

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO RIO GRANDE DO NORTE

ERIKA MOREIRA SANTOS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DO IFRN SOBRE O PROJETO  
INTEGRADOR**

NATAL  
2020

ERIKA MOREIRA SANTOS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DO IFRN SOBRE O PROJETO  
INTEGRADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento.

.

NATAL

2020

ERIKA MOREIRA SANTOS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DO IFRN SOBRE O PROJETO INTEGRADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento.

Dissertação apresentada e aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, pela seguinte Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento.  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
(Examinadora Externa)

---

Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN  
(Examinadora Interna)

---

Profa. Dra. Lenina Lopes Soares Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN  
(Examinadora Suplente Interna)

---

Profa. Dra. Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN  
(Examinadora Suplente Externa)

## FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Erika Moreira.  
S237r Representações sociais de docentes do IFRN sobre o projeto integrador / Erika  
Moreira Santos. – Natal, 2020.  
191 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.  
Orientador (a): Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento

1. Educação profissional. 2. Ensino médio integrado – Formação humana  
integrada. 3. Projeto integrador. 4. Representações sociais. I. Nascimento,  
Francinaide de Lima Silva. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU: 377

A Deus, autor e consumidor da minha fé, que me permitiu caminhar até aqui e me colocou em lugares altos, para honra e glória do Seu nome. Ao Senhor, que me conduziu com amor e paciência por toda esta trajetória, mostrando-me a cada dia o Seu infinito amor, dedico esta grande vitória!

Ao meu esposo e às minhas filhas, que me inspiram diariamente a ser uma pessoa melhor e a traçar um caminho de paz e justiça, dedico a realização deste sonho!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me alcançou com Sua graça e Seu amor, conduzindo meus passos até a realização deste sonho, cuidando de mim e da minha família. Sem a presença do Senhor em minha vida, eu nada poderia fazer. Deus é meu refúgio e fortaleza, socorro bem presente na hora da angústia!

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim, proporcionando-me a base emocional que me fortaleceu para seguir firme em direção aos meus objetivos. Aos meus pais, Josefa e Erasmo, agradeço por todo empenho na minha criação, por terem sido os melhores pais que eu poderia ter e por tanto amor dedicado a mim. Aos meus irmãos, Emerson e Júnior, pelo companheirismo e pela união, que nos unem com laços fortes e eternos.

Ao meu esposo, Waldemir, agradeço imensamente pelo zelo e cuidado com os quais me apoiou durante toda essa trajetória. Sua presença foi fundamental para que eu pudesse alimentar o sonho de realizar este mestrado e acreditar que poderia chegar até o final. Obrigada pelo amor diário, constante e incondicional!

Às minhas filhas, Letícia e Gabriela, que são a melhor parte da minha vida, que dão brilho e alegria à minha existência e me fazem a pessoa mais feliz do mundo. Muitas vezes, durante essa trajetória, não consegui ser a mãe que elas merecem e, ainda assim, pude desfrutar do amor e da companhia delas. Sou grata por tudo que aprendi com a maternidade e pela oportunidade de continuar aprendendo todos os dias.

À minha orientadora, a professora Francinaide de Lima Silva Nascimento, pelo respeito, humildade e compreensão com os quais me conduziu ao longo do nosso caminhar. Desde o primeiro momento, pude contar com seu apoio e me senti acolhida pela gentileza de seus gestos e suas palavras. Agradeço de coração pela orientação, pelo companheirismo e pela sororidade. Obrigada por ter enxergado algo de bom em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava tanto no que poderia fazer.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, que tanto me ensinaram durante as aulas, palestras e eventos. A contribuição desses professores foi tão significativa que me transformou em outra pessoa, fazendo-me encarar o desafio do conhecimento com outros olhos. A eles, dedico meu respeito e minha admiração e agradeço pelas lições que seguirão comigo para sempre.

Aos meus colegas de turma, agradeço pelo companheirismo, pela amizade e pelos ensinamentos. Tê-los ao meu lado trouxe mais leveza para a nossa caminhada e mais alegria para as descobertas.

Aos meus amigos e irmãos em Cristo, que estiveram ao meu lado, dando-me o apoio emocional tão importante para me manter firme e alerta. Agradeço pelas mensagens, pelas ligações e pelos conselhos. Expresso especial gratidão a algumas pessoas que forma fundamentais para que eu trilhasse esse caminho: minhas amigas Lúcia e Marta, que me acompanharam ao longo de toda a trajetória traçada até este momento e foram instrumentos usados por Deus para cuidar de mim sempre que precisei; Henrique e Priscila, meus amigos e colegas de profissão, que me deram inspiração e suporte emocional em momentos de dificuldades; ao casal Elda e João Ricardo, que trouxeram luz e paz para minha vida quando mais precisei, cuidando carinhosamente de mim e da minha família e às minhas amigas Liliane e Estefana, por compartilharem comigo de uma amizade sincera e inspiradora que trouxe paz e leveza ao meu coração. Ter amigos é uma dádiva!

Aos meus alunos, que são a grande motivação para que eu buscasse a qualificação profissional. O exercício da docência me presenteou a oportunidade de conhecer pessoas especiais, que me estimulam a ser melhor e a fazer a diferença em suas vidas.

Aos servidores do campus Natal Zona Norte do IFRN, que colaboraram significativamente para a realização deste trabalho, proporcionando-me a concretização da pesquisa. Espero que os resultados obtidos tragam contribuições para a sua prática pedagógica e sejam úteis para a instituição de alguma forma.

La utopía está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. Por mucho que camine, nunca la alcanzaré. Entonces, ¿para qué sirve la utopía?  
Para eso: sirve para caminar.

Eduardo Galeano



## RESUMO

O Projeto Integrador é um componente curricular presente no currículo de todos os cursos técnicos de nível médio integrados à Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), representando uma parte da prática profissional necessária à conclusão do curso. Dessa forma, é possível afirmar que se trata de uma disciplina imprescindível para a consolidação da proposta pedagógica dessa modalidade de ensino, que congrega, a partir da sua concepção, princípios fundamentais para a concretização de um currículo integrado. O presente trabalho tem como objeto de estudo o Projeto Integrador como prática pedagógica, no contexto do Ensino Médio Integrado no IFRN, com o principal objetivo de investigar as representações sociais construídas pelos professores da instituição sobre o Projeto Integrador. Para estabelecer o referencial epistemológico necessário à compreensão da oferta de ensino em questão e os princípios nos quais ela está fundamentada, lançamos mão de alguns estudos que serviram de referência para a dimensão teórica da pesquisa, como os trabalhos de Moura (2006, 2007, 2013), Ramos (2007), Saviani (2003, 2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros. Além disso, também fez parte da fundamentação teórica desta pesquisa o estudo sobre a concepção de Ensino Integrado (ARAÚJO, 2015) e sobre práticas pedagógicas, especialmente na perspectiva da Interdisciplinaridade (FAZENDA, 1979, 2001) e da abordagem da Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998). Na dimensão empírica, a investigação, de caráter qualitativo, utilizou os pressupostos da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1981), Denise Jodelet (2001) e outros, como lastro teórico-metodológico no qual foram alicerçadas as análises realizadas, complementadas pelas contribuições da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1998). Participaram da pesquisa 40 docentes do *campus* Natal Zona Norte do IFRN e os dados foram coletados por meio de três instrumentos metodológicos: um formulário com a Técnica de Associação Livre de Palavras, um questionário e o registro de informações resultantes da observação no *locus* da pesquisa através do diário de campo. O procedimento de tratamento dos dados foi baseado na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados obtidos a partir deste estudo apontam para uma relação de coerência entre a proposta de educação por trás do Ensino Médio Integrado e a concepção do Projeto Integrador defendida pela instituição, que o caracteriza como uma prática pedagógica que favorece a Interdisciplinaridade. Também constatamos que o grupo social pesquisado compartilha

de uma representação bem definida acerca do Projeto Integrador, cujo núcleo central, representado pela palavra *Importante*, encontra-se bastante consolidado e hegemônico, o que revela uma homogeneidade do grupo acerca do assunto. A análise das respostas apresentadas pelos participantes no formulário da Técnica de Associação Livre de Palavras possibilitou a apreensão de diferentes sentidos atribuídos por eles ao que o Projeto Integrador representa, o que nos levou a uma categorização constituídas por quatro dimensão: valorativa, formativa, articuladora e integradora. Destaca-se ainda, entre as conclusões às quais se pôde chegar ao fim da investigação, a importância dos apontamentos feitos pelos participantes sobre algumas fragilidades na realização do Projeto Integrador na instituição e a relação entre a temática da pesquisa e a problemática da Formação Docente para a Educação Profissional, o que revela a pertinência deste trabalho para a linha de pesquisa na qual ele está inserido. Através dos resultados obtidos, esperamos contribuir com o fazer pedagógico do IFRN, favorecendo o aperfeiçoamento de uma prática pedagógica bastante consolidada na instituição.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. Projeto Integrador. Representação Social.

## ABSTRACT

The Integrative Project is a curriculum component in every Professional Vocational High School Education Course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). It is an important part of the training practice necessary for the graduation. Therefore, it is a mandatory subject for this pedagogical proposal. It congregates fundamental principles of the integrated curriculum. This work studies the Integrative Project as a pedagogical practice in the context of the Professional Vocational High School Education at IFRN. This research investigates social representations teachers promote via integrative projects. For the understanding of this type of education and its principles, the epistemological references have the theoretical basis of Moura (2006, 2007, 2013), Ramos (2007), Saviani (2003, 2007), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005), among others. Also, we used the concepts of integrated curriculum (ARAÚJO, 2015) and pedagogical practices through the perspective of interdisciplinarity (FAZENDA, 1979 and 2001); and the Project Pedagogy approach (HERNÁNDEZ AND VENTURA, 1998). For the empirical data, the investigation is qualitative and used the theoretical approach of Social Representations of Serge Moscovici (1981), Denise Jodelet (2001) among others. the analysis was supported by the contributions of the Central Core Theory (ABRIC, 1998). We interviewed 40 teachers at the *campus* Natal Zona Norte at IFRN. The data were collected using three different tools: a form using the Free Word Association Technique; a questionnaire and the information from the observations at the place of the research in a field journal. The analysis of the data followed the Contents (BARDIN, 2011). The results show a coherent relation between the education proposal of Professional Vocational High School Education and the conception of Integrative Project IFRN supports. It characterizes a pedagogical practice that favors Interdisciplinarity. The social group this work studies shares a very well-defined representation on the Integrative Project. Its main core is represented by the word *Important*. It is very well consolidated and hegemonic by the group. The analysis of the forms showed different meanings for the representation of the Integrative Project. It led us to a four-dimension categorization: evaluative, formative, articulative and integrative. The notes made by the participants also show some vulnerabilities for the construction of the Integrative Project at IFRN between the research themes and the problems for Teachers' formation for Professional Vocational Education. Thus, it highlights the

importance of this research for the program. We hope our results can contribute for the pedagogical practices at IFRN, favoring the improvement and enhancement of the pedagogy at this institution.

Keywords: Professional Vocational Education. Professional Vocational High School Education. Integrative Project. Social Representation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Produção de conhecimento acerca do Projeto Integrado no catálogo de teses e dissertações da CAPES .....	18
Figura 1 - Espiral de Sentidos .....	108
Gráfico 1 - Distribuição dos docentes pesquisados quanto ao gênero .....	111
Gráfico 2 - Faixa etária dos professores pesquisados .....	112
Gráfico 3 - Tempo de experiência docente .....	113
Gráfico 4 - Formação inicial dos professores pesquisados .....	115
Gráfico 5 - Tempo de experiência como docente no IFRN .....	116
Gráfico 6 - Tempo de experiência docente no campus .....	117
Quadro 2 - Formas de atuação dos docentes pesquisados .....	117
Gráfico 7 - Frequência de participação em momentos de formação continuada nos últimos dois anos .....	119
Gráfico 8 - Frequência da realização de atividades interdisciplinares .....	120
Gráfico 9 - Frequência de participação no desenvolvimento do PI no campus Natal Zona Norte .....	122
Gráfico 10 - Conhecimento sobre a menção ao PI em documentos institucionais .....	123
Quadro 3 - Objetivos do Projeto Integrador no Ensino Médio Integrado .....	125
Quadro 4 - Ressalvas sobre Projeto Integrador no Ensino Médio Integrado .....	133
Quadro 5 - Evocações dos participantes da pesquisa na TALP .....	142
Quadro 6 - Categorias de análise semântica .....	143
Quadro 7 - Organização dos termos evocados na TALP por índice relativo .....	156
Figura 2 - Representação social acerca do PI na Espiral de sentidos .....	157

## LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CI	Currículo Integrado
EI – I	Elementos Intermediários I
EI – II	Elementos Intermediários II
EP	Elementos Periféricos
EP / EPT	Educação Profissional / Educação Profissional Tecnológica
ES	Espiral de Sentidos
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IR	Índice Relativo das Evocações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NC	Núcleo Central
PI	Projeto Integrador
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Representações Sociais
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	17
<b>2</b>	<b>ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS</b>	28
2.1	FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	37
2.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO PARTE INDISSOCIÁVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA	42
<b>3</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS E NORMATIVOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROJETO INTEGRADOR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	50
3.1	A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO PROJETO INTEGRADOR	53
3.2	O PROJETO INTEGRADOR ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA	62
3.3	O PROJETO INTEGRADOR EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFRN	70
<b>3.3.1</b>	<b>O Projeto Integrador no Projeto Político Pedagógico do IFRN</b>	71
<b>3.3.2</b>	<b>O Projeto Integrador no Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN <i>campus</i> Natal Zona Norte</b>	74
<b>4</b>	<b>BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL</b>	79
4.1	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM OLHAR SOBRE O PROJETO INTEGRADOR	80
4.2	TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL	90
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEANDO OS CAMINHOS DA EMPIRIA</b>	95
5.1	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	96
5.2	ANÁLISE DE CONTEÚDO E ESPIRAL DE SENTIDOS: SUBSÍDIOS PARA O TRATAMENTO DOS DADOS	99
<b>5.2.1</b>	<b>Análise de Conteúdo</b>	100
<b>5.2.2</b>	<b>Espiral de sentidos</b>	106
<b>6</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO</b>	110

6.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES: OS DOCENTES DO IFRN <i>CAMPUS</i> NATAL ZONA NORTE	111
6.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DO PROJETO INTEGRADOR	124
<b>7</b>	<b>O PROJETO INTEGRADOR DE ACORDO COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DO IFRN</b>	<b>140</b>
7.1	ANÁLISE CATEGORIAL DAS EVOCAÇÕES	141
7.1.1	<b>Dimensão Valorativa</b>	143
7.1.2	<b>Dimensão Formativa</b>	148
7.1.3	<b>Dimensão Articuladora</b>	150
7.1.4	<b>Dimensão Integradora</b>	151
7.2	A TALP, A ESPIRAL DE SENTIDOS E OS ELEMENTOS REPRESENTACIONAIS	154
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>171</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>187</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo da presente investigação é o Projeto Integrador como prática pedagógica, tendo como pano de fundo o Ensino Médio Integrado. Trata-se de uma temática relevante para as discussões acerca das iniciativas direcionadas para a correlação entre diferentes saberes, a materialização do currículo integrado e a busca por uma formação humana integral. Acredita-se que as instituições de educação profissional, especialmente as que ofertam cursos de formação profissional técnica de nível médio, precisam investir na realização de práticas pedagógicas que vão além da reprodução de conteúdos e metodologias tradicionais, mas que possibilitem ao aluno a compreensão da realidade social ao seu redor em sua totalidade. Fernandes (2011, p.159) define o conceito de práticas pedagógicas da seguinte maneira:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

A concepção de prática pedagógica deve partir de uma dimensão dialógica, compreendendo o processo de construção de conhecimento como algo que depende tanto do professor quanto do aluno, os quais aprendem e ensinam ao mesmo tempo. No entanto, a ideia de prática pedagógica como simples transmissão de conhecimento ainda prevalece; para muitos professores, o que de fato importa é a sua competência instrumental, o domínio que ele tem dos conteúdos que ensina. Reconhecemos que a preocupação com os conteúdos também é válida, mas há outros elementos que são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Para a realização deste estudo, partimos do pressuposto de que, no ensino médio integrado, a prática pedagógica precisa refletir o interesse pela promoção da integração entre conhecimentos, visando a uma formação integral, que permita ao estudante o seu desenvolvimento em todos os aspectos e a capacidade de compreender amplamente a realidade que o circunda. Essa perspectiva se distingue da tradicional concepção de ensino que se preocupa apenas com o desenvolvimento de algumas atividades, a qual prioriza a realização de práticas pedagógicas que fragmentam o conhecimento em “caixas” desfavorecendo a compreensão da relação entre as partes e o todo. Concordamos com Araújo (2014, p.64) quando ele afirma que:

Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade.

Apesar da importância da integração curricular por meio das práticas pedagógicas para o contexto de ensino em instituições como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), local onde se realizou a presente pesquisa, há de se reconhecer que as discussões em torno desse tema ainda são bastante incipientes e carecem de mais aprofundamento, a fim de que se chegue a um consenso sobre o que é de fato o Projeto Integrador, qual a finalidade e a relevância da permanência deste componente no currículo da instituição e como se deve proceder para que sua realização cumpra com os objetivos pelos quais existe. Ao fazer um levantamento da produção de conhecimento sobre o Projeto Integrador em trabalhos disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), identificamos apenas 6 (seis) estudos dedicados ao tema, sendo que apenas 4 (quatro) deles discutem o projeto integrador enquanto prática pedagógica. Para tal resultado, utilizamos o termo “projeto integrador” como descritor e refinamos a busca usando o filtro de tempo, selecionando trabalhos depositados nesse diretório de 2012 a 2017, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1- Produção de conhecimento acerca do Projeto Integrado no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
Formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes	Esther Vieira Brum de Souza	2012	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro,
Os desafios da integração curricular no ensino profissional do Instituto Federal de Santa Catarina: o caso do Projeto Integrador	Eduardo Evangelista	2012	Universidade Estadual de Campinas
Diálogos sobre a avaliação no Instituto Federal Farroupilha – <i>campus</i> Panambi, RS	Jaubert de Castro Menchik	2013	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
O currículo do curso de comércio – proeja no	Maria Adilina Freire Jeronimo de	2016	Instituto Federal de

IFRN/ <i>campus</i> Natal Nona Norte: identificando avanços, analisando dificuldades	Andrade		Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Congressos e conferências de educação como espaços para o planejamento de educação nacional e municipal	Greice Quele Mesquita Almeida	2017	Universidade Federal do Tocantins
Utilização da robótica educacional livre por meio da aprendizagem por projetos: um estudo no curso técnico em informática do IFPA/ <i>campus</i> Santarém	Rodrigo Sousa da Cruz	2017	Universidade Federal do Oeste do Pará

Fonte: Elaboração própria em 2019.

No entanto, após a leitura dos resumos de cada trabalho, evidenciamos que apenas 4 (quatro) deles abordam de fato a temática do Projeto Integrador enquanto prática pedagógica. A tese intitulada de “Formação inicial do professor de Educação Física: um estudo sobre os modelos de alternância e os saberes docentes” tinha como objetivo geral analisar os saberes docentes e os modelos de alternância que emergem do Projeto Pedagógico e dos relatos dos estudantes e professores vinculados ao curso de Educação Física, sendo o Projeto Integrador tema subjacente como um dos resultados obtidos na aplicação de questionários e entrevistas com os estudantes que participaram da pesquisa.

Dessa forma, pode-se afirmar que o objeto de estudo da presente pesquisa representa um assunto ainda pouco explorado nas pesquisas científicas, o que reforça a relevância da realização de estudos como o nosso, uma vez que a produção e a divulgação de conhecimento científico acerca deste tema poderão contribuir para a prática de docentes interessados em promover a integração em suas aulas.

Pela própria forma como o ensino tem sido estruturado historicamente no Brasil, sabe-se que há muitas dificuldades que representam entraves para o sucesso de práticas curriculares integradoras no processo de ensino. Muito acostumados com a fragmentação do ensino, os docentes tendem a conduzir suas disciplinas de forma compartimentada, sem enxergar e/ou explicitar para os estudantes as diferentes possibilidades de articulação de conhecimentos. Como afirmam Henrique e Nascimento (2015, p.124):

Nos últimos tempos, não tem sido fácil para muitos professores se envolverem ou promoverem esse tipo de integração por vários

motivos: primeiro, os docentes não recebem formação específica para o desenvolvimento de práticas integradoras; segundo, as instituições de ensino/educação não organizam o currículo e a jornada de trabalho dos professores e alunos de forma a oportunizar a vivência de tais práticas; terceiro, não há disposição pessoal de professores em promoverem ações dessa natureza, pois alegam ser mais complexo o planejamento e a execução dessas ações.

Mesmo diante de todas as dificuldades, as práticas integradoras devem ter um espaço especial no planejamento da prática docente na educação profissional, uma vez que elas contribuem para o estabelecimento do diálogo entre os saberes, possibilitando ao estudante uma formação mais completa. Dessa forma, a construção do conhecimento se dá de maneira a preparar o aluno para entender os processos da sociedade que o circunda com mais propriedade e poder agir no mundo de forma mais crítica.

