa na instituição que trabalho.

No trabalho de pesquisa sobre os objetivos específicos consegui identificar que eles surgem em 2015 no IFPA a partir das discussões da comissão de elaboração do Regulamento Didático Pedagógico de Ensino. Essa determinação de tornar o PI em todos os cursos como uma obrigatoriedade de cumprimento enquanto componente curricular específico normatizou o PI e o definiu como uma política institucional. Todavia, trouxe consigo o aspecto de ser um perigo por ter vindo como determinação de cima para baixo ao ser instituído por lei para se fazer por todos os cursos de nível médio, sem uma ação reflexiva de todos os atores educacionais envolvidos.

Entretanto, não se criou nenhuma outra norma que detalhasse seu planejamento e sua execução. Essa lacuna significou muitas dificuldades no processo de implantação e efetivação dos PIs. Apenas no final de 2018 é que se editou uma IN que tratasse de maneira específica sobre a elaboração, os responsáveis, o tempo, a avaliação e o relatório. Mesmo com esse instrumento, considerando o tipo de currículo que se pretende construir dentro do IFPA no ensino médio, é necessário a defesa do roteiro flexível/ajustável de oficina para técnicos de equipes pedagógicas, com a intenção de construir práticas críticas e os sujeitos como historicamente ativos na realidade.

Sobre o objetivo de investigar o processo de efetivação dos PIs como componentes curriculares das matrizes dos PPCs, considerando sua obrigatoriedade nos cursos técnicos de nível médio, aponto que para além da institucionalização como política educacional, o curso de Eventos

integrado ao ensino médio proporciona situações de aprendizagem emancipatórias e baseadas no diálogo, apesar da pouca descrição do mesmo no PPC, mas considerando mais sua operacionalização.

Uma limitação sobre os resultados é que esse relativo sucesso pode ser fruto da proximidade das disciplinas básicas participantes do PI com a área do curso e da formação dos professores, já que a área de turismo (formação dos docentes das área profissional) tem relação de similaridade com os professores das área geral que participaram, que apresentavam formação nas áreas de linguagens ou de ciências humanas.

A principal contribuição da pesquisa pode ser visualizada com a consolidação do produto educacional que era o último objetivo específico. O roteiro de oficina para atuação dos membros das equipes pedagógicas no assessoramento da implementação de PIs, junto aos cursos de ensino médio integrado se mostrou como uma oportunidade de transgressão e de ter a emancipação dos sujeitos e visão crítica do PI e da construção do conhecimento como aspectos inovadores. Sem falar na oportunidade de se constituir como espaço de formação continuada aos docentes.

Entretanto, para que não se mecanize o processo de utilização do roteiro para a oficina é necessária a observação, o comprometimento, a participação no processo e a ação efetiva para facilitar os momentos e contribuir durante o assessoramento junto aos professores e alunos, a fim de perseguir a implementação prática das bases conceituais da EPT. Essa postura a ser adotada vem antecipada de muito estudo teórico e da legislação institucional para perceber as regras impostas e ao mesmo tempo otimizar as ações de acordo com os princípios defendidos neste trabalho com vistas à mudança das práticas estabelecidas, a partir da escola e junto com as pessoas.

Ao articular as respostas aos objetivos apresentados acima é possível alcançar o objetivo geral de analisar se os PIs contribuem para a construção do currículo integrado nos cursos de ensino médio na forma integrada à formação profissional no IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Bragança, investigando de forma específica o curso técnico integrado em Eventos. Por conseguinte, afirmo que com o planejamento adequado, a clareza da perspectiva teórica de currículo que se quer construir e com o envolvimento de todos, pode-se efetivar o currículo integrado por meio deste instrumento.

O roteiro de oficina se constitui assim como um instrumento que precisa ser ajustável a outras realidades da EPT. Não pode ser seguido como uma receita, mas pelo contrário deve considerar o contexto em que os sujeitos estão inseridos, a bagagem cultural e as perspectivas

individuais dos envolvidos, assim como as características do curso onde vai ser desenvolvido o PI. Dessa forma este trabalho ganha força e justifica sua importância, considerando a falta de trabalhos publicados na área, principalmente quando se fala na educação profissional e tecnológica de nível médio – EPTNM.