Portanto, é possível identificar a necessidade de que se levantem cada vez mais discussões a respeito de práticas pedagógicas integradoras e o Projeto Integrador figura como uma dessas possibilidades de promover a integração de saberes nas instituições de ensino, especialmente quando se trata dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, já que destinam a maior parte de suas vagas para a oferta do Ensino Médio Integrado.

Dessa maneira, acreditamos que, ao tratar de práticas na educação profissional no IFRN, é importante fazer referência ao Projeto Integrador, componente curricular que faz parte do currículo de todos os cursos técnicos ofertados pela instituição, com o total de 15% da carga horária destinada à prática profissional do estudante. No Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática para a Internet na forma integrada e na modalidade presencial, o Projeto Integrador é descrito como um “elemento impulsionador” da prática profissional, visando à promoção da unidade entre teoria e prática e aplicação dos conhecimentos construídos pelo estudante ao longo do curso, com o objetivo de aprender a intervir na realidade social circundante e contribuir para o desenvolvimento da comunidade local a partir da produção de conhecimento. O documento deixa claro que se faz a opção pelo Projeto Integrador como uma “preparação para o desempenho da prática profissional seja por estágio ou desenvolvimento de projetos de pesquisa e de intervenção”.

O que motivou, portanto, a escolha deste tema para a realização da pesquisa foi a percepção de que é necessário promover a integração de saberes na prática docente, especialmente no ensino médio integrado. E o Projeto Integrador, por representar uma

das possibilidades de fazer isso, caracteriza-se como uma prática de fundamental importância na busca pela concretização do currículo integrado. De acordo com a compreensão de Henrique e Nascimento (2015, p.125), é possível reconhecer o Projeto Integrador como uma “oportunidade para o desenvolvimento de práticas integradoras entre disciplinas e cursos, fortalecendo a concepção de currículo integrado, que visa à formação humana integral dos sujeitos”.

É possível reconhecer alguns empecilhos à realização de práticas pedagógicas integradoras. Em sua pesquisa realizada sobre a integração do ensino médio e técnico, Costa (2012) identificou alguns dos problemas que desfavorecem o desenvolvimento do ensino integrado e os classificou em três grupos: problemas de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino. Segundo a autora, com relação à formação dos professores, foi possível concluir (2012, p.107):

A necessidade de formação continuada dos docentes, tendo como base a perspectiva da formação integrada, a partir dos pressupostos da concepção de trabalho, ciência e tecnologia, requer considerar o necessário trabalho integrado dos pressupostos filosóficos, políticos, pedagógicos e epistemológicos, já que estes também foram formados num fragmentado de formação docente.

Quando se trata de educação profissional, pode-se destacar a falta de formação docente para atuar nesta modalidade de ensino educação como um problema que vem sendo muito discutido no meio acadêmico atualmente e que dificulta a apreensão de conceitos fundamentais para uma prática mais eficiente e exitosa. O fato é que todas as iniciativas de formação de professores que atuam na educação profissional carecem de um respaldo de políticas públicas para que não ocorra mais de forma improvisada e aligeirada como vem acontecendo no nosso país desde que se começou a pensar sobre o assunto. Sobre esse histórico de debilidades na formação docente para a educação profissional, Machado (2008, p.15) defende a necessidade de superação:

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.

Pode-se afirmar que o investimento na formação de professores para a educação profissional representa a valorização da própria docência e, conseqüentemente, da qualidade da educação promovida pelas instituições de ensino que se dedicam à formação de profissionais. Esta valorização passa necessariamente pela urgência de políticas públicas educacionais que contemplem a educação profissional e suas especificidades, como a formação de seu quadro docente, como também afirma Machado (2008, p.16):

Tem, igualmente, chamado a atenção para a necessidade de uma ampla e massiva política que leve à consolidação de um sistema nacional de formação docente, que inclua a modalidade inicial, a continuada, as necessárias articulações entre formação inicial e continuada, bem como estratégias de formação de formadores. O que se requer é a inclusão das demandas de formação de professores para a educação profissional no bojo dessa discussão, preservando-se o caráter unitário desse sistema nacional de formação docente, evitando-se dar continuidade à fragmentação das políticas.

As limitações impostas por esta carência de formação para a docência em educação profissional fazem com que práticas pedagógicas como o Projeto Integrador não tenham seu potencial explorado da melhor forma. A nossa experiência como docente do IFRN permitiu-nos observar que o Projeto Integrador, apesar de ser uma prática pedagógica integradora, sistematizada, incluída no currículo dos cursos do Ensino Médio Integrado, tem sido executado de maneiras distintas. Percebe-se que há diferenças com relação à maneira como os *campi* do IFRN tratam este componente curricular e às concepções e execução do mesmo por parte dos docentes envolvidos.

Diante desta constatação, optamos por realizar uma pesquisa direcionada para a compreensão da representação social que os docentes do IFRN têm acerca do Projeto Integrador. A temática do presente estudo encontra-se, portanto nas práticas pedagógicas, mais especificamente no Projeto Integrador, que representa o objeto sobre o qual nos propusemos estudar. Para tanto, estabelecemos da seguinte questão de partida: qual a compreensão que os docentes têm acerca desse componente curricular e de sua importância enquanto prática pedagógica? Apesar do tratamento dado a esse tema em documentos oficiais do IFRN, como o Projeto Político Pedagógico, nem todos os professores têm conhecimento dos princípios adotados pela instituição como fundamentos para essa prática pedagógica.

O objetivo principal da presente pesquisa é investigar as representações sociais construídas pelos professores da instituição sobre o Projeto Integrador, a fim de identificar os sentidos que eles atribuem a essa prática de ensino. Por considerarmos este componente curricular como uma das práticas integradoras fundamentais para a construção do conhecimento no ensino médio integrado, propusemo-nos a investigar a forma como os docentes concebem o Projeto Integrador e como ele vem sendo vivenciado na prática.

Numa instituição que preconiza a formação humana integral, que tem o currículo integrado como uma das concepções fundamentais de sua prática institucional, espera-se que um componente curricular como o Projeto Integrador cumpra efetivamente os objetivos pelos quais ele foi inserido nos programas de todos os cursos ofertados e possa contribuir para a promoção da construção do conhecimento guiada pelo protagonismo do estudante no processo de aprendizagem.

A escolha do objeto de estudo desta pesquisa justifica-se, portanto, pela necessidade de estudar práticas integradoras numa instituição de ensino tão caracterizada pela integração, em busca da superação da histórica dualidade existente entre a formação propedêutica, destinada às elites, e a formação instrumental, voltada para as classes populares. Espera-se que, ao final da pesquisa, seja possível conhecer a concepção de docentes do IFRN que atuam no Ensino Médio Integrado acerca do Projeto Integrador, identificar como ele vem se concretizando na prática docente e qual a relação entre a concepção dos docentes e a proposta curricular da instituição, além de compreender os fatores que influenciam na forma como este componente curricular acontece.

No que diz respeito ao percurso metodológico, tomamos como base o conceito apresentado por Minayo (2010, p.14), segundo o qual Metodologia é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Este caminho inclui a teoria a partir da qual se faz a abordagem do tema, além dos instrumentos que operacionalizam a pesquisa e a criatividade do pesquisador, que é a sua capacidade de se colocar na investigação a partir de sua visão de mundo, sua experiência e sua sensibilidade. Estes três fatores são de fundamental importância para consolidar a pesquisa que se propõe fazer, uma vez que a teoria dá o embasamento necessário para a interpretação da realidade em questão, guiando o olhar do pesquisador sobre o assunto pesquisado e lhe dando subsídios para analisar os dados obtidos. Como afirma a autora (2010, p.19):

Dessa forma, o domínio de teorias fundamenta nosso caminho do pensamento e da prática teórica além de construir o plano interpretativo para nossas indagações de pesquisa, seja para desenvolvê-las, respondê-las, ou para, a partir delas, propor um novo discurso. Uma pesquisa sem teoria corre o risco de ser uma simples opinião pessoal sobre a realidade observada.

Com relação ao que Minayo (2010) chama de “criatividade do pesquisador”, acreditamos que nossa experiência como docente da educação profissional há cerca de oito anos nos permitiu ter a sensibilidade necessária para proceder à análise dos dados com propriedade e fidedignidade, colocando-nos com uma postura reflexiva a respeito de uma realidade tão próxima.

Adotamos a Teoria das Representações Sociais como lastro teórico-metodológico sobre o qual o estudo está apoiado. Essa escolha justifica-se pelo fato de que essa teoria representa, por meio das contribuições dos estudiosos que se dedicaram a ela ao longo dos anos, a partir do trabalho precursor de Serge Moscovici, um caminho pelo qual é possível ter acesso ao conteúdo representacional de um grupo social acerca de um fenômeno ou objeto social. A teoria, inicialmente utilizada para realização de pesquisas no campo da Psicologia Social, passou a servir de referencial teórico e metodológico para estudos de várias outras áreas.

Quanto à sua abordagem, a pesquisa pode ser classificada como qualitativa, por se tratar de um estudo que pode gerar dados importantes para a compreensão da concepção dos sujeitos pesquisados acerca do tema escolhido. A pesquisa qualitativa dedica-se aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados e à compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2010, p. 14).

Os dados produzidos pelo estudo foram analisados qualitativamente, a partir do que disseram os sujeitos envolvidos quanto às suas concepções sobre o Projeto Integrador enquanto prática pedagógica integradora. Portanto, a abordagem do problema se deu por meio da descrição e interpretação do *corpus* recolhido, o que exigiu uma completa revisão bibliográfica, que possibilitou um suporte para a comparação entre o conhecimento científico já construído e os resultados obtidos. O



levantamento deste referencial teórico, a partir da leitura de textos de pesquisadores da área, representou uma etapa fundamental da pesquisa, pois é através dela que se constrói uma base teórico-analítica que permite a ampliação da análise dos dados.

Com base nos objetivos traçados, o estudo também se configura como sendo de caráter exploratório, uma vez que se destina a descobrir e observar um determinado fenômeno, descrevendo-o e interpretando-o, sem realizar nenhuma intervenção no ambiente pesquisado. Para Gil (2007), com base nos objetivos, este tipo de pesquisa visa estabelecer maior familiaridade com o problema, para deixá-lo mais explícito.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN, *Campus* Natal Zona Norte. A escolha deste *campus* se justifica pelo fato de ser um dos mais antigos da instituição, que iniciou suas atividades no segundo semestre do ano de 2006, e também onde já atuei como docente. O referido *campus* do IFRN compõe junto com as demais unidades a denominada primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciada naquele ano. A instituição oferta educação a uma comunidade com quase 400 mil habitantes, residente na zona norte da capital norte-rio-grandense e em seu entorno, cuja principal característica são as atividades econômicas nas áreas de comércio e serviços, bem como, em virtude da região geográfica, o turismo em franco desenvolvimento. Nesse tópico, também destaca-se a proximidade com a região aeroportuária a qual registrou ao longo dos últimos anos um crescimento substancial em termos habitacionais e de população. Atualmente, o *campus* forma trabalhadores na educação profissional técnica de nível médio, inclusive com oferta na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de educação profissional tecnológica de graduação. Destaca-se a oferta dos cursos técnicos de nível médio no *campus* Natal Zona Norte: curso técnico em Comércio, curso técnico em Eletrônica, curso técnico em Informática para Internet e curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, na forma de articulação subsequente. Os cursos de nível superior são: curso superior de Licenciatura em Informática e curso superior de Tecnologia em Marketing.

Os participantes da pesquisa são professores que atuam no Ensino Médio Integrado do *campus* mencionado, os quais ministram tanto disciplinas técnicas quanto disciplinas da formação geral, representantes dos núcleos articulador, estruturante e tecnológico.

Para conhecer e analisar as concepções dos docentes sobre o Projeto Integrador, utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). O primeiro, cumpriu a função de definir o perfil dos participantes e contextualizar as condições da mensagem analisada no segundo momento, no qual lançamos mão da TALP para identificar as representações sociais dos docentes acerca do Projeto integrador. Essa técnica permite que o investigado evoque os sentidos atribuídos a um determinado objeto social a partir de um termo indutor. Todo o procedimento será descrito com mais detalhes mais adiante.

Após a realização do levantamento bibliográfico e pesquisa documental necessários para a construção da base teórico-metodológica que fundamentou nossa pesquisa, através da qual nos aprofundamos no domínio dos conceitos centrais do nosso estudo, procedemos à parte empírica do estudo. A Análise de Conteúdo foi a técnica utilizada como instrumento de análise dos dados, principalmente por ser um método que favorece a apreensão das representações sociais, teoria na qual a pesquisa está embasada.

No que diz respeito à estrutura, além dessas palavras introdutórias, o presente trabalho está dividido em outros seis capítulos, aos quais se seguem as nossas considerações finais. No capítulo seguinte, considerando o tema proposto, fez-se necessário apresentar conceitos que servem como fundamento para a pesquisa e representam o referencial teórico sobre o qual está ancorada a análise da questão de partida. Em um primeiro momento, foram levantados os principais referentes para dar o embasamento teórico e político sobre a Educação Profissional e, especialmente, sobre o Ensino Médio Integrado, já que é nesta oferta que localizamos a pesquisa sobre o Projeto Integrador. Após vasta pesquisa bibliográfica, elencamos autores como Moura (2006, 2007, 2013); Ramos (2007); Saviani (2003, 2007); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que serviram de base para nossa fundamentação teórica, com o objetivo de estabelecer o referencial epistemológico necessário para compreender a oferta de ensino em questão e os princípios nos quais ela está fundamentada.

Também consultamos o Documento Base da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007), especialmente na seção intitulada *Concepções e Princípios*, para o estabelecimento das categorias fundantes do Ensino Médio Integrado que são: a formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; trabalho como

princípio educativo; pesquisa como princípio educativo; e a relação parte-totalidade na proposta curricular.

Apresentamos princípios e concepções sobre os quais está ancorado o Ensino Médio Integrado, para que os outros passos da investigação estejam fundamentados num lastro epistemológico suficientemente forte e coerente. Por isso, o próximo capítulo está subdividido em três itens relacionados exatamente a estes princípios e concepções, a saber: a Formação Humana Integral, a Indissociabilidade entre Educação Básica e Educação Profissional e o Currículo Integrado. Tudo isso com o intuito de caracterizar bem a formação técnica de nível médio na sua forma de articulação integrada ao ensino médio, visando à compreensão das especificidades deste tipo de oferta que se destaca nos Institutos Federais espalhados por todo o Brasil.

O segundo capítulo é dedicado, portanto, ao aprofundamento dos aspectos subjacentes ao Ensino Médio Integrado, que permitirão ao leitor a possibilidade de compreender melhor em que contexto está inserido o Projeto Integrador, tema central do nosso estudo.

No terceiro capítulo, tratamos mais especificamente do objeto de estudo desta pesquisa. Debruçamo-nos sobre o Projeto Integrador para explicar suas especificidades, a forma como ele se constitui como componente curricular no IFRN e a forma como está concebido pelo Projeto Político Pedagógico da Instituição. Nessa etapa, realizamos pesquisa documental a fim de conhecer as concepções presentes nos documentos oficiais do IFRN acerca de currículo, práticas pedagógicas integradoras e, especificamente, sobre o Projeto Integrador. O Projeto Político Pedagógico, a Organização Didática e o Projeto Pedagógico de Curso foram fontes importantes de coleta de dados para o desenvolvimento desta parte da pesquisa. Destaca-se a interdisciplinaridade enquanto princípio pedagógico constante e fundante da prática curricular no IFRN, em particular no *locus* recortado.

No quarto capítulo, apresentamos o aporte teórico-metodológico da pesquisa, com ênfase na Teoria das Representações Sociais e na Teoria do Núcleo Central, escrutinando os referenciais nos quais foram fundamentada a análise dos dados.

No quinto capítulo, descrevemos como se deu a parte empírica da pesquisa, apresentando os dados obtidos, bem como a análise e tratamento dos mesmos. Após a aplicação dos questionários e da TALP, estabelecimento das categorias de análise a partir dos dados verbais coletados junto aos participantes, procedemos à descrição e análise qualitativa dos resultados, a fim de evidenciar as representações do grupo social

acerca do Projeto Integrador e de seu papel como prática pedagógica integradora na instituição.

O sexto capítulo discorre acerca da caracterização dos participantes da pesquisa no que diz respeito a aspectos como idade, gênero, formação acadêmica, tempo de experiência docente, entre outros. Também se evidenciou a identificação desses sujeitos com o objeto de estudo e com outros elementos importantes para a compreensão dessa relação, como a sua compreensão de interdisciplinaridade e de formação continuada.

Finalmente, no capítulo sétimo, o tratamento do objeto de estudo da dissertação, qual seja: o projeto integrador e as representações sociais dos docentes, seguido das nossas considerações finais.

## **2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS**

O tema do ensino médio integrado está diretamente relacionado às concepções de mundo e, especificamente, de sociedade subjacentes às políticas educacionais brasileiras. Na verdade, toda a relação entre trabalho e educação depende das condições da sociedade brasileira, marcada pela divisão social do trabalho e pela apropriação da força do trabalho por parte dos que detém o capital. Dessa forma, podemos afirmar que existe uma importante relação entre a configuração do ensino médio integrado à educação profissional e os projetos societários que fundamentaram as decisões tomadas pelos políticos brasileiros ao longo da nossa história educacional. O que define a educação que se quer ofertar é o tipo de sociedade que se pretende construir, como afirma Ciavatta (2015, p.34) quando questiona a dicotomia característica dos projetos de sociedade em disputa:

[...] educar todos, toda a população com as deficiências e os agravantes de trabalho escravo e abandono social, gerados por quatro séculos de colonização e um século de República edificada sobre os valores vigentes, modernizados sob o incipiente capitalismo? Ou educar apenas a parcela da população afeita às humanidades, às letras e às artes, herdeira do patrimônio fundiário, social e político do país? Que educação dar para uns e para outros?

Discutir a relação entre educação e trabalho é também refletir sobre os objetivos sociais que se pretendem alcançar com a educação. Se a meta é a construção de uma sociedade mais justa, que permita aos jovens de todas as classes construir as

condições necessárias para sua emancipação, faz-se necessário estar em constante reflexão acerca da importância da relação entre educação e trabalho. Desse modo, podemos afirmar, pela própria história do ensino médio integrado e da educação básica como um todo, que este é um assunto, acima de tudo, político, uma vez que a forma como se pensa a educação depende diretamente do tipo de sociedade que se pretende construir e qual o papel dos jovens trabalhadores nesta construção. Frigotto (2010, p.29) afirma:

As indicações históricas nos levam a concluir que, para o projeto societário historicamente até aqui dominante de uma sociedade capitalista, mesmo em termos restritos, não há necessidade de universalização da educação básica de efetiva qualidade, mormente o ensino médio e, como consequência, a ênfase da formação técnico-profissional e tecnológica é de caráter restrito e de alcance limitado.

Frigotto (2010) deixa claro que a história revela a falta de interesse em priorizar uma educação básica, o que inclui o ensino médio integrado, universal, pública e tecnológica; pelo contrário, houve mais esforços no sentido de contê-la em benefício da classe dominante. Após traçar um retrospecto histórico, o autor conclui que, infelizmente, houve uma “trajetória de interrupções de projetos societários que postulavam as reformas estruturais e os investimentos em educação, ciência e tecnologia”.

Com o intuito de caracterizar o Ensino Médio Integrado, entendendo-o em sua relação dialética com a sociedade, partimos das reflexões desenvolvidas por Ramos (2007), no qual a autora apresenta os conceitos básicos que fundamentam esta parte do nosso estudo.

A autora, analisando o panorama da educação brasileira a partir do período da redemocratização do país, na década de 1980, afirma que neste período começou a haver reivindicações por uma educação mais comprometida com a classe trabalhadora e também pela integração entre educação e trabalho. Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, iniciou-se uma busca mais forte por uma educação progressista, baseada inclusive em conceitos reconhecidamente fundamentais para o Ensino Médio Integrado, como os de escola unitária, de Gramsci (2001), e educação politécnica de Marx e Engels (1992).

A escola unitária, segundo Gramsci (2001) seria a solução para o problema da histórica dualidade educacional, que separa trabalho manual e trabalho intelectual; a

formação propedêutica e formação intelectual. Esta dualidade educacional na verdade tem um caráter ideológico, pois reflete a divisão real que existe na sociedade entre: de um lado, as funções de uma minoria privilegiada, que exerce a função de dirigentes; e de outro, as funções da maioria subalterna, que precisa se submeter às decisões tomadas pela elite.

Essa dualidade social que se reflete na dualidade educacional é característica do modo de produção capitalista, para o qual é muito útil que a educação esteja dividida entre aqueles que precisam vender sua força de trabalho para construir sua subsistência e aqueles que detém os meios de produção e determinam os rumos que a sociedade vai seguir. Lutar contra esta dualidade é, portanto, lutar contra a hegemonia do capitalismo na sociedade e lutar por uma sociedade mais igualitária que concebe a educação como um direito de todos. Ramos (2007, p.2) define a educação unitária da seguinte forma:

Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social.

Na concepção de Gramsci (2001), existe uma importante e estreita ligação entre escola e trabalho e, conseqüentemente, entre formação geral e formação profissional. É nesse sentido que ele apresenta a escola única como sendo a solução para a crise escolar; uma escola que concilie o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Outro conceito muito importante para o ensino médio integrado é a educação politécnica, que representa a concepção de educação que se defende na formação integrada do ensino médio integrado ao técnico e está baseada na indissociabilidade entre educação geral e educação profissional.<sup>1</sup>

A Politécnica, de acordo com Saviani (2003), ao contrário do que pode sugerir a etimologia da palavra, não significa o domínio de várias técnicas, mas sim uma

---

<sup>1</sup> Parte da discussão apresentada aqui acerca do conceito de Politécnica está presente em um trabalho publicado por nós na quinta edição do Congresso Nacional de Educação, cujo título é *Ensino Médio Integrado na Perspectiva da Politécnica*, disponível para acesso em [http://https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA2\\_ID\\_9918\\_15092018191937.pdf](http://https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID_9918_15092018191937.pdf)

educação que conduza o estudante à compreensão das bases científicas e tecnológicas que regem os processos produtivos, das relações sociais estabelecidas no mundo do trabalho e da relação entre a produção de conhecimento e o trabalho. Trata-se de um modelo de educação que se contrapõe aos interesses do capital, pois está mais comprometido com a emancipação da classe trabalhadora. Por isso, não há interesse do poder público em favorecer o desenvolvimento de uma educação politécnica, uma vez que isso comprometeria a extrema dependência entre sistema capitalista e a mera formação de mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho.

Segundo Moura (2007), o ensino médio integrado destina-se à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade circundante e o mundo do trabalho, criando condições para atuar neles com ética e competência, a ponto de poder transformar a sociedade na qual estão inseridos. Na visão deste autor, o ideal de formação para a etapa do ensino médio seria a educação politécnica, entendida como uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica. O ensino médio integrado é, portanto, a melhor alternativa para proporcionar aos jovens brasileiros uma educação que relaciona conhecimentos científicos aos objetivos da formação profissional. Essa defesa encontra respaldo nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.43): “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade”.

No entanto, o sistema educacional brasileiro tem sido marcado por uma dualidade histórica entre a educação básica e a educação profissional. A educação profissional, com uma característica mais instrumental, é direcionada para jovens das classes mais populares, os filhos da classe trabalhadora; já a educação básica, o ensino médio propedêutico, é voltada para a formação das elites, perpetuando a dicotomia entre formação profissional (exclusivamente para o mercado de trabalho) e formação acadêmica. Esta é uma divisão na estrutura social que se reflete na estruturação da educação brasileira. A integração dessas duas esferas de ofertas educacionais é vista como a solução mais viável para superar a crise de identidade e de sentido que esta etapa da educação básica brasileira em experimentando. Dessa forma, o ensino médio integrado configura-se como a melhor alternativa para integrar uma educação que inclui os conhecimentos científicos além dos objetivos adicionais da formação profissional. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.45):

A integração do Ensino Médio como ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando à uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

O Ensino Médio Integrado, a partir da perspectiva da educação politécnica, é entendido como uma proposta de integração de ciência, cultura, tecnologia e humanismo, com o objetivo de formar seres humanos em todas as suas potencialidades, garantindo o direito a uma educação completa que lhe permita uma atuação no mundo como cidadão integrado à sua sociedade. Dessa forma, não se reproduz na educação a separação histórica entre a ação de pensar e de executar, de dirigir ou planejar. Além disso, o ensino não se baseia na reprodução de conceitos encaixados em disciplinas distintas e separadas. Pelo contrário, é a relação entre as partes que confere significado ao processo de aprendizagem, permitindo ao aluno compreender a produção do conhecimento em seu caráter mais completo e real.

Numa situação ideal, a sociedade brasileira passaria por sérias mudanças em suas estruturas, possibilitando os avanços necessários para a constituição de uma educação politécnica, de acordo com a qual a formação humana deve ser *omnilateral*, ou seja, abranger todas as dimensões da vida: física, mental e tecnológica. É nesta última dimensão que se encontra o conceito de Politecnia, caracterizando-se como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, a articulação entre o pensar e o realizar, a união entre educação e trabalho produtivo, como afirma Saviani (2003, p.6) “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Dessa forma, o ensino politécnico assume um caráter praticamente revolucionário, que pode potencializar as possibilidades de alteração da atual ordem que rege nossa sociedade.

Neste sentido, Machado (1989, p.126) também afirma:

O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação).



O que se pode concluir a partir das palavras desta autora é que o ensino politécnico pode atuar na sociedade como agente transformador, promovendo as condições necessárias para que sejam estabelecidas condições iguais de desenvolvimento para todos os sujeitos. Fica claro que é preciso romper com a ordem estabelecida, na qual os interesses do capital falam mais alto e acabam ditando os rumos que a educação segue.

Segundo Moura, o ensino médio na perspectiva da Politecnicia não é uma realidade, mas deve ser “um caminho a ser buscado gradativamente” (MOURA, 2013, p. 144). O autor resume essa busca da seguinte forma (Moura, 2013, p.146):

A construção do ensino médio politécnico ou tecnológico unitário e universal destinado à superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cultura geral e cultura técnica sem, no entanto, voltar-se para a formação profissional *stricto sensu*. Dessa forma, a escolha por uma profissão, em nível universitário ou não, poderia vir após a conclusão da educação básica – a partir dos 18 anos de idade.

Tal superação é condição fundamental para que a formação profissional possa acompanhar as mudanças da base técnica da produção e possibilitar ao trabalhador a capacidade de produzir a sua própria sobrevivência, de forma digna e autônoma. Para tanto, torna-se necessário romper com o modelo de educação profissional baseado unicamente no ensino profissionalizante, voltado para a total obediência às demandas do mercado e do capital.

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio apresenta esta mesma concepção de educação, ao defender o currículo integrado (BRASIL, 2007, p.53):

A integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa, etc pode tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade.

A integração é, assim, princípio fundamental para a construção de uma educação voltada não apenas para a preparação de mão-de-obra para atender às demandas do

mercado, mas também, e principalmente, para a formação de sujeitos que enxergam o mundo em sua totalidade e querem estar preparados para agir no mundo à sua volta de maneira crítica.

Portanto, este é um tema de caráter não apenas educacional, mas acima de tudo político, já que está inserido num contexto de discussão acerca das concepções de mundo e de educação e também dos projetos de sociedade que orientam as escolhas dos nossos representantes políticos. Para estudar a história e a configuração do ensino médio integrado à educação profissional é importante considerar os projetos societários que fundamentaram as decisões tomadas pelos políticos brasileiros ao longo da nossa história educacional. Discutir a relação entre educação e trabalho é também refletir sobre os objetivos sociais que se pretende alcançar com a educação.

A partir dessa constatação, concebemos o ensino médio integrado como uma possibilidade de aproximação da Politécnica, uma vez que está orientado a romper com a dualidade histórica da educação brasileira e proporcionar uma formação geral integrada a uma formação para o trabalho, considerando-o como princípio educativo. O ensino médio integrado é, portanto, uma meta a ser buscada incansavelmente no intuito de construir uma educação politécnica e unitária, que beneficie igualmente a todos os jovens e possibilite àqueles da classe trabalhadora um ensino médio com o mínimo de qualidade, fundamentado em princípios filosóficos e pedagógicos que lhes permitam ter uma formação *omnilateral*, preparando-os para ter autonomia para buscar sua ascensão social.

A educação politécnica possibilita não só o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, mas também dá ao estudante opções de escolhas para a produção de sua sobrevivência por meio do trabalho. Na perspectiva da politécnica, o trabalho deve ser entendido como forma de produção e subsistência; ou seja, por meio do trabalho o ser humano modifica a natureza para obter os meios necessários para ganhar dinheiro e custear sua vida, mas não se deixa dominar por ele a ponto de não poder usufruir dos frutos que ele traz.

Estes dois conceitos essenciais para a compreensão do ensino médio integrado fundamentaram a luta por um novo modelo de educação a partir do primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que atribuía à educação escolar, especialmente a de segundo grau (nomenclatura da época para o que hoje se conhece por ensino médio na época), a missão de proporcionar aos estudantes uma formação politécnica, voltada para

a compreensão dos princípios científicos que fundamentam as técnicas no processo produtivo.

No entanto, na versão final do dispositivo legal, mais uma vez se consolida a dualidade histórica entre educação básica e educação profissional, pois esta aparece em um capítulo diferente do que trata daquela, o que revela a separação entre elas. Dessa forma, a busca pela consolidação de um ensino médio politécnico acaba ficando inviável, já que a Lei de Diretrizes e Bases separa a educação profissional da educação básica, tratando-a como se fosse uma modalidade à parte.

Pouco tempo depois, a integração entre educação básica e educação profissional sofre mais um duro golpe, com a promulgação do Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que determinava que a educação profissional fosse ofertada apenas de duas maneiras: concomitante, na qual o estudante cursa o ensino médio e um curso técnico ao mesmo tempo, mas com currículos totalmente diferentes; e subsequente, em que o aluno já concluiu o ensino médio e faz só o curso técnico, como se verifica no artigo quinto do texto legal: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Art. 5º).

Essa medida representou a total inviabilização do ensino médio integrado e revelou o interesse do governo em promover um ensino profissionalizante, totalmente tecnicista, em detrimento de uma educação profissional. Obviamente, por trás desse decreto estava um projeto de sociedade que se satisfazia com a manutenção das desigualdades sociais e pretendia manter a ordem estabelecida, na qual os filhos da classe trabalhadora deveriam ter acesso a uma formação técnica aligeirada, sem compromisso com a ascensão social dos sujeitos e direcionada para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Este tipo de formação técnica não prepara o estudante para a autonomia e emancipação, pelo contrário, é condizente com os interesses do capital e ignora as necessidades da grande maioria dos jovens que chegam à etapa final da educação básica no Brasil. Pode-se dizer, portanto, que esse decreto veio para reforçar e legalizar a dualidade histórica entre ensino médio e educação profissional e trouxe graves consequências para a educação brasileira como um todo.

Com a mudança de governo, após as eleições de 2002, em que o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência, foi possível retomar as discussões acerca da integração entre educação básica e educação profissional. Na

verdade, houve um “recrudescimento” da discussão sobre o Decreto nº 2.208/97, como afirma o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007, p.23):

No início do mandato do governo federal em 2003, e mesmo antes, no período de transição, ocorreu o recrudescimento da discussão acerca do Decreto no. 2.208/97, em especial no tocante à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional. Esse processo resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004 houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional.

Dessa forma, foi possível voltar a vislumbrar a possibilidade de uma educação politécnica ou, pelo menos, com uma aproximação dela, como já foi dito acima. Nesse sentido, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, cujo principal mérito foi o restabelecimento da integração entre o ensino médio e a educação profissional, representou um grande avanço na busca pela Politécnica já que apresentava os princípios básicos que a fundamentam.

Recentemente, mais uma iniciativa do poder público trouxe grandes impactos para a forma como está estruturado o ensino médio no Brasil. A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelece um novo formato de currículo para esta etapa da Educação Básica, que passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), além de cinco itinerários formativos, a saber: I- linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas e V - formação técnica e profissional. Esta medida só reproduz a dicotomia que caracterizou o ensino médio brasileiro ao longo de toda a história ao promover a separação entre formação geral e formação profissional, o que dificulta ainda mais a busca por uma formação humana integral, embora o texto da lei estabeleça que o currículo do Ensino Médio deva permitir que os jovens brasileiros tenham acesso a este tipo de formação, como está no artigo terceiro, parágrafo sétimo (BRASIL, 2017):

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Na verdade, ao fragmentar o currículo separando-o em itinerários formativos que na prática estarão desarticulados, a reforma promove uma grande contradição em relação ao que a lei nº 13.415 afirma, especialmente no que diz respeito à relação entre ensino médio e educação profissional, já que desarticula a formação geral da formação profissional, reforçando a dualidade histórica que caracterizou o ensino médio brasileiro ao longo do tempo, como afirma Moura (2007). É um conflito antigo da nossa educação que confronta a formação para o saber e a formação para o executar. A consequência disso é que a educação profissional assume um caráter puramente tecnicista, destinada à produção de mão-de-obra para atender as demandas do mercado. Mais uma vez, o poder público, representado neste momento pelo presidente Michel Temer (2016-2018), após o impedimento da presidenta eleita Dilma Rousseff (2011-2016), age de forma a promover um retrocesso nas pequenas conquistas proporcionadas pelos esforços empreendidos após o Decreto nº 5.154/04.

Como se pode observar, o Ensino Médio Integrado, pano de fundo da nossa pesquisa, vem passando por alterações ao longo do tempo e, neste momento, sofre mais uma ameaça com a promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Cabe-nos, portanto, compreender melhor as suas especificidades, apresentando suas categorias fundantes, seus princípios fundamentais sem os quais não faz sentido qualquer iniciativa de articular ensino médio e educação profissional. A partir da compreensão dos temas apresentados a seguir e da relação entre eles, pretendemos explicar o que de fato significa promover a integração entre ensino médio e educação profissional. Mais uma vez tomamos como ponto de partida a interpretação de Ramos (2007) para fundamentar nossa análise, contando também com o aporte de outros teóricos, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Moura (2007, 2012); Tonet (2006) e Kuenzer (2009). A seguir, apresentamos dois dos princípios basilares do Ensino Médio Integrado que são fundamentais para a compreensão de toda a problematização que se fez nesta pesquisa.

## 2.1 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Ao refletirmos sobre o tipo de formação que seria ideal para a juventude brasileira, em face da estrutura social que temos em nosso país, constatamos que, a partir das concepções defendidas aqui sobre a relação trabalho-educação, estamos diante de uma utopia. O ideal de formação que seria capaz de proporcionar ao estudante da

classe trabalhadora as melhores condições para sua emancipação não se pode atingir devido à dependência da nossa sociedade ao regime capitalista, fortemente caracterizado pela exploração do homem pelo homem, o que provoca a tão conhecida desigualdade social. No entanto, apesar de reconhecer o caráter desafiador desta proposta de formação humana, é preciso sustentar o sonho e buscar os meios necessários para a conscientização dos indivíduos acerca da necessidade da luta por condições mais igualitárias de vida, e isso se faz exatamente através da educação.

Tonet, refletindo sobre o que seria de fato formar o homem de maneira integral e sobre a viabilidade desse tipo de formação, afirma que este conceito não pode vir a ser um ideal de educação válido para todos em todos os contextos históricos e sociais: “a formação humana é sempre histórica e socialmente datada. Por isso mesmo não é possível definir, de uma vez para sempre, o que ele seja como se fosse um ideal a ser perseguido” (TONET, 2006, p.12), o que nos leva a crer que ela é uma meta impossível de atingir neste panorama atual de uma sociedade regida pelo capital. Essa constatação está baseada exatamente no conceito de formação humana integral apresentado pelo autor “o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano” (TONET, 2006, p.14).

Como se pode perceber, há uma incompatibilidade entre o conceito de formação humana e a estrutura social em que vivemos. Estabelece-se, assim, uma dicotomia que impede o pleno desenvolvimento do indivíduo e sua emancipação, como apregoa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Não obstante essas constatações desanimadoras, acreditamos ser possível perseguir o ideal da formação humana integral, ou pelo menos a máxima aproximação a ele, a partir da luta por uma educação que proporcione aos indivíduos a construção de conhecimentos e valores, bem como o desenvolvimento de habilidades, necessários à sua participação autônoma, ativa e crítica perante a sociedade. Se não é possível mudar totalmente a educação, uma vez que ela está subjugada pelos interesses do capital, que pelo menos assumamos o compromisso de modificar nossas práticas educativas, como afirma Tonet (2006), de modo que elas estejam voltadas para a formação humana integral, ou seja, para a formação de sujeitos capazes de ressignificar saberes instituídos, construir conhecimento e participar ativamente da sociedade em que estão inseridos, comprometendo-se com a sua transformação.

A concepção de formação humana que apresentamos, à luz das ideias de Ramos (2007), está baseada na integração das dimensões fundamentais da vida: o trabalho,

compreendido no seu sentido ontológico e também como prática econômica; a ciência, compreendida como o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo; e a cultura, concebida como os valores éticos e estéticos que orientam a sociedade, visando à formação humana.

Um projeto de ensino médio que tenha compromisso com a formação *omnilateral* deverá preocupar-se menos com a dependência da formação de profissionais para o mercado de trabalho e se dedicar a fazer com que o estudante seja o protagonista de todo o processo de ensino. Isso significa que nem o mercado de trabalho e nem o exame de seleção para ingresso no ensino superior devem ser a única razão da existência do ensino médio, pois nessas duas vertentes não é o desenvolvimento pleno do estudante e o aprimoramento da pessoa humana que estão em jogo, haja vista o que estabelece a LDB, no seu artigo 35, parágrafo terceiro como uma das finalidades do ensino médio “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p.24). Enquanto o foco do ensino médio for o mercado de trabalho, a formação integral dos sujeitos não receberá a atenção devida e não será possível superar a histórica dualidade educacional que se perpetua na última etapa da educação básica brasileira, muito bem caracterizada por Ciavatta e Ramos (2011, p.36):

Na relação entre o ensino médio e a educação profissional prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores livres, e o trabalho intelectual para as elites. A universalização da educação básica para toda a população se consta da lei, não se concretizou na prática. Prevalece a separação entre a educação geral, destinada à preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Para construir esse projeto de ensino médio, deve-se garantir aos jovens o acesso ao conhecimento historicamente desenvolvido pelo homem e sua relação com a tecnologia, além de expandir os objetivos da formação para mais além do acesso ao ensino superior ou ao preparo para executar determinada tarefa no mercado de trabalho. Este desafio só se tornaria possível se o ensino médio estivesse baseado nos dois pilares apresentados neste trabalho, que são os fundamentos do conceito de integração na educação: escola unitária (em vez de dualista) e educação politécnica. Um ensino médio concebido desta maneira, dentro de um projeto unitário e comprometido com a

formação integral dos sujeitos, poderia trazer contribuições não só para a vida dos estudantes, mas também pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade libertadora, mais democrática e emancipatória, na qual os trabalhadores não servissem apenas de engrenagens que movem o sistema capitalista, como afirma Ramos (2007, p. 6):

Um projeto assim definido teria como finalidade o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construir seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social.

A autora chama atenção para o fato de que, como a proposta do ensino médio integrado e politécnico representa a fusão das dimensões de trabalho e educação, faz-se necessário refletir sobre qual a concepção de trabalho que se adota na sociedade e na educação. Muito além de ser uma prática produtiva destinada à obtenção de meios de sustento no sistema capitalista, o trabalho deve ser compreendido no seu sentido ontológico, como uma ação pela qual o indivíduo age no mundo, modifica a realidade circundante e confere sentido à sua existência, é o que Gramsci (2001) chamou de trabalho como princípio educativo.

Compreender o conceito do trabalho como princípio educativo não é o mesmo de formar exclusivamente para o trabalho, mas significa que é por meio do trabalho que o sujeito age sobre a realidade social e material que o rodeia, tornando-se capaz de compreendê-la e transformá-la. Este é o primeiro sentido que o trabalho assume na vida do indivíduo. Além disso, também existe o sentido do trabalho como prática econômica, já que é preciso produzir os meios de satisfazer as necessidades materiais.

Ao conceber o trabalho como princípio educativo no ensino médio, seria possível prestar uma grande contribuição para a classe trabalhadora e seu papel na sociedade, uma vez que seria possível superar a visão reducionista do trabalho, segundo a qual se pode conviver naturalmente com a exploração da força de trabalho de muitos para o enriquecimento de poucos. Dessa forma, os jovens estariam sendo formados na perspectiva de compreender o trabalho não só como prática produtiva ou categoria econômica (o que também é importante), mas principalmente para entender as relações sociais subjacentes a todo o processo histórico da produção científica e tecnológica e a relação entre o conhecimento científico e a vida produtiva como um todo. Ramos (2007,



p.8) apresenta a principal vantagem de considerar o trabalho como princípio educativo no ensino médio:

Ter o trabalho como princípio educativo na educação básica, portanto, impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem, assim, “mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência.

Somente a partir da compreensão deste princípio, é possível pensar num projeto unitário de ensino médio que fosse capaz de superar a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional e que proporcionasse aos jovens as possibilidades de produzir seus meios de sobreviver e evoluir socialmente. Este princípio visa também a superação daquele ensino enciclopédico vivenciado na grande maioria das escolas, responsável pela falta de sentido e identidade que marca o ensino médio brasileiro há tanto tempo. Encarar o trabalho como princípio educativo é condição fundamental para que o conhecimento científico ao qual os alunos têm acesso na escola possa ser visto na sua relação concreta com a realidade circundante em sua totalidade, conferindo significado ao processo de aprendizagem.

Para promover a integração das três dimensões fundamentais para a vida do homem, além da discussão em torno da concepção de trabalho, também se faz necessária uma reflexão acerca da concepção de ciência que deve orientar as práticas de ensino. A ciência deve ser entendida como o conjunto dos conhecimentos produzidos pelo homem ao longo da história com o intuito de entender e transformar os fenômenos naturais e sociais que o cercam. Além disso, também se deve levar em consideração a concepção de cultura deve estar orientada para a produção de normas de conduta, valores e obras de um determinado grupo social e num determinado período de tempo.