Por outro lado, também posso tecer reflexões sobre as limitações da pesquisa e do que ainda é necessário. Essa crítica é que o PI pode ser apenas mais um projeto de trabalho que acaba por assumir cunho de disciplina na estrutura curricular. Ao mesmo tempo reforça a defesa da oficina para a gestão do PI, pois a mesma traz a clareza de que é a prática da teoria que defendo. Apesar da crítica, o que fortalece sua defesa é que esse PI por meio das oficinas assume menos a forma (de componente curricular) e mais a intencionalidade (materializada na oficina) e o compromisso com a formação de determinados tipos de sujeito para outro tipo de sociedade.

Para além do IFPA, é preciso estudar como a RFEPCT tem desenvolvido os PIs e construir alternativas para que sejam importantes instrumentos de efetivação do currículo integrado e não apenas mais uma determinação institucional para ser cumprida de forma mecânica. Por isso é relevante que um produto como esse, que ajude no processo de fomento dos PIs, rompa com práticas tradicionais ou que apenas obedecem a reprodução das condições de classe, mas possibilite situações que articulem trabalho, ciência, cultura e tecnologia para dar condições a alunos e professores de se situar criticamente em sociedade e consolidar as bases conceituais da EPTNM.

Outro alerta diz respeito ao perigo de disciplinar a interdisciplinaridade. A esse respeito Moreira e Silva (2005) chamam atenção.

Apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular. Seria necessário, talvez, um movimento mais radical para minar com mais profundidade essa estrutura. Seria central a esse movimento reconhecer a disciplinaridade da presente estrutura curricular não como a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas como a inscrição e recontextualização desses campos em um contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 32).

Esse PI como componente curricular não alcança níveis de complexidade maiores porque não afeta toda a organização da estrutura curricular, mas enquanto essa profundidade de mudança não chega, cabe transformar o tipo de conhecimento que se constroi em sala de aula, recontextualizando as práticas para a transformação da realidade a partir dos sujeitos concretos no chão da escola, onde as interpretações da realidade devem ter relação com a vida dos alunos e dos professores, procurando ser interessantes e instigá-los.

Assim, aponto que não existe uma forma única e uma predeterminação do caminho para o PI, pois não é linear nem tão pouco previsível, mas os técnicos, os professores e os alunos com a organização da flexibilização de tempos e espaços para o trabalho conjunto podem suscitar para além do que querem conhecer, quais outros caminhos se abrem como possibilidades. E também se constroem pelos PIs e na oficina espaços reflexivos de aprendizagem autoformativa sobre os procedimentos dos trabalhos e pesquisa desenvolvidos.

E por último, indico que o roteiro da oficina contradiz o tipo de trabalho com projetos por ir além, em função da clareza sobre a perspectiva de teórica crítica do currículo oportuniza com o trabalho dos PIs para efetivar o currículo integrado. Entretanto, deve ser aprendido, testado, experimentado e reinventado por coordenadores, professores e alunos, não se alimentando a uma visão ilusória em função do roteiro, mas pelo contrário é necessário rever sempre os passos para tomar novas decisões de acordo com os processos de ensinagem vividos pelos alunos, pois a pesquisa possibilitou aos mesmos perceberem seus lugares de fala como partícipes de todo o processo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ivan Araújo Cordeiro de. **O conceito de ângulo: reflexões com estudantes ingressantes no curso de Licenciatura em Matemática.** 2017. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas – UFA, Maceió, AL. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7098467> Acesso em: 20 jun. 2019.
- ALVARENGA, Paulo Sérgio Romeu. **Proposta de projeto integrador para o desenvolvimento das habilidades e competências empreendedoras no ensino médio técnico integrado em uma escola agrícola federal.** 2018. 87 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Guaratinguetá, SP. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1610952>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- ANDRADE, Lígia Viana. **Metodologia de projetos e a formação didático pedagógica de professores de Química no Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara.** 2018. 160 p. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU – MG, Uberlândia, MG. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7613009>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- ANDRADE, Maria Adilina Freire Jerônimo de. **O currículo do curso de comércio - PROEJA do IFRN Campus Natal Zona Norte: identificando avanços, analisando dificuldades.** 2016. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte– IFRN, Natal, RN. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3710131>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (org.). **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: IFB, 2017.
- ARROYO, Miguel. **Ofício do Mestre: imagens e auto-imagens.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília, DF: Plano, 2002. (Série Pesquisa em educação; v. 3).
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 2013.

BORGES, Ana Paula Noemy Dantas Saito. **O currículo do ensino técnico integrado ao ensino médio: desafios e perspectivas**. 2018. 176 p. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, SP.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6317691>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRAGA, Luís Gustavo Schröder e. **Análise do sistema de ensino-aprendizagem de um curso de engenharia elétrica em uma instituição de ensino superior em Juiz de Fora, Minas Gerais**. 2018. 74 p. Dissertação (Mestrado em Gestão de Sistemas de Engenharia) –

Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6352007>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei 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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 de Dez. 2008.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Documento base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das instituições da rede EPCT conforme Lei 11.892/2008**.

CONIF/FDE. Brasília, maio de 2016a. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/diretoria-de-educacao-basica-e-profissional/arquivos-da-diretoria-de-ensino-basico-e-profissional/documento-base-ensino-medio-integrado-na-rede-epct-fde-maio-2016.pdf>. Acesso: 13/06/2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**.

Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. CNS. Brasília, abril de 2016b. Disponível:

<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso: 20/10/2017.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Documento de área 2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível:

https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf. Acesso: 13/06/2018.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Documento de área: ensino**. CAPES. Brasília, 2016c. Disponível em:

http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_24_MAIO.pdf Acesso: 13/06/2018.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Considerações sobre classificação de produções técnicas: ensino**.

CAPES. Brasília, 2016d. Disponível em:

http://capes.gov.br/images/documentos/Classifica%C3%A7%C3%A3o_da_Produ%C3%A7%C3%A3o_T%C3%A9cnica_2017/46_ENSI_class_prod_tecn_jan2017.pdf Acesso: 04/04/2019.

BROGNOLI, Ângela Faria; TEIXEIRA, Fátima Regina. A prática pedagógica de projetos no ensino técnico integrado do IF-SC Campus Florianópolis. **Caderno de publicações acadêmicas**. Florianópolis: IFSC, v. 1, n. 1, 2009. Disponível: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/publicacoes/article/view/55>. Acesso: 20/10/2017.

CAMBRAIA, Adão Caron. **Desenvolvimento Profissional Docente em Rede na Recriação da Prática Curricular num Curso de Licenciatura em Computação**. 2017. 208 p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, RS. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/5022/Ad%C3%A3o%20Cambraia.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CANDAU, V.M. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos**: uma proposta de trabalho. Novameria/PUC-Rio. 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 15/01/2019.

CARDOSO, Keyllyanne Desterro. **O PROEJA e a formação do trabalhador**: o currículo integrado em discussão. 2014. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, MA. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1610952>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CASTRO, Cláudia Silva de. **Movimentos e processos de desenvolvimento profissional contínuo na relação escola-universidade-escola**: análise de uma prática realizada no Oeste do Pará. 2018. 387 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Belém, PA. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7189378> Acesso em: 20 jun. 2019.

CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Gisele; GONZALEZ, Wania. **Metodologia da pesquisa em educação**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013.

CHASSOT, Ático. **Sete escritos sobre educação e ciência**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. – São Paulo: Cortez, 2005.

CRUZ, Rodrigo Sousa da. **Utilização da robótica educacional livre por meio da aprendizagem por projetos: um estudo no curso técnico em informática do IFPA/campus Santarém**. 2017. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste

do Pará – UFOPA, Santarém, PA. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5060716>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DE MELO, Maria Tereza Leitão. O chão da escola-Construção e afirmação da identidade.

Retratos da Escola, v. 3, n. 5, 2012. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/31>>. Acesso em: 20 out. 2019.