Dessa forma, a organização do ensino médio integrando essas três dimensões da prática social permite o desenvolvimento de diferentes formações numa mesma base unitária, possibilitando o acesso dos estudantes a atividades ligadas tanto ao trabalho, como à ciência e à cultura, o que atenderia tanto às suas especificidades sociais e culturais, quanto à diversidade intelectual deles. Dependendo do seu perfil socioeconômico e das suas aptidões, os jovens poderiam desenvolver habilidades

distintas e encontrar sentido em sua trajetória educacional, já que seria contemplado de alguma forma.

Para tanto, é preciso que as instituições de ensino estejam preparadas para discutir seu currículo a fim de encontrar a melhor forma de integrar os componentes técnicos, de iniciação científica e de cultura aos diversos conhecimentos. Não é suficiente simplesmente incluí-los no currículo, mas pensar na melhor maneira de promover a integração através de práticas pedagógicas que visem à formação integral dos educandos. Este é o esforço necessário para promover a escola unitária, a qual contempla os interesses de estudantes de diferentes classes sociais, inclusive os da classe trabalhadora, que não são muito favorecidos pelo modelo atual de ensino médio na educação brasileira.

Cabe reforçar que este modelo de ensino médio integrado fundamentado no trabalho como princípio educativo não pode de modo algum ser confundido com o ensino profissionalizante tal como já se praticou em nosso país, principalmente após políticas educacionais adotadas em outros períodos.

## 2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO PARTE INDISSOCIÁVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diante da necessidade de integrar a educação profissional à educação básica, resta-nos saber como pode se dar esta integração para que ela não fique apenas no âmbito do ensino profissionalizante, o que definitivamente não coaduna com a visão de educação profissional que defendemos. Se assumimos o ensino médio integrado como opção mais viável para a aproximação da formação humana integral e politécnica, cabe-nos pensar em quais são as formas de promover esta integração entre a educação básica e a profissional. Esta reflexão passa primeiramente pelas políticas educacionais favoráveis a isso e chega ao seu ponto final, que são as práticas pedagógicas integradoras vivenciadas em salas de aulas em diferentes contextos.

A defesa do ensino médio integrado justifica-se pelo fator de ele ser, como já foi afirmado anteriormente, a melhor alternativa de superação da dualidade entre formação básica e formação profissional tão característica da educação brasileira e por ser a melhor forma de proporcionar, principalmente aos jovens oriundos da classe trabalhadora, uma formação profissional que lhes permita sua inserção na vida produtiva, mas de maneira crítica, estruturada e digna, já que não se pode negar a

necessidade urgente que eles tem de começar a trabalhar antes mesmo de iniciar seu ensino superior. Já que na nossa sociedade impera a exploração da força de trabalho no sistema capitalista, a grande maioria dos jovens tem urgência em iniciar sua atividade produtiva e o ensino médio integrado figura, portanto, como a melhor estratégia de formação desses jovens para que o façam de maneira mais preparada e com mais condições de lutar por sua emancipação.

O ensino médio integrado à educação profissional certamente é mais condizente com a formação *omnilateral* e está pautado em princípios e concepções coerentes com um projeto de sociedade voltado para uma educação libertadora, como o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura. Esta modalidade tem, portanto, a capacidade de proporcionar ao estudante as condições para alcançar a necessária profissionalização. Reconhecemos que o ideal seria ter um ensino médio unitário e politécnico, entretanto sabemos que isso só seria possível se houvesse uma ruptura significativa com a conjuntura social em que vivemos.

O ensino médio integrado à educação profissional, portanto, representa o melhor caminho para a construção desse modelo de educação. No entanto, faz-se necessário refletir sobre como é possível materializar esta proposta de integração entre a formação geral e a educação profissional, o que nos leva inevitavelmente à necessidade de refletir sobre a organização curricular das nossas instituições. É desta relação entre o modelo de educação que se pretende implementar e os meios pelos quais é possível concretizá-lo que nos deparamos com um conceito muito valioso para o ensino médio integrado: o currículo integrado.

A essência da proposta de um currículo integrado considera as múltiplas dimensões do ser humano, contrariando qualquer visão unilateral que o restringe apenas à dimensão do cognitivo ou do manufactureiro. O currículo integrado representa uma possibilidade de ofertar um ensino de mais qualidade, que se compromete com a formação crítica dos estudantes, preparando-os não só para compreender o mundo à sua volta, mas também para estar mais apto transformar a realidade que lhe circunda, pois deve objetivar a formação *omnilateral* dos sujeitos, integrando trabalho, ciência, tecnologia e cultura e expressa uma concepção de formação humana baseada na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo.

No entanto, o que parece estar muito bem definido na teoria, na prática enfrenta várias dificuldades para ser implementado. O Documento Base da Educação Profissional Integrada à Educação Básica (2007) afirma que em um currículo integrado

os conceitos devem ser trabalhados a partir das relações com a totalidade, ou seja, com a realidade que se pretende explicar. Portanto, deve haver um esforço institucional para que o currículo seja condizente com as finalidades do curso em questão.

Tratando das atitudes necessárias para concretizar o currículo integrado em um curso, Vieira (2016, p.12) afirma:

A mudança deve iniciar quando da elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso, já que ele é o documento institucional no qual se registra a previsão da ação a ser realizada. Assim, para que um curso seja integrado é necessário concebê-lo como tal, o que demanda uma árdua tarefa de elaboração que exige a participação de todos os segmentos que nele atuarão.

Esta concepção integrada do currículo, que precisa da integração também das pessoas envolvidas no processo de ensino, é um dos principais entraves apresentados pelos autores que já se debruçaram sobre a relação entre educação profissional e currículo integrado, além da relação entre os professores da área geral e da área técnica e da falta de formação docente para neste âmbito. Henrique e Nascimento (2015) propõem a seguinte questão: pode-se pensar em integração quando a matriz curricular tem por estrutura disciplinas e nunca eixos temáticos, temas geradores ou núcleos de problematização?

Neste mesmo sentido, Moura (2007, p. 26) afirma:

O currículo precisa ser materializado em um projeto político-pedagógico, do qual devem derivar tantos planos de cursos quantas forem as ofertas educacionais proporcionadas pela instituição. E, como forma de contemplar nos planos de cursos os princípios citados anteriormente, faz-se necessário que a matriz curricular expresse uma organização que possibilite uma base sólida de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Podemos perceber que o interesse por implementar o currículo integrado deve partir do início de tudo, desde o Projeto Político Pedagógico da instituição até o programa do curso, para que a integração ocorra de fato e não fique restrita apenas a iniciativas de alguns professores em atividades isoladas.

Além de buscar referências para compreender o conceito de currículo integrado, faz-se necessária também outra reflexão importante: o que NÃO é Currículo Integrado? É possível pensar, por exemplo, em relacionar conteúdos dentro da mesma disciplina ou

promover integração com a comunidade ou ainda realizar atividades envolvendo colegas de outras áreas. Obviamente, tais iniciativas demonstram avanços em relação às práticas tradicionais, mas ainda não são suficientes para que se efetive a integração curricular tão necessária à educação profissional.

Sobre esta distinção, Henrique e Nascimento (2015, p.137) afirmam:

Construir um currículo que tenha por fundamento a integração não significa realizar sobreposição de disciplinas afins. O esforço envolve a consolidação conceitual sobre a proposta e o desenvolvimento de estratégias de ação para viabilizar, na ação docente, a realização de práticas pedagógicas integradoras, aquelas que efetivamente integrem conhecimentos diversos para resolução de problemas.

Entre os obstáculos que dificultam a materialização do currículo integrado está a falta de formação de professores direcionada para a educação profissional. Um professor, seja ele licenciado ou não, não tem preparação para entender esta modalidade em sua complexidade e, conseqüentemente, atua de maneira limitada por desconhecer seus princípios básicos e suas especificidades. Muito mais do que atender aos interesses do mercado, a educação profissional pretende formar profissionais que sejam críticos e tenham capacidade de refletir sobre sua condição e seu papel na sociedade. Isso tudo passa necessariamente pela formação que seus professores recebem para exercer a docência, conforme afirma Souza (2013, p.392):

A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço de sua própria emancipação. Eis, então, a importância de identificarmos e avaliarmos as características de formação que esses profissionais têm recebido, incluindo seus paradigmas, de maneira a pensarmos o processo de formação continuada que se impõe ao trabalhador docente no exercício de suas funções.

O esforço para avançar na construção coletiva de um currículo integrado deve partir das instituições de ensino, que devem assumir um compromisso com o desenvolvimento de um currículo integrado e articulado de atividades intencionadas, partindo de concepções críticas de ser humano, de educação, trabalho e sociedade, com o intuito de promover a construção de conhecimento para a formação integral de seus estudantes. Dessa forma, a instituição dedica-se à formação não apenas de profissionais,

mas principalmente de cidadãos capazes de atuar no mundo para o desenvolvimento de uma sociedade mais democrática. Para que isso seja possível, deve-se apostar em práticas docentes que reflitam tal preocupação. As práticas institucionais devem refletir a preocupação em fazer com que o processo de aprendizagem seja orientado por um currículo integrado, que articula práticas educativas orientadas por uma postura interdisciplinar e crítica frente ao conhecimento.

Fica evidente a necessidade de desenvolver práticas interdisciplinares para promover a superação da tão marcada dualidade entre teoria e prática, privilegiando a formação humana integral e a dimensão global do conhecimento. Afinal, a história já se encarregou de provar que a compartimentalização do saber em disciplinas, tratando-as como se fossem partes isoladas que não dialogam entre si, não contribui de forma alguma para preparar o jovem para encarar os desafios que o mundo do trabalho lhes apresenta. Como dizem Henrique e Nascimento (2015, p.147):

A ideia-ação da integração não admite a fragmentação e o distanciamento entre áreas de conhecimento, ainda que, aparentemente, sejam paradoxais. Essa compreensão inaugura um novo tempo, o da ação pedagógica que cultiva o pensamento sistêmico.

Pode-se afirmar, portanto, que todo o fazer docente deve estar condicionado a uma busca pelas possibilidades de integração entre saberes de diferentes áreas do conhecimento. O ensino direciona-se para a construção de uma ação pedagógica de mais significado para o estudante, que lhe permite ter uma visão mais completa do seu processo de aprendizagem, construindo o conhecimento de forma integrada, sem que haja necessidade de separar conteúdos em caixinhas que nunca dialogam, o que faz com que o aluno veja pouco ou nenhum sentido no ato de estudar.

Ramos (2007, p.16) afirma que “o desenvolvimento da ciência é um movimento de dupla entrada”. O que nos leva a concluir que o que entendemos como sendo disciplinas de formação geral e de formação específica, na verdade, dialogam de modo contínuo, umas contribuindo para o desenvolvimento das outras, ao contrário do que a tradição positivista nos leva a crer normalmente. Para essa autora, um conhecimento pode ser considerado como específico se forem levadas em conta as finalidades e o contexto produtivo em que for usado. Ela também defende que o melhor aproveitamento desse conhecimento se dá quando ele é vinculado às teorias científicas

que o fundamentam e que, sem essa relação, o profissional até poderá estar preparado para executar determinadas tarefas, mas não terá uma formação completa.

A tradicional separação entre conhecimentos gerais e específicos precisa ser revista, pois pode tornar o processo de aprendizagem completamente sem significado para o estudante, que dificilmente vai conseguir identificar sozinho a relação entre uma coisa e a outra. O estudante precisa vislumbrar as potencialidades do conhecimento, para conhecer o que pode fazer com ele e o que este conhecimento pode levá-lo a compreender, dentro das relações existentes na realidade concreta ao seu redor.

Nessa perspectiva, o ensino teria o trabalho como princípio educativo, uma vez que a construção do conhecimento seria permeada pela noção da utilidade produtiva das teorias científicas que muitas vezes são ensinadas apenas para seguir um programa de curso ou para cumprir o que consta no material didático. No ensino médio integrado à educação profissional esse entendimento é imprescindível para se pensar no currículo do ponto de vista da integração de conhecimentos, o que só favorece a formação humana integral e politécnica. Para tanto, os professores precisam se desafiar a repensar seu planejamento de ensino, sua metodologia, os conteúdos selecionados e suas práticas pedagógicas. Uma atitude crítica do docente em relação a si mesmo e ao que ele está disposto a ensinar (e de que maneira pode fazê-lo) torna-se fundamental para o êxito no processo de ensino e aprendizagem dentro da perspectiva da integração de conhecimentos.

No entanto, esta postura necessária para o sucesso da formação profissional de nível médio esbarra, entre outros aspectos, na falta de integração entre docentes, equipes pedagógicas e gestores da educação. É possível identificar certa resistência dos professores principalmente em abrir mão dos valores construídos ao longo de muitos anos de experiência para construir um programa de ensino que dialogue com outras disciplinas, uma vez que essa atitude requer a disponibilidade de reconhecer como inúteis conteúdos que por muito tempo foram ensinados e estar aberto para novos saberes. Além disso, também há empecilhos institucionais, já que a construção de um currículo pautado na integração de conhecimentos precisa ser feita coletivamente, com esforços de todos aqueles envolvidos diretamente o processo de ensino e aprendizagem e isso não é uma tarefa fácil, demanda tempo, interesse e dedicação.

A concepção de currículo integrado de Ramos (2007) inclui a compreensão global do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade e a promoção da unidade entre diferentes disciplinas e formas de conhecimento, para romper com as barreiras que

há entre elas, a fim de que haja uma resignificação do conhecimento escolar e mais integração entre saberes escolares e cotidianos, confrontando a tradicional compartimentização das disciplinas escolares e propondo uma nova maneira de encarar a construção do conhecimento. A autora concebe os conteúdos de ensino como sendo os conceitos necessários para a apropriação da realidade material e social e, segundo ela, o objetivo da formação é o de proporcionar aos estudantes as condições para compreender o real como totalidade e não apenas a apreensão de conhecimentos para o desenvolvimento de competências. Desse modo, o conhecimento deve permitir a apreensão e representação das relações que formam a realidade concreta em sua totalidade, o que requer o conhecimento das relações que a constituem, como afirma Ramos (2007, p.21):

A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento.

Trata-se, portanto, de usar a ciência para conhecer as relações apreendidas da realidade objetiva. Exatamente por isso, torna-se imperativo o trabalho interdisciplinar já que não se pode tentar explicar uma parte sem levar em consideração que ela constitui uma totalidade complexa. A interdisciplinaridade é o método que permite reconstituir as relações entre essas partes e confere ao processo de aprendizagem mais significado na medida em que permite ao aluno enxergar a representação do que estuda no seu cotidiano. Ramos (2007, p.22) afirma que:

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas.

Na educação brasileira, o currículo tem sido concebido a partir de uma ótica tecnicista, que fragmenta o saber em disciplinas, tratando-as como partes independentes, cada qual com seus conteúdos que devem ser ensinados na maioria das vezes em detrimento da relação com a realidade na qual os alunos estão inseridos. Dessa forma, o saber fica “encaixotado” e vai sendo apenas transmitido, impedindo que os estudantes enxerguem as verdadeiras razões pelas quais precisam aprender os conteúdos ensinados



e a construção do conhecimento se dá alheia à totalidade composta pelas múltiplas relações da realidade circundante. O problema está exatamente em conceber as disciplinas de forma isolada umas das outras e não considerar a relação direta das mesmas com a realidade concreta.

Uma reflexão séria sobre a forma como o currículo vem sendo concebido pelas instituições escolares é fundamental para que se possa de fato pôr em prática a interdisciplinaridade. Além disso, também se faz necessária uma política de formação de professores que atenda as suas necessidades formativas para a realidade que vivenciam. Caso contrário, até podem ser realizadas atividades pedagógicas com a iniciativa de serem interdisciplinares, mas vão apenas relacionar conceitos de disciplinas diferentes ou teoria e prática de uma mesma área, sem promover uma verdadeira integração entre os saberes.

### **3 REFERENCIAIS TEÓRICOS E NORMATIVOS PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROJETO INTEGRADOR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Para tratar do Projeto Integrador como uma prática pedagógica integradora no contexto da Educação Profissional, especialmente no Ensino Médio Integrado, faz-se necessário caracterizar o que, para nós, representa a melhor proposta de ensino, considerando o objetivo da formação humana integral. Não há como falar de práticas integradoras sem mencionar o Ensino Integrado como o caminho pelo qual se deve seguir nas ações pedagógicas se o que se espera é formar muito mais do que trabalhadores prontos para o mercado de trabalho. Se o que se pretende é formar o indivíduo para o livre exercício da sua cidadania, a ponto de conseguir compreender o conhecimento em sua complexidade e as relações existentes entre saberes de diferentes áreas, é preciso assumir como proposta pedagógica o Ensino Integrado, que, segundo Araújo (2015, p.62):

Não apenas uma forma de oferta da Educação profissional de nível médio, o Ensino Integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

É bem verdade que, como o próprio autor afirma, este modelo pedagógico é uma utopia, em virtude das características da nossa sociedade, marcada pela divisão de classes e por uma extrema dependência do capitalismo. Nessas condições, a educação acaba esbarrando nos limites impostos pela influência que a economia exerce sobre as decisões das políticas educacionais brasileiras. Ou seja, como já foi dito, os interesses do capital também determinam os rumos que a educação nacional seguiu ao longo dos anos e isso vai no sentido exatamente contrário às concepções subjacentes ao Ensino Integrado, que são condizentes com um modelo de sociedade mais igualitária na qual o indivíduo consegue agir de forma livre, crítica e autônoma. Esta relação tão direta entre o projeto societário e a educação se justifica pelo fato de ser ela, segundo Warde (1984, p.4):

[...] uma das manifestações, em suas peculiaridades, do momento político ideológico e assim deve ser explicada historicamente no que

se refere aos sujeitos nela envolvidos, aos currículos, às instituições que a realizam, à legislação que nela incide e assim por diante.

Ao assumir o Ensino Integrado como pressuposto teórico para o planejamento do processo de ensino e aprendizagem, o educador se compromete com a realização de práticas pedagógicas integradoras, que permitam ao estudante perceber a relação dialética entre o que aprende em sala de aula e a totalidade social ao seu redor. Esta concepção de ensino caracteriza-se, portanto, como uma proposta libertadora, na medida em que favorece a ampliação dos horizontes de todos os que estão envolvidos no processo de aprendizagem e traz à tona a necessidade de compreender o saber como algo social e historicamente construído.

É necessário reconhecer, no entanto, que há muitos obstáculos que se interpõem ao projeto do Ensino Integrado e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras. Esses empecilhos passam fundamentalmente pela ausência das condições reais necessárias à materialização de um ensino caracterizado pelo elemento integrador. Porém, apesar das dificuldades, ratificamos que o projeto do Ensino Integrado é uma meta a ser alcançada por todos aqueles que concebem a educação a partir de um prisma social e a veem como o caminho para a emancipação dos jovens oriundos da classe trabalhadora, especialmente. É mais uma vez Araújo (2015, p. 66) que lança o fundamento no qual podemos nos apoiar para nossa defesa do Ensino Integrado:

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

Fica clara, desse modo, a necessidade de comprometimento dos sujeitos envolvidos com o processo educativo com o princípio da integração no ensino, com vistas à formação integral dos estudantes. Para isso, faz-se necessário, além de outras atitudes que extrapolam os limites da escola, buscar arranjos curriculares que favoreçam ações pedagógicas integradoras. Sabe-se que não é tarefa fácil organizar o currículo de modo a romper com uma tradição da educação brasileira de arranjos curriculares caracterizados pela busca por desenvolver nos aprendizes capacidades específicas

exigidas pelo mercado de trabalho, numa perspectiva instrumental em detrimento de uma formação voltada para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Na concepção do Ensino Integrado, a seleção e a organização dos conteúdos necessários à formação dos sujeitos estão pautadas não na sua utilidade para o desempenho de determinadas funções profissionais, mas sim por sua importância para a aprendizagem de comportamentos éticos e comprometidos com a transformação social. Em outras palavras, segundo o prisma da integração, a utilidade dos conteúdos deve ser medida pelo seu potencial enquanto elementos de formação de cidadãos que podem agir na sociedade de maneira crítica e responsável, e não apenas por sua utilidade para atender às demandas do mercado. A ação pedagógica assume, portanto, compromisso com a materialidade, subordinando, como afirma Araújo (2009), os conteúdos formativos a “objetivos de transformação social”, com o objetivo claro de promover a emancipação.

O próprio conceito de Prática Pedagógica, como define Fernandes (2011, p.159) revela a relação de dependência que existe entre as ações pedagógicas e a sociedade:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Vemos que o conceito de prática pedagógica pressupõe também a necessidade de correlacionar saberes e atitudes e de assumir a interdisciplinaridade como fundamento das ações pedagógicas, por isso mesmo consideramos importante destinar uma parte deste capítulo a este conceito, que se relaciona diretamente com a discussão em torno do ensino integrado e suas práticas educativas.

Desse modo, dedicamo-nos à caracterização do Projeto Integrador enquanto prática pedagógica integradora, com o objetivo de apresentá-lo como uma ação educativa capaz de promover a integração entre saberes de diferentes áreas e também entre diferentes sujeitos e até instituições. Pretendemos analisar sua funcionalidade no contexto do Ensino Médio Integrado a partir daquilo que o caracteriza e do que se pode encontrar em documentos institucionais acerca deste componente curricular de todos os cursos técnicos de nível médio do IFRN.