EVANGELISTA, Eduardo. **Os desafios da integração curricular no ensino profissional do Instituto Federal de Santa Catarina: o caso do Projeto Integrador**. 2012. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000873433>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

EVANGELISTA, Eduardo; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. A integração curricular no IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina): o caso do projeto integrador. SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny; AGUILAR, Luís Enrique (org.). **Trajetórias de educação profissional e tecnológica**. Florianópolis: IFSC, 2012. (Vol. I). Disponível:

http://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/MINTER_volume1.pdf/25076849-79d7-9c87-7dab-18d31c18dc43. Acesso: 20/10/2017.

FAZENDA, Ivani (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 1998.

FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FEITOSA, Robson de Sousa; AQUINO, Soraya Farias. O Projeto Integrador como instrumento de efetivação do currículo integrado nos documentos oficiais do IFPA. In. AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; PAES, Lucilene da Silva (org.) Anais do IV Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas. **Anais...** Manaus, 2018, p. 237-247. Disponível em: <<http://mpet.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/ANAIS-SETA-2018-ISBN-1.pdf>> Acesso: 01/03/2019.

FRANCO, Kátia Cilene de Mello. **Imagens construídas: retratos de professores universitários em processo de constituição e reconstituição**. 2017. 170 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, SP. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19967>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, n. 31, v. 3, 2005, p. 483-502. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 10/10/2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete. (org.). **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FUZII, Fábio Tomio. **Formação de professores de Educação Física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura**. 2010. 198 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96038/fuzii_ft_me_rcla.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRANZOTO, Bianca. **A prática como componente curricular na formação de professores em cursos de licenciatura em Educação Física**. 2017. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, SP. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5024105>. Acesso em: 20 jun. 2019.

HAMES, Clarinês; ZANON, Lenir Basso; Pansera-de-Araújo, Maria Cristina (org.). **Currículo integrado, educação e trabalho: saberes e fazeres em interlocução**. Ijuí: Unijuí, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Marilisa Bialvo. **Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de Biologia: potencialidades da intercoletividade**. 2016. 317 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4050653> Acesso em: 20 jun. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES. **Portal PROFEPT**. Área de concentração. IFES: Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/areadeconcentracao?start=3> Acesso: 31 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. CAMPUS BRAGANÇA. **Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**. Campus Bragança. Diretoria de Ensino, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. **Diretrizes para reorganização dos cursos técnicos na forma integrada do IFPA**. Belém: PROEN, 2018a. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/16-documentos-para-fortalecimento-cursos-integrados-no-ifpa/1921-diretrizes-para-reorganizacao-dos-cursos-integrados-versao-abril2018/file> Acesso: 31 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. **Documento base: Estratégias para fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Contexto da Lei 13.415/2017**. PROEN. Belém, 2017. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/16-documentos-para-fortalecimento-cursos-integrados-no-ifpa/1920-documento-base-corrigido-ensino-medio-integrado-30-11-2017/file> Acesso: 31 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. **IN 03/2018** – PROEN, Instrui normas para a organização e realização das práticas profissionais na integralização curricular das atividades acadêmicas específicas dos cursos técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada do IFPA. Belém: PROEN, 2018b. Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/instrucao-normativa/2018-4/2045-instrucao-normativa-n-03-2018-instrui-normas-para-a-organizacao-e-realizacai-das-praticas-profissionais-na-integralizacao-curricular-das-atividades-academicas-especificas-dos-cursos-tecnicos-de-nivel-medio-e-de-formacao-inicial-e-continuada-do-ifpa/file> Acesso: 30/11/2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. **IN 04/2016** – PROEN, que dispõe sobre fluxo processual dos projetos de ensino de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. Belém: PROEN, 2016a. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/instrucao-normativa/2016-2/1580-n-04-2016-desenvolvimento-de-projetos-de-ensino/file> Acesso em: 31 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. **IN 04/2018** – PROEN, que estabelece normas para a organização do Projeto Integrador na integralização curricular das atividades acadêmicas específicas dos cursos técnicos de nível médio e de graduação do IFPA. Belém: PROEN, 2018c. Disponível em: <https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/instrucao-normativa/2018-4/2044-instrucao-normativa-n-04-2018-estabelecer-normas-para-a-organicao-do-projeto-integrador-na-integralizacao-curricular-das-atividades-academicas-especificas-dos-cursos-tecnicos-de-nivel-medio-e-de-graduacao-do-ifpa/file> Acesso: 30/11/2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. **Resolução 041/2015-CONSUP DE 21 DE MAIO DE 2015**. Aprova o Regulamento Didático Pedagógico do Ensino, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA.