Para tanto, buscamos, primeiramente, aprofundar um pouco a compreensão de um princípio fundamental para a discussão em torno da organização curricular marcada

pela busca da integração: a interdisciplinaridade. Esse conceito permite uma maior compreensão da relação entre o nosso objeto de estudo e a concepção de formação humana que defendemos aqui. Consideramos importante fazer essa problematização para levantar o lastro teórico que nos permite afirmar que o PI pode ser considerado como uma prática pedagógica integradora.

Com vistas a construir um *corpus* de análise para compreender a constituição do PI na instituição, debruçamo-nos sobre os documentos institucionais que orientam a prática pedagógica, pois assim será possível vislumbrar o modo como se dá o tratamento da instituição em relação ao PI. Apresentamos a caracterização do PI em dois outros documentos institucionais muito importantes para a sua contextualização na prática: o Projeto Político Pedagógico do IFRN e os Projetos Pedagógicos dos Cursos técnicos de nível médio ofertados pelo campus Natal Zona Norte. Estas duas fontes são fundamentais para a compreensão da relação entre o prescrito e o realizado, isto é, a relação entre o que consta nos documentos que devem orientar o fazer docente na instituição e o que de fato acontece na prática dos sujeitos entrevistados, o que podemos verificar na parte empírica desta pesquisa e está descrito no capítulo seguinte.

### 3.1 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO PROJETO INTEGRADOR

Sabe-se que é necessário conferir à prática docente um caráter cada vez mais integrador, especialmente na formação técnica integrada ao ensino médio, para que ele não seja marcado por uma mera justaposição de disciplinas da formação geral e da técnica. No entanto, devido a vários motivos, nem sempre se verifica o desenvolvimento dessas práticas, porque não se trata de uma tarefa tão simples. Integrar saberes de diferentes áreas do conhecimento é uma tarefa que requer muito envolvimento, planejamento e, o que talvez seja o fator mais complicado, exige que o docente reflita sobre a seleção de conteúdos que faz dentro do seu planejamento.

Vale a pena ressaltar que as debilidades na formação docente para a educação profissional interferem diretamente nas práticas pedagógicas implementadas na docência. Como há muitos professores que atuam na EP mas não têm formação para a docência, a integração entre saberes constitui-se como um desafio ainda maior, se comparamos com a prática docente de professores licenciados. Na verdade, há professores que, apesar de não terem formação inicial para a docência, conseguem

desenvolver os saberes necessários a uma prática pedagógica integradora durante o percurso da sua trajetória docente. Da mesma forma, há professores licenciados que, por diversas razões, não levam a cabo a necessidade da integração do conhecimento em sua prática docente. Pode-se concluir que há muitos empecilhos à concretização de práticas pedagógicas integradoras, que vão desde a falta de formação inicial para a docência até às concepções de ensino que cada um carrega, passando por dificuldades impostas pela organização curricular das instituições de ensino que não proporcionam a concretização dessas práticas. Além disso, também podem-se destacar os empecilhos colocados por muitos professores que não estão dispostos a investir mais tempo e dedicação para promover ações integradoras, uma vez que elas são mais complexas e exigem maior planejamento e participação para sua execução. Por essas razões, há tanta resistência por parte de muitos professores em implementar atividades pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade.

Apesar dos empecilhos encontrados na prática que dificultam a concretização de ações pedagógicas integradoras, faz-se necessário buscar os meios para transpor essas barreiras a fim de favorecer o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, que é tão desafiador quanto necessário para um projeto de ensino comprometido com a formação humana integral. Frigotto (2008, p.48) afirma que o trabalho interdisciplinar:

(...) se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos 'do contexto originário do real' para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade.

Dessa maneira, na perspectiva do Ensino Integrado, devem ser valorizadas as práticas pedagógicas que favorecem o trabalho coletivo, já que ele é uma estratégia que facilita a interdisciplinaridade. No entanto, o trabalho interdisciplinar enfrenta muitos desafios para se concretizar na prática, como afirma Frigotto (2008, p.59) “se no campo da produção científica os desafios do trabalho interdisciplinar são grandes, quando passamos para o cotidiano do trabalho pedagógico percebemos que estamos diante de limites cruciais”. Um desses entraves é a própria formação à qual os sujeitos foram submetidos antes de se tornarem profissionais da educação. É por terem experimentado uma formação fragmentada, representada por um ensino baseado em conteúdos isolados e desarticulados, e por terem sido ensinados por um viés disciplinar, no qual as

diferentes fontes de conhecimento não são apresentadas numa perspectiva de diálogo, que os docentes não aprendem a trabalhar coletivamente de forma interdisciplinar. Na educação profissional, de forma específica, este histórico da formação inicial dos docentes influencia diretamente na relação entre disciplinas consideradas técnicas e de formação geral. É comum que se estabeleça uma hierarquia do saber, que conduz a uma percepção equivocada de que existem disciplinas mais importantes que outras e que, portanto, não necessariamente vale a pena buscar a integração entre elas.

Outro fator agravante é o fato de que, na grande maioria dos casos, os professores da EP não receberam formação para atuar nela. Isso vale tanto para os docentes da formação técnica, que quase sempre são bacharéis e “se fazem” professores durante o desenrolar de sua experiência profissional, quanto para os licenciados, que não conhecem as especificidades da EP apesar de terem mais conhecimento dos saberes docentes. Sobre esse histórico de debilidades na formação docente para a educação profissional, Machado (2008, p.15) afirma:

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

Como se pode perceber, a autora critica o modo como historicamente vem se dando a formação dos docentes que atuam na EP e estabelece uma relação entre as próprias características que o mundo do trabalho assume atualmente e o papel do professor na formação dos trabalhadores. Machado (2008) deixa claro, portanto, que, para formar um trabalho apto a se inserir no mundo do trabalho tal qual ele está hoje, faz-se necessário uma atitude integradora por parte dos professores, para que o aluno tenha acesso a uma formação que lhe permita compreender as relações subjacentes ao seu processo de trabalho e agir de modo autônomo e colaborativo.

A escola, de modo geral, há muito tempo, pelo próprio desenvolvimento das ciências, vem reproduzindo uma visão do conhecimento a partir da compartimentação do saber em disciplinas, que normalmente são trabalhadas de maneira isolada e, conseqüentemente, não proporcionam ao aluno a construção de relações entre o que se

estuda e a realidade ao seu redor. Trata-se de uma articulação disciplinar presente nas escolas há muito tempo e é consequência de um processo de compartimentação do próprio saber. Deste modo, as instituições de ensino acabam obrigando os estudantes a absorverem uma quantidade significativa de fragmentos, na maioria das vezes desconectados entre si e com a realidade, que precisam ser acumulados e memorizados a fim servirem de base para a realização de exames. Assim, a escola deturpa o seu verdadeiro sentido de existir e faz com que os processos de ensino e aprendizagem não tenham muito significado para o aluno, o que certamente representa um obstáculo na sua carreira acadêmica. Para tratar do que não deveria ser o papel da escola, encontramos respaldo na afirmação de Santomé (1998, p.23):

A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. A educação institucionalizada parece ter se reduzido exclusivamente a *tarefas de custódia* das gerações mais jovens. As análises dos currículos ocultos evidenciam que o que realmente se aprende nas salas de aula são habilidades relacionadas com a obediência e a submissão à autoridade. (grifo nosso)

Este modo reducionista de conceber o conhecimento científico, que faz o saber ser colocado “em caixinhas” na forma de disciplinas, conduz a uma aprendizagem dos conteúdos escolares sem que se estabeleçam entre eles relações significativas e não condiz com a concepção de currículo integrado que defendemos aqui, que já foi apresentada anteriormente e encontra sustentação nas palavras de Machado (2009, p.81):

No caso de currículos integrados, o objetivo é a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, considerando que esta diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta ainda que haja especificidades que devem ser reconhecidas. (...) Em quaisquer circunstâncias em que se vise construir currículos integrados, para que haja a possibilidade de êxito, o percurso formativo precisa ser trabalhado como um processo desenvolvido em comum, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado.

Esta concepção de currículo tem como um de seus conceitos subjacentes a interdisciplinaridade, conceito que aparece, inclusive, na resolução do Conselho



Nacional de Educação que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012). Nesse documento, a interdisciplinaridade faz parte de uma lista de princípios norteadores da EPT de nível médio “VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular” (capítulo II, artigo 6º). Como se pode perceber, o texto legal expressa uma concepção da interdisciplinaridade atrelada ao currículo e às práticas pedagógicas, com a finalidade de vencer a fragmentação do saber e promover a integração curricular.

Pelas próprias exigências do mundo do trabalho, que tem sofrido grandes transformações, a capacidade de agir a partir de uma perspectiva interdisciplinar representa uma atitude fundamental para que o trabalhador esteja preparado para compreender o processo produtivo no qual está inserido com uma visão global e possa se adaptar às mudanças de modo crítico e eficiente. Estabelece-se, assim, uma relação entre o conceito da interdisciplinaridade, tão próprio do mundo do conhecimento, e um conjunto de valores e atitudes que se verificam no mundo do trabalho, justificando, portanto, a atenção que destinamos a este conceito neste estudo e a sua relevância nas pesquisas e práticas educativas da EP.

Neste ponto, faz-se necessária uma maior aproximação às definições atribuídas à interdisciplinaridade por alguns dos teóricos que já se debruçaram sobre este tema. Apesar de ser possível associar vários significados a este conceito, de modo geral, ele pode ser definido como a interligação entre saberes de diferentes áreas do conhecimento e, por isso, relaciona-se com a promoção da integração curricular, orientando a organização dos conteúdos e a escolha de práticas pedagógicas. Dessa forma, a interdisciplinaridade representa uma maneira de conceber a organização curricular que visa à superação das limitações impostas pelo modelo disciplinar, que estabelece fronteiras entre os saberes e limita a construção do conhecimento por parte do aluno, o qual não consegue identificar as possibilidades de ligação entre os conteúdos que estuda e, conseqüentemente, entre estes e os fenômenos da realidade.

Partindo disso, pode-se dizer que a interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma atitude, uma decisão, um comprometimento com a formação do homem para a complexidade, o que pressupõe uma educação que, segundo Morin (2011, p. 36), deva “promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”. É importante reconhecer, portanto,

que, para levar a cabo uma prática docente interdisciplinar, faz-se necessário adotar alguns princípios norteadores da prática pedagógica, que são “humildade, coerência, espera, respeito e desapego”, de acordo com Fazenda (2001, p. 11), uma das pesquisadoras que mais tem se dedicado ao estudo deste tema. Nesse sentido, Fazenda (1979, p. 8) define interdisciplinaridade como:

[...] uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano.

Como se pode perceber, na concepção de Fazenda, com a qual concordamos, a interdisciplinaridade tem a ver uma atitude de humildade perante o conhecimento e a formação humana, considerando a importância de reconhecer os limites da dimensão individual para a construção do conhecimento.

Esta atitude interdisciplinar, que a autora caracteriza como uma "atitude de abertura frente ao problema do conhecimento" (FAZENDA, 1979, p. 39) pressupõe algumas reflexões que conduzem a ações fundamentais para o trabalho educativo interdisciplinar. Fazenda define (1991, p. 14):

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não-consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida.

Somente com a prática dessa atitude interdisciplinar na busca por soluções para o desafio do conhecimento é possível romper com as tradições de uma educação baseada na estrutura disciplinar e se aproximar do ideal de “substituir uma concepção fragmentada para a unitária do ser humano” (FAZENDA, 1979, p.8). É claro que não se trata de uma tarefa simples, pois requer vontade e disposição para ultrapassar as barreiras estabelecidas por hábitos e concepções cristalizadas ao longo de muito tempo. Porém, essa atitude pedagógica interdisciplinar é tão necessária quanto desafiadora para

aqueles que pretendem concretizar o sonho de uma educação marcada pela criação, inovação, integração e transformação. Diante da insegurança que surge frente ao novo, o pensamento interdisciplinar conduz à coragem de buscar novas formas de ensinar, em constante integração com outros sujeitos do processo de ensino, para encontrar alternativas para alcançar os objetivos estabelecidos. O exercício da reflexão, da pesquisa, do diálogo e, acima de tudo, da humildade permite a prática da atitude interdisciplinar, fundamental para a concretização da integração do ensino.

Na tentativa de realizar atividades interdisciplinares, muitos professores atualmente incluem em sua prática docente projetos que visam à integração de saberes, porém isso não significa que todos tenham bem esclarecido o conceito de interdisciplinaridade. Várias vezes tais iniciativas consistem-se tão somente na tentativa de unir teoria e prática dentro de um mesmo componente curricular ou ainda de relacionar duas ou mais disciplinas que compõem a estrutura curricular de uma determinada série.

No entanto, faz-se necessário esclarecer que a interdisciplinaridade vai além disso. Um projeto interdisciplinar não pode surgir, por exemplo, a partir da imposição de um tema por parte da gestão escolar, ignorando o papel fundamental a ser desempenhado pelo aluno na proposição do tema ou de uma situação-problema para a qual se queiram buscar soluções, uma vez que ele é a peça fundamental de todo o processo de aprendizagem. Também não se pode intitular de interdisciplinar um projeto que não leve em conta o contexto da própria comunidade escolar e da realidade na qual ela está inserida, pois assim não será viável pensar em articular conhecimentos para a solução de determinada problemática já que os estudantes não vão conseguir encontrar o sentido de tal articulação.

Desde sua concepção, passando por seu planejamento e execução, um projeto interdisciplinar deve estar articulado com os interesses e conhecimentos dos aprendizes, já que eles serão os agentes de todo o processo. Ao possibilitar a integração de conteúdos, atitudes, comportamentos, torna-se possível conferir significado ao processo de ensino, fazendo com que os alunos se sintam mais interessados pela escola. Se o estudante percebe sua capacidade de relacionar conhecimentos para a realização de um projeto, por meio da articulação de princípios educativos como a pesquisa e o trabalho, ele buscará novos conhecimentos com entusiasmo e se sentirá participante de todo o processo de ensino. Isso pode produzir a motivação necessária para a participação efetiva deste aluno no projeto proposto.

Concebemos o PI como uma prática pedagógica que favorece o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem e possibilita a relação entre teoria e prática, no sentido de romper com a tradicional compartimentação dos conhecimentos, uma vez que pretende promover a articulação entre saberes distintos com o desenvolvimento de um projeto voltado para a proposição de soluções para problemas percebidos na realidade social circundante. O seu caráter interdisciplinar permite afirmar que ele tem grande potencial enquanto prática pedagógica integradora. Nesta perspectiva, o PI caracteriza-se como uma iniciativa interdisciplinar, pois propõe a integração de diferentes formas de saber, sem estabelecer entre elas uma relação de superioridade de umas em detrimento de outras. Na perspectiva da interdisciplinaridade, não há disciplinas mais importantes que outras, tampouco conteúdos dos quais não se pode abrir mão nunca. O que está em jogo é a proposta de uma metodologia de ensino que considera o conhecimento como um todo socialmente construído, que depende da relação entre as fontes do saber, como afirma Barreto *et al* (2007, p.6):

O fazer interdisciplinar, assim pensado, não se trata apenas, portanto, de um confrontar de disciplinas já constituídas, das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar seus princípios instituídos. Para se fazer interdisciplinaridade não basta, também, um assunto (um tema), mais que isso, é preciso criar um objeto novo, que não pertença a ninguém, mas que possa ser construído por todos, cada uma das disciplinas contribuindo de uma forma específica na construção de um saber que congrega a ação de equipe docente e discente do curso.

O objetivo do PI deve ser o de desenvolver nos estudantes a capacidade de se enxergarem enquanto sujeitos socialmente instituídos e reconhecerem o conhecimento como uma construção inserida num contexto e determinada por diferentes fatores, além de ampliar sua capacidade de trabalhar em grupo, pensando na integração dos conhecimentos advindos das disciplinas estudadas e na proposição de um objeto de estudo que seja o resultado da integração de tais conhecimentos. Trata-se, portanto, de ajudar os estudantes a estabelecerem o diálogo entre os conteúdos estudados em sala de aula, a partir da compreensão de como eles se relacionam e qual a sua utilidade para a resolução de “problemas”. Além disso, o PI também cumpre a função de proporcionar a integração entre os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem e entre estes e a sociedade ao seu redor. Por meio do trabalho com projetos, é possível refletir sobre a flexibilidade entre os papéis de ensinar e aprender, por parte de professores e

alunos. Na prática, pode-se perceber que quem ensina também aprende e quem aprende também acaba ensinando.

Também vale ressaltar a importância do PI para o desenvolvimento da percepção da relação entre pesquisa e ensino. Por meio dele pode-se ampliar a integração entre o ensino e a pesquisa, estimulando a atitude de pesquisador por parte dos estudantes, buscando “o desenvolvimento, entre outros aspectos, das capacidades de aprender, interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação ao longo da vida.” (BARRETO *et al*, 2007, p. 13)

Fica claro que é imprescindível buscar incluir o conceito de interdisciplinaridade na prática pedagógica no ensino médio integrado, a fim de que não se perpetue um processo de ensino baseado na mera reprodução de conteúdos e acumulação de disciplinas. Sabemos do caráter desafiador desta tarefa, no entanto não podemos nos isentar dela se quisermos fazer a diferença e dar nossa contribuição para a construção de uma educação revolucionária. Faz-se necessário enfrentar o desafio de planejar o currículo e as práticas de ensino de modo a superar esta concepção fragmentária do conhecimento e buscar um projeto de ensino marcado pelo ideal da integração. Como tudo que faz parte da educação, este é mais um ato político, uma vez que se reflete diretamente na formação que a escola pode proporcionar aos educandos e, conseqüentemente, no seu exercício da cidadania.

Defendemos que a crítica à fragmentação do conhecimento deve vir acompanhada da proposição de ações que visem à consolidação do trabalho interdisciplinar e é nesta perspectiva que nos propusemos a investigar o PI e as concepções dos sujeitos participantes da pesquisa acerca da sua eficácia como um exemplo de práticas pedagógicas integradoras, que são aquelas que, de acordo com Henrique e Nascimento (2015, p.132), “mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituições” e têm o objetivo de favorecer a construção de uma “rede de relações de saberes”.

Sabemos que há diferentes possibilidades estratégias de ensino e que todas elas, de alguma forma, podem ser úteis para a concretização de práticas pedagógicas integradoras, a depender das finalidades pelas quais são definidas. Como afirma Araújo (2015, p.73):

As diferentes possibilidades de procedimentos de ensino favorecem mais ou menos o projeto de ensino integrado quando são organizados

para promover a autonomia, por meio da valorização, e para cultivar o sentimento de solidariedade, mediante o trabalho coletivo e cooperativo.

Isso significa dizer que os procedimentos de ensino, quando orientados pelo objetivo de ampliar as capacidades humanas e comprometidos com a formação humana integral dos sujeitos, contribuem significativamente para a promoção de um ensino de caráter unitário e emancipador. No caso da EP, e especialmente do EMI, promover a integração no ensino não significa simplesmente sobrepor disciplinas da formação geral às específicas dos cursos técnicos, tampouco adicionar um tempo de formação profissional aos três anos destinados ao ensino médio. Essa integração depende de práticas pedagógicas que promovam a unidade que deve existir entre as disciplinas na escola. Nessa busca, a interdisciplinaridade é responsável por mediar esta relação, contribuindo para a religação dos saberes, buscando transcender os limites do conhecimento simplificador, fragmentado e disciplinar da ciência moderna.

### 3.2 O PROJETO INTEGRADOR ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A fim de caracterizar o PI como uma prática pedagógica integradora, faz-se necessário destacar que as práticas integradoras no contexto educacional devem estar voltadas para viabilizar o diálogo entre diferentes saberes e permitir aos estudantes uma compreensão mais completa da realidade social em que estão inseridos. Nesse sentido, o PI configura-se como uma ação pedagógica destinada exatamente a oportunizar este tipo de reflexão e possibilitar um trabalho coletivo e interdisciplinar através do qual os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem possam vislumbrar na prática a relação dialética existente entre o conhecimento e a totalidade social circundante.

No entanto, a possibilidade de concretização do PI como uma prática pedagógica integradora, na perspectiva da interdisciplinaridade, passa pelas concepções assumidas por aqueles que se envolvem diretamente com sua realização na instituição de ensino e seu potencial de ação pedagógica integradora depende, portanto, da maneira como ele é concebido e, conseqüentemente, desenvolvido. Foi exatamente esta constatação que nos levou a desenvolver este estudo, com vistas a identificar as concepções dos docentes acerca do PI e a influência disso na sua materialização.

Por ser um componente curricular que não prescinde de uma lista de conteúdos a serem cumpridos, o PI permite que alunos e professores o vejam como uma

possibilidade de desenvolver trabalhos a partir de um tema gerador, que deve estar relacionado a alguma questão ou problema do seu contexto social. Dessa maneira, o PI está baseado na noção de integração entre teorias e práticas e permite o desenvolvimento de atitudes muito importantes para a formação humana integral, como a pesquisa, a problematização e a socialização de conhecimentos. Diante disso, podemos afirmar que o PI é de fato uma prática pedagógica integradora, que tem a finalidade de romper com a tradicional dicotomia cultivada pela escola entre teoria e prática e promover a conexão entre saberes de diferentes áreas do conhecimento.

É preciso reconhecer que, para que se chegue ao objetivo de promover a integração através do PI, faz-se necessário que os professores que participam do planejamento e da execução desta ação pedagógica estejam dispostos a romper com a visão fragmentadora do conhecimento e reconheçam a importância de todos os campos do conhecimento para uma leitura global da realidade. Além disso, é importante que a instituição de ensino também esteja comprometida com a concretização do currículo integrado e promova as condições necessárias para que todos se envolvam em ações pedagógicas integradoras como o PI.

Na legislação educacional brasileira, na Resolução número 2 do Conselho Nacional de Educação, de 30 de janeiro de 2012, já estava prevista a realização de projetos integradores, pois o texto legal orienta, no art. 14, inciso VIII, que (BRASIL, 2012):

[...] os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização.

Mesmo após a atualização dessas diretrizes pela resolução número 3, também do Conselho Nacional de Educação, em novembro de 2018, continuou havendo orientação para a materialização de projetos que visam à articulação de saberes, o que fica evidente a partir da leitura do artigo 17, parágrafo sétimo do documento (BRASIL, 2018):

As áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização.

Pode-se afirmar, assim, que o PI representa um centro de interesse na legislação educacional do nosso país e é descrita como uma possibilidade de promover a articulação de saberes. Trata-se de uma proposta pedagógica que compõe um planejamento de ensino comprometido com a integração e fortalece o trabalho coletivo e interdisciplinar entre professores e alunos, tendo como foco a autonomia e a formação humana integral.

Na EP, e de modo especial no EMI, o PI pode representar a oportunidade de vislumbrar a relação entre saberes oriundos da formação geral e da formação técnica, o que confere ao percurso formativo do estudante ainda mais significado, uma vez que ele pode perceber na prática a pertinência da proposta de integração curricular. Para isso, importa que os sujeitos desse processo formativo estejam dispostos a assumir daquela “atitude interdisciplinar” tão bem caracterizada por Fazenda (1991); caso contrário o ensino vai continuar se dando a partir da repetição de conteúdos apresentados de forma compartimentada em disciplinas e a integração vai estar restrita ao discurso e orientações de documentos.

Outrossim, o PI também deve servir de oportunidade para que o discente perceba a importância de aprendizagens desenvolvidas no decorrer de seu curso para a compreensão da realidade na qual está inserido na perspectiva de modificá-la. Por meio da integração de saberes e sua aplicabilidade, da relação entre teoria e prática e do desenvolvimento de uma atitude pesquisadora, o PI assume um papel de articulação entre os outros componentes curriculares e se torna um elemento favorável à materialização de alguns princípios que são fundamentais para a formação profissional do educando, como a relação parte-totalidade, a articulação entre teoria e prática, a pesquisa como princípio educativo e unidade entre conhecimento gerais e tecnológicos.

No tocante à relação entre o todo e as partes, pode-se dizer que ele vai de encontro à concepção de currículo escolar fragmentado em disciplinas isoladas, o que não facilita a compreensão do todo e nem a interligação entre as partes. Este princípio passa, portanto, pelo estabelecimento do diálogo entre áreas do conhecimento oportunizado por práticas pedagógicas integradoras, como o PI, visando a uma compreensão global da realidade. Para tanto, o processo de ensino precisa ser constantemente repensado, reconfigurado se necessário, para que o receio diante das mudanças não impeça que novos sentidos sejam incorporados ao ato de ensinar e



aprender. É neste sentido que Machado (2010) propõe, como um exemplo de ações didáticas integradas, “revisar falsas polarizações e oposições” e afirma (2010, p.81):

Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. Tudo depende das escolhas entre alternativas de ênfases e dosagens das partes e das formas de relacioná-las.

Outro princípio fundamental para a EP favorecido pelo PI é a articulação entre conhecimento teóricos e práticos, que tem papel fundamental na formação dos sujeitos como um todo e, especificamente, para sua atuação no mundo do trabalho. Ao contrário da tradicional dualidade que se estabelece entre teoria e prática, acredita-se que o PI possibilita ao estudante uma vivência, por meio de uma ação pedagógica integradora, que o permita problematizar a realidade e enxergar a unidade entre os saberes construídos na teoria e a prática.

Nessa busca, a pesquisa representa um princípio indispensável na produção do conhecimento, uma vez que estimula a autonomia necessária para que o educando possa compreender-se como parte do mundo e se sentir preparado para agir nele de modo responsável, como afirma o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007, p.48):

A necessária autonomia para que o ser humano possa, por meio do trabalho, atuar dessa forma pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores.

A realização do PI oportuniza a prática da pesquisa e, conseqüentemente, uma aprendizagem caracterizada pela atitude investigativa, que conduz o estudante por um processo da produção de conhecimento marcado pela autonomia e pelo protagonismo. Este contato com a prática investigativa motivada pela realidade concreta favorece o processo de aprendizagem na medida em que atribui a ele mais sentido e colabora para a autonomia intelectual dos estudantes, despertando neles “atitudes de cidadania, de solidariedade e de responsabilidade social, potencializando o uso das tecnologias com

responsabilidade social, sendo, portanto, contextualizado a cada realidade específica” (MOURA, 2007, p.24).

Outra contribuição do PI enquanto prática pedagógica para a EP é a visão de unidade entre conhecimentos gerais e tecnológicos. É muito comum que se estabeleça uma relação de oposição entre estes dois domínios do conhecimento e essa visão dicotomizada desfavorece ainda mais o fortalecimento de um processo de ensino interdisciplinar. Na verdade, não há razões para colocar conteúdos considerados gerais em confronto com os de caráter profissionalizante, muito menos estabelecer entre eles uma relação de superioridade ou inferioridade. É sabido que, para ter acesso a uma formação profissional considerada compatível com as exigências do mundo do trabalho atualmente, é imprescindível ter uma formação geral consistente. Machado (2010) defende a necessidade trabalhar na perspectiva de unidade entre conhecimentos gerais e tecnológicos (2010, p.84):

Os conhecimentos que constituem o cerne do ensino médio e do ensino técnico de nível médio estão em unidade por diversos motivos. Primeiro, porque todos esses conhecimentos têm origem na atividade social humana de transformação da natureza e de organização social; todos eles representam o desenvolvimento do domínio e do controle que o ser humano progressivamente vem adquirindo sobre a natureza mediante a sua práxis histórica.

Por tudo isso, este estudo faz a defesa do PI como uma ação pedagógica que favorece o processo de formação dos educandos como um todo e, especialmente, para o mundo do trabalho, sem perder de vista suas necessidades e as características do seu contexto social, o que confere mais significado ao papel transformador da escola diante da sociedade. A partir dessa concepção, a concretização do PI deve objetivar o desenvolvimento de importantes habilidades por parte do aluno, que se relacionam diretamente com o papel que ele pode desempenhar no mundo do trabalho, como: mobilizar saberes de diferentes áreas de conhecimento com as quais está em contato ao longo do curso; articular conhecimentos acadêmicos construídos durante o seu percurso formativo com o exercício da prática profissional, de forma contextualizada e eficiente; desenvolver o pensamento crítico para analisar a realidade circundante com responsabilidade; compreender a relação entre componentes curriculares que compõem o programa de seu curso e entre conhecimentos teóricos e práticos; desenvolver a capacidade de trabalhar coletivamente para resolver problemas concretos.

Para alcançar esses objetivos, faz-se necessário que a organização curricular esteja feita de modo a romper com a visão fragmentada do ensino e possibilite a relação entre disciplinas e cursos, além de respeitar o conhecimento como uma unidade complexa e global. O sentido desta globalização de conteúdos e aprendizagens apoia-se na necessidade de estabelecer outra forma de conceber o conhecimento escolar, tomando como base a compreensão da realidade, a fim de estabelecer vínculos entre a vida dos estudantes e o conhecimento disciplinar. Tal concepção propicia o desenvolvimento da habilidade de indagar, refletir e interpretar o processo de aprendizagem por parte do aluno, que se torna protagonista dele e passa a ter um melhor conhecimento de si mesmo e do seu papel ao agir no mundo ao seu redor. Hernández e Ventura (1998, p.47) definem o sentido da globalização como:

(...) uma questão que vai além da escola e que possivelmente, na atualidade, motivada pelo desenvolvimento das ciências cognitivas, esteja recebendo um novo sentido, centrando-se na forma de relacionar os diferentes saberes em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação. Não obstante, o problema não parece ser de competências ou especificidade de saberes, e sim de como realizar a articulação da aprendizagem individual com os conteúdos das diferentes disciplinas.

A partir desse ponto de vista, o caminho para o conhecimento passa a ser entendido como um processo que se inicia a partir da busca pelas relações que se possam estabelecer em torno de um determinado tema, sejam elas disciplinares e procedimentais. Além disso, como também defendem os autores, faz-se necessário desenvolver no estudante a capacidade de recorrer a diferentes fontes de informação para resolver problemas concretos, realizando uma aprendizagem significativa diante de circunstâncias distintas. Trata-se, portanto, de relacionar-se com os saberes aprendidos na escola de maneira crítica, desenvolvendo estratégias para selecionar informações com autonomia, em vez de simplesmente adaptar-se de forma passiva à acumulação de informações.

Trazendo este conceito de globalização para o campo da educação profissional, percebe-se que ele se encaixa perfeitamente na preocupação com a formação dos jovens para o mundo do trabalho, uma vez que ele está em constante transformação e atualmente, graças ao forte desenvolvimento das tecnologias, as pessoas precisam saber como selecionar e se relacionar com um fluxo tão grande de informações que se tornam disponíveis rapidamente. A concepção de conhecimento global permite, dessa forma,

assumir como um dos objetivos do processo educativo ensinar os estudantes a se posicionarem frente a esta gama de informações desenvolvendo estratégias para se adaptarem às necessidades de trabalho numa sociedade informatizada.

Porém, é preciso reconhecer que, para muitos docentes, há algumas dificuldades em assumir o sentido da globalização na educação e uma delas, com certeza, é a dúvida sobre quais estratégias didáticas são mais apropriadas para um planejamento curricular no qual se parte da proposta globalizadora. Uma organização curricular fundamentada nas concepções disciplinares, que certamente é a mais comum nas escolas brasileiras, não permite tanto que o conhecimento seja construído a partir de uma aprendizagem relacional dos saberes de diferentes áreas do conhecimento e que se busque a resolução de problemas da vida prática. Faz-se necessário encontrar outras propostas de ensino que possibilitem maior flexibilidade na hora de planejar o que ensinar e como ensinar, e uma dessas propostas condizentes com a concepção do conhecimento global são os projetos de trabalho.

Uma metodologia de ensino orientada pela realização de projetos visa valorizar a unidade entre teoria e prática a partir do exercício da pesquisa como princípio educativo, para a compreensão de um tema e proposição de soluções para um problema relacionado a ele. A proposta educativa por trás dos projetos de trabalho favorece a percepção, por parte do aluno, de como é possível relacionar as informações às quais ele tem acesso em sala de aula e as questões pertinentes à realidade. Hernández e Ventura (1998, p. 61) definem os projetos de trabalho como:

[...] uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Essa metodologia também contribui para despertar a atitude da dúvida no aluno, do questionamento e do interesse por descobrir, o que o torna protagonista na produção do seu conhecimento; também ressignifica o processo de aprendizagem na medida em

que o aproxima da realidade, combinando-o à prática social por meio da ação transformadora da realidade.

Para levar a cabo o trabalho com projetos é preciso organizar o currículo por temas, que devem ser escolhidos com base na possibilidade de estabelecer articulação com entre ele e a realidade, além de representar a totalidade e a complexidade que se busca compreender no ensino integrado.

Nesse sentido, podemos tratar dos projetos de trabalho como uma possibilidade de, como defende Zabala (2002, p.209), “organizar conteúdos escolares na perspectiva da globalização, criando situações de trabalho nas quais a aprendizagem de alguns procedimentos ajude a organizar, compreender e assimilar uma informação”. Abordamos o trabalho com projetos dentro da perspectiva do currículo integrado, partindo de uma concepção global do conhecimento e da educação para a complexidade.

Na perspectiva do trabalho com projetos, o professor propõe situações de ensino tomando como base as descobertas significativas às quais o aluno pode chegar, possibilitando que o conhecimento construído em sala de aula, ao longo de uma sequência didática, possa ser expresso de forma que o aprendiz mesmo consiga desenvolver um “produto” que revele a sua aprendizagem e atribua a ela um maior significado. Trata-se, portanto, de aprender de maneira significativa, substancial, incorporando o conhecimento e aplicando-o de acordo com a sua forma de enxergar o seu entorno e com seus objetivos para transformar o contexto em que está inserido.

A reflexão sobre esta metodologia é muito propícia para deixar clara a concepção acerca do papel da escola; pensar em desenvolver projetos significa refletir sobre a inadequação de uma pedagogia pautada em saberes pré-construídos e simplesmente transmitidos continuamente, que deve ser substituída por uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos questionadores, atuantes, críticos e capazes de propor soluções para as problemáticas da realidade circundante. Essa visão encontra respaldo nas palavras de Hernández (1998, p.64), para quem:

Os projetos de trabalho supõem, do meu ponto de vista, um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar resposta (não “A resposta”) às mudanças sociais, que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la.

Acredita-se que uma prática docente mais desafiadora e dinâmica tire bastante proveito do trabalho com projetos, a fim de desenvolver no aluno sua capacidade de enxergar um problema e agir diante dele, com habilidades e atitudes necessárias para que seu processo de aprendizagem seja efetivo.

Numa instituição como o IFRN, caracterizada pela busca da formação humana integral, o trabalho com projetos representa uma metodologia que oportuniza a integração entre conhecimentos até então considerados de forma compartimentada, isolada, o que facilita, entre outras coisas, a ruptura da dualidade tão persistente entre formação intelectual e formação instrumental.

### 3.3 O PROJETO INTEGRADOR EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO IFRN

Com o objetivo de caracterizar o Projeto Integrado a partir das concepções de docentes do curso técnico de Informática para Internet do IFRN campus Natal Zona Norte, dedicamos esta seção à apreciação do conteúdo de dois documentos fundamentais para nortear a prática docente nesta instituição: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos de Nível Médio ofertados pelo campus Natal Zona Norte, na forma integrada e na modalidade presencial.

Procedemos a essa análise com a finalidade de identificar orientações formuladas pela instituição para guiar as ações pedagógicas, especialmente no tocante à realização do PI, e porque acreditamos que se faz necessário ter essas informações como um parâmetro para fazer uma comparação com a maneira como os participantes da nossa pesquisa concebem este componente curricular e as implicações disso para sua execução. A leitura desses três documentos permite a compreensão do referencial sobre o qual se fundamenta a prática do PI na visão da instituição e isso contribui para que se compreendam as aproximações e os distanciamentos existentes entre o prescrito e o feito.

Reconhecemos que a perspectiva adotada nos textos desses documentos é a de uma situação ideal de funcionamento da instituição e plenas possibilidades de implementação das práticas pedagógicas. Na prática, por diferentes razões, nem sempre são dadas as condições necessárias para que se materializem as ações didáticas apresentadas pela instituição como as mais adequadas ao modelo de educação que defende. Isso também acontece porque falta conhecimento, por parte daqueles que estão

mais diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem, dos princípios e fundamentos nos quais se baseiam as concepções presentes nos documentos institucionais. Essa constatação ficará mais evidente na análise dos dados levantados, apresentada na parte empírica do nosso estudo.

Assim, julgamos importante conhecer os aportes teóricos apreendidos a partir da leitura dos documentos institucionais nos quais se trata das noções de currículo e prática pedagógicas, para que tenhamos um corpus de análise consistente que represente a visão do IFRN sobre o PI.

### **3.3.1 O Projeto Integrador no Projeto Político Pedagógico do IFRN**

Inicialmente, parece-nos relevante fazer destaque à importância do Projeto Político Pedagógico para a instituição escolar, como um documento no qual se afirmam os conceitos fundamentais para ela, bem como sua visão institucional e sua missão social. Através dele, é possível conhecer as concepções de uma entidade escolar sobre a educação e tudo que diz respeito aos princípios que ela defende com respeito às suas intenções educacionais. Este documento representa o esforço de planejar a educação a partir das finalidades que se pretendem alcançar e tem, portanto, grande valor para o ambiente acadêmico na medida em que representa o conjunto de valores, intenções, princípios e conceitos que orientam o fazer de uma instituição de ensino.

O PPP, quando construído de forma séria e coletiva, configura-se como um instrumento de organização do trabalho de uma comunidade escolar e se destina a tornar clara a forma como ela concebe a formação dos sujeitos. Em suma, é um parâmetro a partir do qual se podem analisar as intenções educativas da instituição, além do compromisso que assume (ou não) com a transformação da sociedade na qual está inserida, afinal de contas trata-se de um projeto político antes de pedagógico. É por meio do PPP, portanto, que a escola define aquilo que orienta suas ações pedagógicas e estabelece sua vinculação ao projeto societário que defende, já que não se pode esquecer a inevitável relação entre a educação e o ideal de sociedade ao qual ela serve.

O documento intitulado “Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva” é resultado de um trabalho colaborativo realizado por meio da soma dos esforços de representantes de vários setores da instituição, como equipe técnico-pedagógica, diretores, coordenadores e docentes, movidos pela intenção de produzir um documento que refletisse os pilares nos quais a instituição apoia sua função social. O

texto já deixa claro, desde o início, a sua vinculação aos objetivos políticos e pedagógicos que a instituição assume (IFRN, 2012a, p.17):

Na condição de definir uma ancoragem política, o Documento visibiliza o compromisso com a democratização da educação, entendendo-se essa democratização como um direito irrenunciável da sociedade e como um compromisso com a formação profissional cidadã, crítica, política e reflexiva. Na condição de definir uma ancoragem pedagógica, o Documento tangibiliza as ações educativas, explicitando os objetivos, as intenções e os meios de ação – o conjunto de propósitos e de práticas necessários ao fazer pedagógico.

É a partir desse documento, elaborado com a participação do coletivo escolar do IFRN, depois de um processo de, como o próprio texto afirma, “planejamentos, estudos, reuniões, seminários, fóruns, mesas-redondas, palestras” (IFRN, 2012a, p.17), que nos aproximamos dos sentidos atribuídos pela instituição ao PI.

No seu PPP, o IFRN propõe a realização do Projeto Integrador como uma “estratégia metodológica articulada à inovação da prática, à melhoria da ação pedagógica e à ressignificação do processo de ensino e aprendizagem” (IFRN, 2012a, p.84) por meio do qual é possível facilitar a construção do conhecimento a partir de diferentes perspectivas, correlacionando várias disciplinas e definindo muito bem a importância de cada uma delas para a realização de uma tarefa, exatamente como deve acontecer na vida como um todo e, especificamente, no mundo do trabalho. O saber fragmentado, apresentado tradicionalmente pelas escolas, não corresponde às características da vida real, que exige de todos a capacidade de relacionar saberes para resolver problemas. Especialmente nos dias atuais, em que o mundo do trabalho requer cada vez mais a capacidade de demonstrar um conhecimento mais amplo, é imperativo que a escola adote práticas pedagógicas consonantes às imposições com as quais os estudantes vão se deparar quando precisarem encarar os desafios da vida profissional.

Na prática docente do IFRN, o PI tem figurado como uma alternativa baseada na pesquisa, que promove uma oportunidade de aprendizagem significativa, já que trata de ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável. Em seu PPP, a instituição explica as razões pelas quais opta pelo trabalho com o PI (IFRN, 2012a, p.84):

As experiências com o desenvolvimento de projetos integradores na dinâmica acadêmica do Instituto sugerem a consolidação dessa prática em todas as instâncias formativas. Isso se justifica, principalmente, pelo fato de os projetos integradores promoverem a integração entre os estudantes, entre os educadores, entre os estudantes e os



educadores, entre as áreas do conhecimento, entre os eixos tecnológicos e entre os objetos investigados.

Desse modo, o PPP defende a prática do PI como uma ferramenta educativa que permite ao estudante desenvolver sua capacidade de analisar problemas de forma crítica, mobilizando para isso os saberes necessários com criatividade e buscando relações entre eles para interpretar e intervir na realidade. Trata-se, portanto, de uma opção pedagógica coerente com a concepção de currículo integrado, que valoriza a atitude investigativa e promove uma aprendizagem significativa, estabelecendo a relação entre ensino, pesquisa e extensão, na medida em que leva o aluno a buscar na realidade as questões a serem respondidas durante o processo de aprendizagem.

Quanto aos objetivos para a realização de projetos integradores, o PPP do IFRN estabelece, entre outros, os seguintes (IFRN, 2012a, p.85-86):

Assumir o projeto integrador como um dos compromissos para com as atividades acadêmicas institucionais, a fim de assegurar as condições efetivas ao seu desenvolvimento; promover práticas pedagógicas com unidade e consistência teórica, entendendo que o projeto integrador estabelece, ao mesmo tempo, uma visão global e um enfoque específico acerca de problemáticas investigadas; integrar os conhecimentos específicos das diferentes disciplinas e das diferentes áreas, promovendo o desenvolvimento da capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação os mais diversos saberes; proporcionar análises sobre a realidade social e sobre as problemáticas em questão, de modo que o aluno venha a confrontar as suas percepções com outras ideias.