CONSUP. Belém, 2015a. Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/eventos-proen/i-encontro-das-equipes-pedagogicas/1266-resolucao-n-041-2015-consup-regulamento-didatico-pedagogico-do-ensino-no-ifpa/file>. Acesso: 31/10/2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. **Resolução 111/2015-CONSUP DE 19 DE AGOSTO DE 2015**. Cria as áreas de abrangências por Campus. CONSUP. Belém, 2015c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. **Resolução 157/2016-CONSUP DE 19 DE AGOSTO DE 2015**. Aprova as atribuições dos servidores técnicos administrativos do cargo de pedagogo e técnico em assuntos educacionais do IFPA. CONSUP. Belém, 2016b. Disponível em: <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/departamento-de-ensino-superior/3-politicas-e-normativas-institucionais/diversos-1/1831-resolucao-n-157-2016-consup-atribuicoes-pedagogos-e-taes/file> Acesso: 31/10/2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA. **Resolução 195/2015-CONSUP DE 26 DE NOVEMBRO DE 2015**. Aprova o projeto pedagógico do curso de técnico em Eventos integrado ao ensino médio, do Campus Bragança-IFPA. CONSUP. Belém, 2015b. Disponível em: <http://braganca.ifpa.edu.br/documentos/campusbraganca2018/ppcs-2018/1869-ppc-eventos-integrado-2015-alteracoesproen30032016/file> Acesso: 31/10/2018.

JESUS, Carlos Alberto de. **Intencionalidades e práticas na construção de metodologias de ensino para o CEFET-SE**. 2009. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, RN. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14302>. Acesso em: 20 jun. 2019.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. In. FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KACHAR, Vitória. Ponte. In. FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In. FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção práxis)

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Adriana Rodrigues de Souza Lopes. **Atividades de esporte e lazer em uma escola de tempo integral de Campo Grande/MS: uma análise a partir da organização do trabalho didático**. 2018. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6334799>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LIMA, Clara Paula de. **A educação profissional e o currículo integrado no curso técnico em Eletromecânica do IFRO - Campus Vilhena**. 2017. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, RO. Disponível em: <<http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2145>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOTTERMANN, Osmar; SILVA, Sidinei Pithan da. A gênese do currículo integrado: referenciais teóricos e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. *In*. HAMES, Clarinês; ZANON, Lenir Basso; Pansera-de-Araújo, Maria Cristina (org.). **Currículo integrado, educação e trabalho: saberes e fazeres em interlocução**. Ijuí: Unijuí, 2016.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. *In*. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*. MOLL, Jaqueline et. all. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

MELLO, Marilice Pereira Ruiz do Amaral. **Formação inicial de professores e projetos integradores do curso de Pedagogia: desafios e possibilidades**. 2013. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1167692>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MELO, Luciane Magda. **Uma proposta didática com perspectiva politécnica para o Ensino Médio Integrado: um estudo de caso no Ensino de Química no curso Técnico em Eletrotécnica**.

2015. 180 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília – UNB, Brasília, DF. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4512227>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MENCHIK, Jaubert de Castro. **Diálogos sobre a avaliação no Instituto Federal Farroupilha – Campus Panambi, RS**. 2012. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, RS.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=480964>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação à 12 edição. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NONENMACHER, Sandra Elisabet Bazana. **Contribuições da prática profissional integrada na formação inicial de professores**. 2014. 77 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre, RS. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2361088>. Acesso em: 20 jun. 2018.