Ao estabelecer essas metas, a instituição demonstra estar preocupada com a relação entre os saberes científicos construídos na sala de aula e questões sociais, com a pretensão de levar adiante uma proposta educativa baseada em conceitos como aprendizagem global e a integração do conhecimento. A partir da sua proposta de organização curricular, o IFRN defende o PI como uma metodologia que favorece a interdisciplinaridade e uma aprendizagem contextualizada.

Pode-se afirmar que a instituição valoriza a realização de projetos integradores como forma de desenvolver em seus alunos o pensamento reflexivo, a habilidade de relacionar saberes, a atitude investigativa e a capacidade de ser agente de sua própria aprendizagem, assumindo um protagonismo necessário a uma visão libertadora da educação. O IFRN revela, pelo seu posicionamento diante do PI enquanto ação pedagógica, sua intenção de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem,

atribuindo a ele novos sentidos que contribuam cada vez mais para a formação humana integral.

### **3.3.2 O Projeto Integrador no Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN campus Natal Zona Norte**

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico de Nível Médio em Informática para Internet, em Eletrônica e em Comércio na forma integrada e na modalidade presencial, aprovados pelas Resoluções nº 36/2011-CONSUP, de 09/09/2011; nº 31/2011-CONSUP/IFRN, de 09/09/2011; e nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012, respectivamente, estabelecem as diretrizes pedagógicas para o funcionamento dos cursos, tomando como base filosófica a educação progressista e transformadora e obedecendo aos dispositivos legais que versam sobre o sistema educativo nacional e normatizam a educação profissional e tecnológica do país. Os três projetos pedagógicos ratificam sua consonância com as ideias do PPP da instituição e o compromisso de promover a formação humana integral, como se verifica, por exemplo, no PPC do curso de Informática para Internet (2013, p. 5):

[...] promover a formação humana integral por meio de uma proposta de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social.

No texto de cada um dos PPC's, são explicitados os fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos nos quais se fundamenta a proposta dos cursos, dialogando com os pressupostos presentes no PPP da instituição, além de apresentar princípios, categorias e conceitos que subsidiam o processo de ensino e aprendizagem a ser implementado.

Ao comparar os três documentos, verificam-se poucas diferenças no que diz respeito aos princípios orientadores da prática pedagógica e, especialmente, nas concepções apresentadas acerca do Projeto Integrador. Por exemplo, nos três casos é possível identificar a mesma noção de organização curricular, que está fundamentada na noção de eixos tecnológicos, o que, segundo o PPC do curso de Informática para Internet (IFRN, 2013, p.12):

[...] favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que os eixos tecnológicos se constituem de agrupamentos dos fundamentos científicos comuns, de intervenções na natureza, de processos produtivos e culturais, além de aplicações científicas às atividades humanas.

Os projetos dos cursos assumem uma proposta pedagógica organizada em núcleos politécnicos (estruturante, articulador e tecnológico), que favorece ações educativas interdisciplinares e destaca a integração de “conhecimentos científicos e saberes advindos do mundo do trabalho, e possibilitando, assim, a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas” (IFRN, 2013, p.12). Pelo que se pode apreender, a partir dessa organização curricular, os cursos técnicos de nível médio ofertados pelo campus em questão podem materializar uma matriz curricular integrada e essa divisão em núcleos politécnicos integrados permite a concretização do currículo integrado e de seus pressupostos fundamentais, como a educação politécnica e a interdisciplinaridade.

Os projetos dos três cursos apresentam matrizes curriculares disciplinares, o que contraria em alguma medida uma concepção de currículo que defende princípios como a globalização da aprendizagem, apoiada na metodologia do trabalho com projetos. Porém, foi possível verificar que os três documentos apregoam a articulação entre as disciplinas por meio da interdisciplinaridade, buscando proporcionar aos estudantes uma formação integrada, como podemos perceber pela leitura do trecho a seguir (IFRN, 2011, p.13), extraído do PPC do curso de Eletrônica:

As disciplinas que compõem a matriz curricular deverão estar articuladas entre si, fundamentadas nos conceitos de interdisciplinaridade e contextualização. Orientar-se-ão pelos perfis profissionais de conclusão estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso, ensejando a formação integrada que articula ciência, trabalho, cultura e tecnologia, assim como a aplicação de conhecimentos teórico-práticos específicos do eixo tecnológico e da habilitação específica, contribuindo para uma sólida formação técnico-humanística dos estudantes.

Especificamente no que diz respeito à caracterização do Projeto Integrador, os projetos dos três cursos apresentam-no como um componente curricular cujo desenvolvimento deve se dar no terceiro ano do curso e cuja carga horária é de 60

(sessenta) horas, compondo a prática profissional juntamente com o Estágio Curricular ou Projeto de Pesquisa ou Projeto de Extensão, cada uma dessas opções com 340 (trezentas e quarenta) horas, totalizando 400 (quatrocentas) horas. Dessa forma, o PI torna-se uma condição indispensável para a conclusão de todos os cursos técnicos de nível médio ofertados pelo campus.

Acerca da prática profissional, a proposta dos PPC's em questão define-o como uma "atividade articuladora entre o ensino, a pesquisa e a extensão, balizadora de uma formação integral de sujeitos para atuar no mundo em constantes mudanças e desafios" (IFRN, 2011, p.16) e que deve ser balizada pelos seguintes princípios: equidade, flexibilidade, aprendizado continuado, superação da dicotomia entre teoria e prática e acompanhamento ao desenvolvimento do estudante.

Como se pode perceber, há uma conexão entre os pressupostos apresentados pelos programas dos cursos e as ideias presentes no PPP da instituição, bem como uma consonância com as concepções e princípios basilares do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, que são: formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo: o trabalho de produção do conhecimento e a relação parte-totalidade na proposta curricular (BRASIL, 2007).

No tocante ao desenvolvimento de projetos, ficou claro que os três PPC's concebem-no como uma possibilidade de promover a unidade entre teoria e prática, além de contextualizar e colocar em ação o que se aprendeu durante o curso. Também se destaca nos documentos o papel dos projetos integradores na preparação do jovem estudante para o desempenho da profissão para a qual está sendo formado, por meio do levantamento de questões relacionadas à realidade do exercício desta profissão, e para a proposição de soluções de problemas observados na realidade social, com vistas a colaborar com o desenvolvimento local. Dessa forma, o trabalho com projetos é visto como uma metodologia que proporciona o desenvolvimento de atitudes importantes para a formação humana integral, como o espírito crítico, a criatividade e a iniciativa de intervenção social.

Essas características descritas pelos projetos dos cursos aproximam a concepção de projetos integradores definida pelo documento ao conceito de autores como Hernández (1998, p.61), para quem:

Os projetos constituem um “lugar”, entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir (...) levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Assim, pode-se observar um alinhamento entre o projeto formativo dos cursos, o PPP do IFRN e o que preconiza um dos autores que tem se dedicado ao estudo dos projetos de trabalho há bastante e que, inclusive, foi umas referências utilizadas pela própria instituição para a elaboração de seu principal documento. Hernández (1998) afirma que aprender por meio de projetos de trabalho é aprender de forma global e significativa, pressupõe a relação entre conteúdos e áreas de conhecimento para resolver problemas subjacentes à própria aprendizagem.

Portanto, apesar de algumas limitações conceituais dos documentos analisados, reconhecemos que eles apresentam contribuições à compreensão do que vem a ser o papel do desenvolvimento do projeto integrador para que se estabeleça o diálogo entre disciplinas e a integração teórico-prática dos conhecimentos construídos durante o curso. Também evidenciamos um sentido de conformidade entre os projetos dos cursos e o que é defendido pelo PPP da instituição, encontrando pontos de convergência quanto a importância de princípios como a interdisciplinaridade e a integração curricular.

Fica evidente a relevância desta metodologia para a concretização dos objetivos de ensino de uma instituição como o IFRN, para a qual é fundamental formar não apenas profissionais, mas sim cidadãos capazes de refletir sobre as condições de vida e trabalho da sociedade em que vivem e propor soluções para os problemas relacionados ao exercício da sua profissão, o que só é possível se os estudantes experimentarem um processo formativo marcado por uma concepção globalizadora do conhecimento, como afirmam Hernández e Ventura (1998, p. 63):

Definitivamente, 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.

Nesse sentido, o conteúdo dos documentos analisados nesta seção nos permite ter elementos para defender a concepção do PI como uma prática pedagógica

integradora, que contribui para a materialização de uma atitude relacional no processo de aprendizagem, com o objetivo de ensinar o aluno a aprender de outra forma que não seja a tradicional repetição e acumulação de conteúdos historicamente “consagrados” pela escola. Trata-se, portanto, de uma maneira de dar novos sentidos ao conhecimento, a partir da busca pelas relações entre os fenômenos naturais e sociais e o que se pode aprender na escola para compreender melhor o mundo em sua complexidade.

#### **4 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL**

Para alcançar o nosso objetivo de pesquisa, adotamos como fundamento teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici (1971), pois ela representa o suporte epistemológico necessário para possibilitar a compreensão de como o grupo social composto pelos docentes do IFRN *campus* Natal Zona Norte constrói suas representações sobre o componente curricular Projeto Integrador. Essa perspectiva de investigação nos permite compreender a forma como o sujeito expressa a sua interpretação de uma determinada realidade, elaborada a partir da experiência vivida junto ao grupo do qual faz parte.

Fundamentamo-nos, portanto, na TRS, que leva em consideração a relevância dos processos comunicativos para o desenvolvimento do ser humano, partindo do pressuposto de que as representações sociais dão estrutura a esses processos na mesma medida em que também são estruturadas por eles.

Como estamos tratando do PI como uma prática pedagógica, coube-nos estudar as representações sociais do grupo social escolhido acerca desse objeto de estudo, uma vez que elas condicionam comportamentos e, por isso, vale a pena conhecê-las para compreender quais os aspectos que norteiam as ações dos professores no desenvolvimento do PI.

Partindo dos princípios propostos pela TRS, realizou-se um estudo constituído principalmente pela interpretação dos dados coletados por meio de uma Técnica de Associação Livre de Palavras, na qual os respondentes precisavam completar a sentença “O projeto integrador é...”, cujo objetivo era promover uma evocação das palavras e/ou expressões que, segundo os membros do grupo social em questão, estão relacionadas à prática do PI e o representam.

Os dados obtidos foram interpretados à luz da TRS e, para estabelecer uma contextualização das informações e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao objeto de estudo, lançamos mão de um questionário, destinado ao levantamento de aspectos relevantes para a análise das representações construídas pelos docentes, como, por exemplo: tempo de serviço na instituição e no *campus*, tempo de experiência docente, familiaridade com o desenvolvimento do projeto integrador, dentre outras.

A combinação desses dois instrumentos de coleta de dados nos permitiu ter acesso às representações elaboradas pelos membros do grupo social pesquisado, que no

caso é um conjunto de quarenta professores do corpo docente do IFRN *campus* Natal Zona Norte, acerca do componente curricular Projeto Integrador, ou seja, mais de 60% dos docentes. Buscamos, assim, identificar a existência de traços que indicassem uma concepção integrada compartilhada pelo grupo, que se torna evidente a partir do que se expressa pela associação de palavras.

O conteúdo obtido pela técnica, que por si só não é a representação social, foi analisado para que chegássemos à compreensão dos significados dos dados recolhidos. Para isso, seguimos o caminho traçado por Laurence Bardin (2011), que compreende três etapas: a categorização, a descrição e a interpretação. Essa escolha metodológica se justifica pelo fato de que a análise de conteúdo representa uma estratégia de tratamento dos dados muito coerente com a TRS, pois permite que o pesquisador extraia o conteúdo semântico da comunicação elaborada pelos participantes da pesquisa, apreendendo os sentidos explícitos e implícitos ao conteúdo dela.

Dessa forma, neste exercício de interpretação dos dados recolhidos nesta parte empírica do presente estudo, objetivamos identificar indicativos inerentes às concepções dos docentes do IFRN *campus* Natal Zona Norte sobre o Projeto Integrador e, nessa busca, a TRS representou o aporte teórico que possibilita conhecer o universo simbólico desses sujeitos e o entendimento que expressam acerca da temática. Desse modo, a decisão de investigar as representações sociais desse grupo justifica-se pelo desejo de conhecer a maneira como seus integrantes se apropriam do PI, quais os conceitos que formulam sobre ele e como compartilham esse conhecimento.

Na primeira parte da discussão, apresenta-se a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico que subsidiou nosso estudo, a partir de suas várias nuances, tomando como referência as proposições de diferentes autores; na segunda, abordamos a Teoria do Núcleo Central, considerando-a como uma micro-teoria que auxilia na identificação das representações sociais construídas pelo grupo social em estudo.

#### 4.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM OLHAR SOBRE O PROJETO INTEGRADOR

Este capítulo está dedicado à apresentação dos pressupostos da teoria que representa o lastro teórico e metodológico da pesquisa descrita neste trabalho. A partir do objetivo traçado para a investigação, que é o de compreender a representação social



que os docentes do IFRN têm acerca do Projeto Integrador, optamos pelo uso da Teoria das Representações Sociais como um caminho pelo qual se pode chegar ao universo simbólico dos membros de um determinado grupo social e conhecer as representações construídas por eles acerca do objeto em estudo. Para isso, alguns estudos foram estabelecidos como referências teóricas nas quais fundamentamos nossa compreensão sobre a Teoria das Representações Sociais, especialmente os trabalhos de Abric (1998); Andrade (2003); Melo (2005 e 2009); Melo e Oliveira (2017); Alves-Mazzotti (1994) e Sobrinho (2010), entre outros.

A teoria foi desenvolvida por Serge Moscovici, na Psicologia Social, e aprofundada por Denise Jodelet. A tese de doutorado do psicólogo romeno Moscovici apresentava essa teoria como forma de unir conceitos da psicologia e da sociologia, buscando relacionar o indivíduo e a sociedade na construção do conhecimento a partir da formação de um grupo social; ele se preocupava com a valorização de um conhecimento que normalmente é negligenciado: o senso comum. Dessa forma, Moscovici se voltou para aquele conhecimento que se constrói no cotidiano, a partir da relação entre os sujeitos em grupo, o pensamento social, com interesse de compreender como os sujeitos em seus grupos sociais apreendem a realidade, considerando aspectos sociais e psicológicos.

Na perspectiva de Moscovici, os sujeitos realizam processos complexos para compreender e representar o mundo, o que ocorre a partir da interação entre o mundo interior e o exterior. Para ele, as representações sociais são sistemas de concepções, de imagens e valores que possuem significado constituído culturalmente e independem do que as pessoas pensam, pois têm uma característica coletiva.

A teoria das representações sociais se vale daquilo que um grupo social, e conseqüentemente os indivíduos que o constituem, vivencia historicamente na sua constituição. Assim, o conhecimento oriundo do senso comum passa a ser visto não mais como algo isento de lógica e racionalidade, mas sim como um saber importante para o cotidiano, contribuindo para a formação de realidades sociais. Partindo dessa teoria, torna-se possível considerar a diversificação do pensamento social, formulado a partir de uma forma consensual de conhecer e representar o mundo, o que possibilita a construção de representações sociais.

Moscovici, ao desenvolver a TRS, buscava ampliar o papel desempenhado pela Psicologia Social na sua época e revelou seu entendimento acerca do que chamava de “status” das representações sociais (Moscovici, 1978, p. 216):

O status dos fenômenos das representações sociais é o de um status simbólico: estabelecendo um vínculo, construindo uma imagem, evocando, dizendo e fazendo com que se fale, partilhando um significado através de algumas proposições transmissíveis e, no melhor dos casos, sintetizando em um clichê que se torne emblema.

A TRS se dedica à compreensão dos sentidos que os sujeitos conferem aos objetos da sua realidade social e, por isso, permite que o pesquisador observe esses objetos e analise a maneira como esses sentidos determinam o comportamento dos indivíduos do grupo. Dessa forma, a teoria leva em consideração os indivíduos no seu cotidiano e os conhecimentos que eles elaboram a partir de seus valores, suas crenças e seus costumes.

Moscovici percebeu que alguns conceitos da psicanálise estavam sendo usados no cotidiano das pessoas, o que reforçou a ideia de que o conhecimento produzido cientificamente estava extrapolando as suas fronteiras e sendo usado pelas pessoas no universo do senso comum, fora do mundo acadêmico. Ele se deu conta de que o conhecimento do senso comum orienta o comportamento das pessoas, que aprendem conceitos e valores com o grupo social no qual estão inseridas a partir da interação com os outros indivíduos do mesmo grupo, produzindo um conhecimento prático. Assim, Moscovici atrelou a dimensão do indivíduo à dimensão do coletivo, concluindo que o pensamento individual na verdade é o resultado das ideias compartilhadas pelos componentes de um mesmo grupo social. A isso, o psicólogo romeno chamou de Representações sociais, que, segundo ele, são formadas a partir da conjunção entre: a informação, que é aquilo que organiza o conhecimento; o campo cognitivo, compreendido como a capacidade de gerar imagem a partir do estoque de conhecimento que se tem acerca do objeto em estudo; e as atitudes, que representam o posicionamento frente a este objeto.

Então, a TRS pode ser considerada como a teoria do pensamento social, que é compartilhado por todos aqueles que fazem parte de um mesmo grupo social. Essa teoria representa uma excelente forma de compreender as concepções e os comportamentos de sujeitos do mesmo grupo, que faz parte de uma sociedade marcada pela diversidade, pelo dinamismo e pela complexidade.

As representações sociais podem ser definidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. Podem ser vistas como a versão contemporânea do senso comum e tem como função tornar familiar o não familiar. São formas de representação de um mesmo

objeto compartilhadas por certo número de indivíduos de um mesmo grupo social e construídas socialmente, por meio das interações sociais, que condicionam o comportamento desses sujeitos.

De acordo com Moscovici, as representações sociais permitem que os indivíduos transformem uma realidade estranha em sua realidade familiar, guiando as ações sociais e justificam as condutas e decisões tomadas pelo grupo diante de um evento ou objeto. Sobre isso, ele afirma (MOSCOVICI, 1981, p. 181):

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como versão contemporânea do senso comum.

Denise Jodelet, uma pesquisadora que deu continuidade às reflexões de Moscovici e contribuiu bastante para a difusão do pensamento dele acerca das representações sociais, afirma que estas são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada” (JODELET, 1989, p.36), que contribui para que determinado grupo social construa uma realidade comum. Sobre a relação entre representação e comportamento, a autora afirma, em outra obra, que as representações sociais (JODELET, 2001, p.17):

Nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

A representação social caracteriza-se, portanto, como um instrumento que orienta os membros de um grupo social no relacionamento entre si e na identificação e classificação do mundo. É o que Andrade (2003, p.86) classificou como sendo um “sistema interpretativo”:

Esse sistema interpretativo serve de mediação entre os sujeitos e o seu meio, e entre os componentes de um mesmo grupo, possibilitando a resolução das situações com as quais se deparará, transformando-se em uma linguagem comum, servindo tanto para compreender e classificar acontecimentos e indivíduos de um mesmo grupo, como para fazê-lo em relação a acontecimentos e grupos estranhos.

Estudar a representação social de um fenômeno significa, portanto, uma imersão nos conhecimentos compartilhados por um grupo e pelos indivíduos que o formam, reconhecendo que esses saberes a maneira como estes pensam e agem socialmente. Desse modo, um estudo voltado para as representações sociais conduz a um mergulho no universo simbólico de um determinado grupo, para compreender as concepções de cada um dos seus componentes e, ao mesmo tempo, de todos eles coletivamente. E, nesse sentido, é muito importante considerar o contexto no qual esse grupo interage e compartilha seus conceitos e explicações no cotidiano. Nas palavras de Melo (2005, p. 60):

A representação social é elaborada pela atividade simbólica e psicossocial do indivíduo enquanto ser social que, assim, apreende o seu ambiente. Portanto, só pode ser compreendida se também for compreendido o contexto histórico no qual é produzida.

Na verdade, a partir do aporte teórico da TRS, compreende-se que toda realidade, na verdade, é produto de uma representação, o que significa que os membros de um determinado grupo social reapropriam-se dessa realidade, reconstróem-na a partir do seu sistema cognitivo, integrando-a ao seu sistema de valores, crenças e ideologias. Desse modo, é a reapropriação e a reintegração da realidade que possibilitam a construção de representações, que passam a ser a própria realidade para os indivíduos de um grupo. Por tudo isso, torna-se possível concordar com as palavras de Abric (1998, p.28), quem define a representação como:

[...] uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade.