OLIVEIRA, Adriana Piumatti de. **Um estudo das considerações de professores e alunos sobre o curso técnico de metalurgia na modalidade da educação de jovens e adultos**. 2013. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Vitória, ES. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=89630>. Acesso em: 20 jun. 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Nanci de. **Um estudo exploratório do impacto do desempenho de alunos em disciplinas básicas no curso de Engenharia Elétrica da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo**. 2017. 157 p. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo – USP – SP, São Paulo, SP. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5090671>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PACHECO, José Augusto. Área de projecto: uma componente curricular não-disciplinar. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PACHECO, José Augusto. Introdução: territorializar o currículo através de projectos integrados. In. PACHECO, José Augusto (org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto, 2000.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CES/CEE nº 89/11, aprovado em 05/07/2011**: Pedido de esclarecimento da PROGRAD/UENP sobre o artigo 36 da Deliberação nº 01/10-CEE/PR, aprovado em 09 de abril de 2010. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202011/CES/pa_ces_89_11.pdf Acesso: 04/04/2019.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p.77-88, maio 2009. Disponível em:<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15> Acesso em: 05/02/2019.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. 2. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira (org.). **Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. O ensino médio integrado a educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública do paraná. Curitiba: SEED-PR, 2009, v. 1, p. 23-37 Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 31 ago. 2017.

PRADO, Fernando Leme do. **Complexidade e metodologia de projetos: melhorando a pratica docente em cursos de graduação tecnológica**. 2007. 232 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, SP. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10013/1/Fernando%20Leme%20do%20Prado.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

RABELLO, Sylvia Gonçalves. **Projeto integrador nos projetos pedagógicos de curso: uma proposta metodológica para a UFES**. 2018. 105 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6539146>. Acesso em: 20 jun. 2018.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. (org.). **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora** – Brasília: UNESCO, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Luiz Antonio da Silva dos. **Projetos integradores no IFRN: reflexões sobre os documentos norteadores e o contexto da prática no campus Mossoró**. 2018. 118 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Semi-Árido, Mossoró, RN. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7398910>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-165, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO AGROPECUÁRIO E DA PESCA – SEDAP. **Mapa da região de integração Rio Caeté**. 2017. Disponível em: <<http://www.sedap.pa.gov.br/regi%C3%A3o-de-integra%C3%A7%C3%A3o-do-rio-caet%C3%A9>>. Acesso em: 20 de out. de 2019

SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. *In*. JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Adonias Paulo da. **Diagnóstico de gestão ambiental: uma proposta de ação gerencial no Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro**. 2016. 131 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4716811>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SILVA, Adriano Larentes da; COSER, Joni. A experiência do Projeto Integrador I no curso de PROEJA em Eletromecânica do IF-SC Campus Chapecó. **Revista técnico-científica do IF-SC**. Florianópolis: IFSC, v. 1, n. 3, dezembro de 2012. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/932>. Acesso em: 31 ago. 2017.

SILVA, Adriano Laurentes da; PASQUALLI, Roberta; GREGGIO, Saionara; AGNE, Sandra Aparecida Antonini (org.). **O currículo integrado no cotidiano de sala de aula**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2016.

SILVA, Clayton Guedes da. **Educação empreendedora: uma análise sobre a metodologia SENAI nos Projetos Integradores em Areias – PE**. 2018. 217 p. Dissertação (Mestrado em Gestão de Desenvolvimento Local Sustentável) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, PE. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7460284>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Cristiano Marinho da. **A plataforma Khan Academy no ensino superior: cenários de aprendizagem e ressignificações dos licenciandos em Matemática**. 2018. 238 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão, SE. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6317644>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SMANIOTTO, Carmem Lourdes Didonet. **Interlocução de saberes na prática profissional integrada de um curso técnico em química integrado ao ensino médio**. 2015. 77 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Ijuí, RS. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4984/Carmen%20Lourdes%20Didonet%20Smaniotto.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SOARES, Magda; FAZENDA, Ivani. Metodologias não convencionais em teses acadêmicas. In FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA, Aparecida Gaspuez de. **Políticas de formação de professores da área de ciências da natureza: uma análise do processo de criação e “implementação” da licenciatura em Biologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Colorado do Oeste**. 2011. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/130065ec45d593a1b5d559f476534245.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SOUZA, Esther Vieira Brum de. **A formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes**. 2012. 294 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Rio Claro, SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/87403>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SPINIK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas Como Estratégia de Pesquisa: Articulações Teórico-Methodológicas e Aplicações Ético-Políticas. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 26, p.32-43, 2014. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/05.pdf>. Acesso: 02/06/2018.

SYDOW, BERNHARD. **Currículo integrado para o PROEJA**. 2012. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, SP. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61748>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

TEIXEIRA, Alexandre Marinho; et al. Análise de mapas conceituais: reflexões sobre formação docente, transdisciplinaridade e paradigma da complexidade. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 10, n. 20, p. 38-50, maio/ago. 2018. Disponível: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/173>. Acesso: 05/08/2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação, 3).

YOSHIDA, Sueli Yuriko. **Impacto do projeto integrador na percepção do aluno do curso de Farmácia da Universidade Braz Cubas.** 2017. 54 p. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia em Saúde) – Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, SP. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5003421>. Acesso em: 20 jun. 2018.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma educação da liberdade. In. FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZOTTIS, Alexandre D'Agostini. A prática pedagógica em um projeto integrador no curso superior de radiologia aplicado em serviços de radiodiagnóstico em Florianópolis. **Caderno de publicações acadêmicas.** Florianópolis: IFSC, v. 1, n. 1, 2009. Disponível: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/publicacoes/article/view/56>. Acesso: 15/01/2019.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO DO PESQUISADOR

Pesquisador responsável: Robson de Sousa Feitosa

Endereço profissional: IFPA, Rua da Escola Agrícola, s/n – Bairro Vila Sinhá, Bragança-PA, telefone (91) 98088-4086, e-mail: rsfeitosa77@hotmail.com/ robson.feitosa@ifpa.edu.br

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa O PROJETO INTEGRADOR COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CAMPUS BRAGANÇA DO IFPA que tem como objetivos compreender a forma como os projetos integradores contribuem para a efetivação do currículo integrado nos cursos de ensino médio na forma integrada à formação profissional no IFPA, Campus Bragança, a fim de desenvolver um roteiro de trabalho aos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, enquanto membros das equipes pedagógicas do IFPA, para assessoramento dos cursos nos processos de planejamento e execução dos projetos integradores visando a implementação prática do currículo integrado e o fortalecimento da formação humana integral. O motivo que nos leva a estudar surge da prática do assessoramento aos docentes e das reuniões de conselhos de classe realizados no IFPA Bragança.

Para este estudo adotaremos oficinas pedagógicas com horários marcados no contraturno do horário escolar, sobre a temática da pesquisa. Você tem a liberdade de recusar a participação, sem qualquer prejuízo para você. Solicitamos sua colaboração para que possa permitir ao menor sob sua responsabilidade a participação nas oficinas pedagógicas e entrevistas, para posterior análise do conteúdo do relato da experiência e sua opinião. As oficinas pedagógicas acontecerão em local apropriado, dentro das dependências físicas da própria instituição de ensino em horário previamente acordado. Para assegurar a fidedignidade dos dados, as oficinas pedagógicas e entrevistas serão gravadas em áudio para posterior transcrição que terá sua apreciação e validação.

O motivo deste convite é que você se enquadra nos seguintes critérios de inclusão por estar na turma de técnico em Eventos integrado, no terceiro ano e desenvolverá o projeto integrador no último semestre. Os benefícios indiretos serão porque a pesquisa resultará em impactos sobre o processo de ensino ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Bragança.

Você poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os riscos relacionados ao receio de ser identificado, interferência na rotina dos participantes e também de

repercussões eventuais. Para prevenir esses riscos serão tomadas as seguintes precauções: escolha de um local privativo para realização das oficinas pedagógicas e entrevistas; atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou grupo. Na ocorrência das situações de riscos será garantida pelo pesquisador a prestação de assistência quanto aos danos e complicações decorrentes da pesquisa, zelando pela sua dignidade e integridade física e moral.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador responsável.

O pesquisador responsável irá tratar a sua identidade com sigilo e privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM e a outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo O PROJETO INTEGRADOR COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CAMPUS BRAGANÇA DO IFPA, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Tendo o termo de consentimento do meu responsável já sido assinado,

declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Bragança-PA, _____ de _____ de 2018.

Nome do responsável

Nome do adolescente

Robson de Sousa Feitosa

Pesquisador responsável

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o Comitê de Ética do IFAM ou poderá pedir mais informações sobre a pesquisa entrando em contato com o Orientador da pesquisa Prof. Dr. Vanderlei Antônio Stefanuto pelo telefone (92) 992386684 ou com o mestrando pesquisador Robson de Sousa Feitosa, pelo telefone e whatsapp (91) 9 8088-4086 (inclusive ligações a cobrar).

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O PROJETO INTEGRADOR COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO CAMPUS BRAGANÇA DO IFPA”, sob a responsabilidade do pesquisador Robson de Sousa Feitosa, endereço profissional Rua da Escola Agrícola, s/n – Bairro Vila Sinhá, Bragança-PA, telefone e whatsapp (91) 98088-4086, e-mail: rsfeitosa77@hotmail.com/robson.feitosa@ifpa.edu.br

A referida pesquisa pretende compreender a forma como os projetos integradores contribuem para a efetivação do currículo integrado nos cursos de ensino médio na forma integrada à formação profissional no IFPA, Campus Bragança, a fim de desenvolver um roteiro de trabalho aos pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, enquanto membros das equipes pedagógicas do IFPA, para assessoramento dos cursos nos processos de planejamento e execução dos projetos integradores visando a implementação prática do currículo integrado e o fortalecimento da formação humana integral.

As rodas de conversas acontecerão em local apropriado, dentro das dependências físicas da própria instituição de ensino em horário previamente acordado. Para assegurar a fidedignidade dos dados, as oficinas pedagógicas e entrevistas serão gravadas em áudio para posterior transcrição que terá sua apreciação e validação. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos: A participação nesta pesquisa traz riscos mínimos a sua pessoa relacionados ao desconforto nas rodas de conversa sobre avaliação institucional. Os riscos estão relacionados ao receio de ser identificado, interferência na rotina diária e repercussões eventuais. Para prevenir esses riscos e visando a proteção de sua imagem e identidade, serão providenciadas as seguintes precauções: escolha de um local privativo para realização das oficinas pedagógicas; atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto; assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou grupo.

Na ocorrência das situações de riscos será garantida pelo pesquisador a prestação de assistência quanto aos danos e complicações decorrentes da pesquisa, zelando pela sua dignidade e integridade física e moral. Os benefícios: você terá benefícios indiretos relacionados ao processo

de ensino ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Bragança.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento assinado por você. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Consentimento ficará com você.

Bragança, __ de _____ de 2018.

Robson de Sousa Feitosa

Pesquisador responsável

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para os alunos e professores

1. Como você vê a importância dos PIs para o currículo desenvolvimento nos cursos técnicos integrados?
2. Como você analisa a implementação prática do PI no curso de Eventos?
3. Você considera que há integração entre as disciplinas participantes do PI?
4. Como ocorre a aproximação entre as disciplinas técnicas e básicas no desenvolvimento do PI?
5. Como sua participação no PI contribuiu para sua formação?
6. Como você avalia o desenvolvimento da oficina para organizar o PI?
7. Qual a importância do assessoramento da equipe pedagógica para o planejamento e a execução do PI?
8. Como você vê a construção conjunta entre professores e alunos durante a oficina?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para os técnicos da PROEN

1. Como deu a definição dos PIs como componentes curriculares obrigatórios na construção do Regulamento Didático Pedagógico?
2. Qual a intenção dessa obrigatoriedade?
3. Você considera que há integração entre as disciplinas participantes do PI?
4. Como você vê a importância dos PIs para o currículo desenvolvido nos cursos técnicos integrados durante a análise dos PPCs?
5. Qual análise você faz sobre a efetivação do currículo integrado por meio dos PIs durante a análise dos PPCs?