Trata-se de um conhecimento construído socialmente, elaborado e compartilhado pelos indivíduos de um grupo por meio da reconstituição da realidade com a qual eles se deparam e para a qual eles atribuem novos significados. Ela também é, nas palavras desse autor, um “guia para a ação”, uma vez que o sistema de interpretação da realidade construído pelo grupo passa a reger as relações entre seus membros e a relação deles com o meio social no qual atuam, determinando suas condutas e suas práticas. Para Melo e Oliveira (2017, p.50):

As Representações Sociais são construções que permitem significar e compreender a realidade na qual nos inserimos e orientar a conduta humana frente aos desafios da convivência coletiva. São definições construídas de modo partilhado com o grupo a que pertencemos e, por esta medida, é impensável que possam ser produzidas de forma alienada da dinâmica social. (...) Nesse sentido, representar supera o caráter essencialmente restritivo de um processo mental individual sobre um objeto exterior e passa a incorporar uma conformação social não particular a um determinado indivíduo, mas imbuída de um sentido socializado, de um conhecimento compartilhado, de significados, formas e códigos compreensíveis e comuns a grupos de indivíduos dentro de uma mesma cultura. Dessa forma, as representações condicionam as relações que se estabelecem entre os indivíduos e a realidade, definindo suas práticas sociais e suas interações com os outros, sendo esta sua dupla função.

Esse papel fundamental que as representações têm no estabelecimento das relações sociais, regendo as relações entre os indivíduos e entre eles e o meio social no qual vivem, justifica-se pelo fato de que elas cumprem funções essenciais no que Abric (1998) classifica como a “dinâmica das relações sociais”.

Esse autor especifica quatro funções caracterizadoras das representações sociais. A primeira delas é a função cognitiva, ou a função “de saber”, através da qual os indivíduos podem adquirir conhecimentos e integrá-los ao quadro a um quadro cognitivo compreensível por eles, a partir dos valores aos quais eles aderem. É por meio dessa função também que o indivíduo se esforça para compreender e se comunicar, criando um quadro de referência comum, que “permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão deste saber ingênuo” (ABRIC, 1998, p.29).

A segunda função essencial desempenhada pelas representações sociais, segundo Abric (1998), é a identitária, que atua na definição e na proteção de um determinado grupo social. Além de garantir mecanismos de compreensão e explicação da realidade, as representações também permitem a elaboração de uma identidade social, situando os sujeitos e os grupos dentro de um determinado campo social.

Outra função primordial das representações é a de orientação, uma vez que elas são responsáveis por orientar comportamentos e práticas, funcionando como um verdadeiro guia para a ação dos membros de um grupo. Abric (1998, p.30) afirma:

A representação produz também um sistema de antecipações e expectativas, sendo, então, uma ação sobre a realidade: seleção e filtragem das informações, interpretações visando a adequar esta realidade à representação. (...) A existência de uma representação da situação, pré-existente à interação em si mesma, faz com que, na

maior parte dos casos, os jogos sejam feitos antecipadamente, as conclusões estão colocadas antes mesmo que a ação se inicie. (...) a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

Por fim, as representações também desempenham uma função justificadora, atuando na justificativa do comportamento por parte de um determinado grupo frente a outro. Isso significa dizer que as ações de um grupo frente a uma situação encontram respaldo nas suas representações acerca do objeto em questão. Desse modo, as representações funcionam como elementos de preservação e justificativa para a distinção entre diferentes grupos sociais. Ou seja, pode-se concluir que existe uma relação direta entre representações e práticas sociais, o que acaba por repercutir na relação entre grupos.

Por tudo isso, pode-se afirmar que a TRS é um lastro teórico-científico que se dedica ao estudo dessa realidade inerente a um grupo social, buscando identificar o conhecimento produzido no senso comum que é socialmente compartilhado, articulado, para explicar objetos sociais específicos. Essa busca pela compreensão do senso comum justifica-se pelo fato de ele ser um elemento norteador de comportamentos e que, por isso, influencia no desenvolvimento social das pessoas.

A TRS funciona como um importante instrumento para a interpretação desses sujeitos na relação com seu contexto sociocultural, possibilitando uma maior compreensão das suas representações frente a uma realidade específica. Essas representações compreendem elementos que permitem, ao mesmo tempo, a construção e a classificação da realidade e, nesse processo, a interação entre os membros do grupo social exerce um papel fundamental, pois é a partir dela que são construídas as representações sobre um determinado objeto social. Estas, por sua vez, cumprem a função de nortear a conduta dos membros do grupo, orientando sua forma de agir sobre tal objeto, pois passam a servir de referência para a conduta dos indivíduos ao vivenciarem situações diferentes.

Uma representação compartilhada por um grupo passa a se difundir por meio da comunicação dentro dele. Por isso, pode-se afirmar que as representações são um produto simbólico da comunicação entre os sujeitos que representam um mesmo grupo social e, simultaneamente, atuam como mecanismo de orientação das ações deles.

Em todo esse movimento, destacam-se dois processos cognitivos importantes para compreender de que maneira o grupo chega a construir uma representação: a

ancoragem e a objetivação. Trata-se de dois processos indissociáveis, que permitem que os sujeitos se apropriem do mundo exterior e gerem as representações sociais. Para Jodelet (1994), são “dois processos maiores que dão conta da forma pela qual o social transforma um conhecimento em representação e a forma pela qual essa representação transforma o social” (JODELET, 1994, p. 367).

Por Ancoragem, compreende-se o processo pelo qual um objeto representado é ressignificado e passa a compor a rede de relações sociais já reconhecida pelo grupo, passando a ser compreensível e partilhado por seus membros. Segundo Moscovici (2012, p.61), ancorar é “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

É possível afirmar, portanto, que o processo de ancoragem presume uma relação entre o objeto representado e a rede de pensamento social já existente no grupo. Para que se diga que um determinado objeto foi ancorado, é preciso que ele possa ser reconhecido pelos sujeitos de um grupo e se transforme em referência para o senso comum. Dessa forma, pode se alcançar o propósito que tem a representação social, que é o de tornar familiar algo que não o é.

Já a objetivação é compreendida como o processo pelo qual o conhecimento acerca de um dado objeto torna-se real, visível e acessível, a partir do que já é familiar. Compreende-se que, a partir do momento em que uma representação é objetivada, ela passa a ser a gênese do real, que se naturaliza por meio das relações estabelecidas no contexto histórico-social do grupo. Moscovici (2012, p.73) afirma que objetivar “é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso; é o conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância”.

Dessa forma, a objetivação pode ser definida como o processo que transforma uma ideia, uma opinião em algo concreto; é um processo sociocognitivo que atua na formação de representações na medida em que torna real o que não era familiar, por meio de um processo figurativo e social, o qual constitui o núcleo central de uma representação, que passa a representar o real dos que a expressam.

Esses dois processos cognitivos, ancoragem e objetivação, têm papel fundamental na construção das representações sociais e dão sustentação aos elementos constitutivos delas, como o núcleo central e seus elementos periféricos, cada um

cumprindo uma função específica na formação das representações. Eles são, portanto, primordiais para a compreensão das representações sociais.

Dessa forma, a principal vantagem de utilizar esta teoria como lastro epistemológico para uma pesquisa social é a capacidade de apreender uma realidade bastante significativa para determinado grupo social, mas que muitas vezes passa despercebida. Para isso, faz-se necessário estudar essa realidade para compreender de que maneira ela mobiliza os saberes e atitudes dos indivíduos, levando-os a fazer suas escolhas. A importância de conhecer esse contexto fica evidente na afirmação de Domingos Sobrinho (2010, p. 33):

O objeto de uma representação faz parte de um contexto ativo e é concebido pela pessoa ou grupo, pelo menos parcialmente, como prolongamento de si mesmo. Enquanto sistemas de pré-concepções, de imagens e valores, as representações sociais têm sua própria significação cultural e sobrevivem independentemente das experiências individuais tomadas isoladamente. Possuindo um caráter coletivo, não visam a dar conta das diferenças individuais, mas somente das diferenças entre grupos.

Então, a TRS trata do conhecimento construído e compartilhado entre as pessoas a partir de saberes característicos da realidade social de cada grupo e do que vivencia cotidianamente. Dessa forma, ela permite colocar em evidência os saberes do senso comum, valorizando o conhecimento popular, funcionando como lastro teórico e metodológico para pesquisas que visam compreender aspectos cognitivos e afetivos que determinam os comportamentos sociais.

Para Moscovici (2003), as Representações Sociais se formam a partir da atividade humana como resultado da interação entre sujeito e objeto social. Ele afirma que os indivíduos elaboram uma realidade particular acerca desses objetos sociais e que essa realidade condiciona comportamentos e direciona a comunicação. Pode-se dizer, assim, que as RS representam o objeto em questão e também a pessoa ou o grupo social que o representa, caracterizando-se como um conceito pertencente ao subjetivo e ao intersubjetivo ao mesmo tempo.

Coutinho (2005, p.25) afirma que:

[...] as representações sociais referem-se à maneira como as pessoas pensam e interpretam o cotidiano, constituindo um conjunto de imagens, dotado de um sistema de referência que permite interpretar



sua vida e a ela dar sentido, compartilhando sua interpretação com seu meio social e cultural.

É nesse sentido que escolhemos conhecer as RS atribuídas pelo corpo docente do campus Natal Zona Norte do IFRN ao conceito de Projeto Integrador, a fim de apreender os sentidos que esse grupo social confere a essa prática pedagógica que já vem sendo desenvolvida no campus há bastante tempo. Na verdade, foi nesse campus que essa prática pedagógica começou a ser desenvolvida na instituição, mesmo sem ser considerada como um componente curricular obrigatório, como é atualmente. Dessa forma, os docentes desse campus, principalmente os que atuam lá há mais tempo, tiveram a oportunidade de construir uma forma bem particular de se relacionar com tal prática. Partindo disso, buscamos identificar como o corpo docente do IFRN campus Natal Zona Norte representa o projeto integrador e de que maneira essa representação se relaciona com o modo pelo qual esse componente curricular se desenvolve na prática.

Como as RS são formas de conhecimento que se constituem socialmente e desempenham uma importante função de nortear escolhas, comportamentos e comunicações, julgamos pertinente acessar as representações elaboradas pelo grupo social dos professores do campus Natal Zona Norte do IFRN acerca do projeto integrador para compreender melhor a maneira como ele vem sendo realizado. Essa noção de grupo social é fundamental para a nossa análise, uma vez que é no interior desses grupos que são produzidas as RS, por meio das suas interações e comunicações. Os sujeitos que constituem os grupos contribuem para a formação de representações de diferentes objetos sociais que fazem parte de seu cotidiano a partir de seus saberes, que, por sua vez, carregam seus valores, crenças, opiniões e atitudes. Além disso, a rede de interações e comunicações no interior de um grupo social proporciona a elaboração de representações a partir das experiências práticas e daquelas que são transmitidas oralmente, através de conversar do cotidiano. Por essa razão, acreditamos que as RS sobre o projeto integrador interferem diretamente na sua operacionalização, pois a conduta de um grupo social é resultado da maneira como ele representa socialmente essa prática pedagógica e, conseqüentemente, a prática é condicionada pelas representações elaboradas pelo grupo.

Nesse sentido, acerca da importância de um estudo das representações sobre uma prática pedagógica, concordamos com Alves-Mazzoti (1994, p. 76) ao firmar que:

Os estudos mencionados mostram que cada grupo, cada segmento sociocultural, tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida, as quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir. Enquanto grupo socioprofissional, construímos nossas próprias representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como as nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais já terá demonstrado sua utilidade.

Conhecer as RS do grupo social em questão acerca do projeto integrador nos permitiu compreender mais do que simplesmente as concepções dos indivíduos desse sobre o objeto em estudo; acessar essas representações nos possibilitou saber como o grupo, a partir da interação com o objeto social e entre os indivíduos, construiu uma realidade particular sobre o projeto integrador e como isso determinou seu comportamento com relação ao desenvolvimento do projeto integrador.

Podemos considerar a elaboração das representações sociais como consequência da relação entre o conhecimento científico (conhecimento prévio de cada sujeito) e o conhecimento prático do cotidiano, permeadas pela trama de saberes e valores compartilhada pelo grupo social. Nesse sentido, vale a pena conhecer quais são essas representações dos docentes do IFRN acerca do PI e de que maneira elas condicionam o comportamento adotado por eles no que diz respeito à realização desse componente curricular.

#### 4.2 TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A partir dos pressupostos estabelecidos por Moscovici com a Teoria das Representações Sociais, várias outras abordagens foram se consolidando no sentido de dar ainda mais sustentação a ela e proporcionar o fortalecimento do campo epistemológico que começava a se desenvolver a partir de então. A abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central (TNC) representa uma dessas microteorias que se desenvolveram como desdobramentos dos estudos sobre representações sociais.

Proposta por Jean-Claude Abric, em sua tese de doutorado, a TNC representa um compromisso metodológico com uma premissa expressa por ele mesmo da seguinte forma: “a organização de uma representação social apresenta uma característica

específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (ABRIC, 1998, p. 31).

Portanto, pode-se afirmar que estudar representações sociais implica, antes de qualquer coisa, querer identificar os elementos que constituem seu núcleo central. Não é suficiente o conhecimento do conteúdo representacional, mas faz-se necessário compreender de que maneira ele se organiza para lhe conferir consistência. O conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes frente a um determinado objeto social, que constituem a representação que se faz dele, possui uma organização e uma estrutura e, por isso, um estudo dedicado às Representações Sociais deve privilegiar esses dois aspectos.

A TNC passou a ser utilizada, então, como instrumento metodológico para ter acesso ao conteúdo representacional dos objetos e fenômenos sociais, passando a ser considerada uma importante teoria complementar na perspectiva estrutural da Teoria das Representações Sociais.

A principal contribuição dessa abordagem estrutural foi a noção de que as representações sociais são formadas por um núcleo, ao qual está vinculada a significação e a organização da representação, e por um sistema periférico, cujos elementos são mais flexíveis e diversificados e constituem o que é essencial para o conteúdo da representação. Cada um desses componentes cumpre funções específicas e fundamentais na construção de uma representação acerca de um objeto social.

Abric (1998, p.33) afirma que “as representações sociais e seus dois componentes, o núcleo central e os elementos periféricos, funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar da outra parte”.

Por um lado, o núcleo central de uma representação assume a função de criar ou transformar o sentido dos outros elementos que fazem parte da representação, além de organizar os elos que os unem. Dessa forma, o núcleo central funciona, assim, como mecanismo de unificação e estabilização da representação. Sá (1996, p.21), ao tratar das contribuições da abordagem estrutural ao estudo das representações sociais, define o núcleo central como:

[...] um *núcleo figurativo*, ou seja, uma reorganização imagética de elementos cognitivos privilegiados. Esses elementos, descontextualizados em relação à estrutura original do objeto representado e às suas condições conjunturais, gozariam de considerável autonomia na moldagem do conhecimento sobre tal objeto e tudo o que com ele possa ser relacionado.

Por outro lado, os elementos periféricos, organizados em torno do núcleo central, constituem os elementos mais acessíveis do conteúdo de uma representação e desempenham as funções:

- a) de concretização, funcionando como a ligação entre o núcleo central e a situação real em que se constrói uma representação;
- b) de regulação, permitindo a integração de informações novas oriundas do contexto à periferia da representação, possibilitando até que ocorram evoluções em seu conteúdo;
- c) de defesa, protegendo o núcleo central de mudanças, que poderiam ocasionar uma alteração completa da representação.

Vale salientar que, apesar do que o termo “periféricos” possa sugerir, esses elementos são muito importantes. O sistema periférico não tem uma menor importância dentro da estrutura de uma representação; pelo contrário, é exatamente por meio dele que se dá a relação entre a representação e o contexto social real. Dessa forma, o sistema periférico, em detrimento do núcleo central, guarda uma relação mais direta com a realidade vivenciada pelo grupo, o que permite que sejam assimiladas interferências. Pode-se dizer, portanto, que a análise dos elementos periféricos pode revelar alguma possibilidade de transformação na representação, por meio da relação entre esses dois subsistemas diferentes, mas que são interdependentes.

É, portanto, pela integração entre esses dois sistemas que se organizam as representações. O *sistema central*, por um lado, caracterizado como sendo essencialmente social, está ligado às condições históricas, aos valores e às normas às quais os membros de um grupo foram aderindo ao longo do tempo; é ele que define quais os princípios nos quais se fundamentam as representações, é o que Abric (1998, p. 33) chama de “base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo”. É por meio desse sistema central que se forma o sentido principal da representação e é em torno dele que se organizam todos os elementos que a constituem.

Sá (1996, p. 22) atribui ao sistema central de uma representação as seguintes características:

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo;
2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social;
3. é estável, coerente, resistente à

mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta.

O *sistema periférico*, por sua vez, está relacionado às características individuais e ao contexto imediato, permite adaptações e a integração de novas experiências vivenciadas no cotidiano por meio do processo da ancoragem, como já foi dito anteriormente. Constituído pelos demais elementos da representação que diferem do núcleo central, é esse sistema periférico que permite que ocorram atualizações e contextualizações no sistema central ao longo do tempo em que um grupo social vai se adaptando à sua realidade concreta. Sá (1996, p. 22) também define as características específicas desse sistema “1. permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato”.

A abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central representa, portanto, um caminho para a compreensão de como se organizam as representações sociais, sugerindo a existência de um elemento central que determina a representação de um objeto e orienta a conduta dos indivíduos. Dessa forma, a TNC traz à tona a importância de reconhecer a relação entre as representações sociais e a prática social, como afirma o próprio Abric (1998, p. 37):

A abordagem estrutural das representações sociais aparece então como um elemento muito importante a ser considerado na análise de várias questões importantes relativas às ciências sociais: a compreensão e a evolução das mentalidades, a ação sobre as atitudes e as opiniões, a influência social (seja ela minoritária ou majoritária) e, enfim, a organização interna e as regras de transformação social.

É exatamente nesse ponto que se encontra a justificativa para a eleição desse suporte metodológico para a realização do presente estudo, uma vez que nos propusemos a conhecer o sentido compartilhado pelo grupo social composto pelos professores do IFRN campus Natal Zona Norte acerca do Projeto Integrador, compreendendo que esse sentido interfere diretamente nas ações desenvolvidas pelo referido grupo frente ao objeto em foco.

Para levar adiante o intuito de conhecer o núcleo central das representações sociais do grupo pesquisado acerca do Projeto Integrador, lançamos mão de um conjunto de técnicas e instrumentos de pesquisa que nos possibilitassem alcançar esse

objetivo. Partindo dos fundamentos teóricos representados pela Teoria das Representações Sociais e pela Teoria do Núcleo Central, apresentamos a seguir o percurso metodológico empreendido durante a investigação.

## **5 PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEANDO OS CAMINHOS DA EMPIRIA**

Nesta seção, descreve-se o caminho traçado para a realização da etapa empírica do presente estudo, delineando tanto os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiaram a pesquisa, bem como todas as etapas percorridas, os instrumentos utilizados para obtenção dos dados e os procedimentos analíticos realizados.

Apresentamos uma descrição dos dois instrumentos usados na coleta dos dados: questionário e Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e a justificativa pela escolha da técnica metodológica da Análise de Conteúdo para o tratamento desses dados, com base nos estudos de Bardin (2011), especialmente no que diz respeito à categorização, inferência e interpretação.

Vale salientar que, para a realização da pesquisa empírica, contamos com a colaboração da direção acadêmica do campus Natal Zona Norte e de uma das servidoras da equipe técnico-pedagógica do campus, cujo apoio foi fundamental para que fosse possível o contato com os professores. Após consulta prévia ao corpo docente, procedemos à aplicação dos instrumentos de pesquisa durante o momento de uma reunião pedagógica, no qual explicamos os objetivos do estudo e a importância da participação dos sujeitos, além dos procedimentos necessários para responder o questionário e a técnica de associação de palavras. Como nem todos os professores estavam presentes nesse momento, alguns foram contatados depois e prestaram sua colaboração em outros momentos, mediante sua disponibilidade.

Felizmente, houve uma boa aceitação por parte da maioria dos docentes do campus, embora alguns tenham se recusado a participar alegando que estavam sem tempo em razão das muitas atividades acadêmicas a serem desenvolvidas. Nos primeiros contatos, era apresentado o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE), no qual constavam os objetivos da pesquisa e todas as informações necessárias para o esclarecimento e autorização dos participantes para que os dados fossem usados na produção da presente dissertação. Após lerem e concordarem com as condições apresentadas, os docentes que aceitaram participar eram orientados a assinar o termo de consentimento e passavam a responder o questionário (ver anexos 1 e 2). Excetuando-se os professores que se negaram a colaborar com a pesquisa e os que não puderam ser localizados no campus em nenhum dos momentos em que a pesquisadora esteve

presente, foi possível recolher dados de uma amostra de 40 participantes, o que representa uma amostra significativa do número total do corpo docente.

Antes de iniciar esta parte empírica, a pesquisadora recebeu autorização do reitor do IFRN para realizar o estudo e coletar dados no âmbito da instituição, através de uma carta de anuência emitida pela reitoria de número 29/2019, na qual se concedeu autorização mediante observação ao respeito de sigilo absoluto e ao compromisso de utilização dos dados exclusivamente para a execução da pesquisa. O pedido de anuência levou em consideração o que determinam as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/2012 e 510/2016, que tratam da Pesquisa envolvendo Seres Humanos.

## 5.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com o objetivo de traçar um perfil social, educacional e profissional do grupo investigado, lançou-se mão de um questionário (anexo 3), composto por 15 (quinze) questões, algumas abertas e outras de múltipla escolha, que contemplavam aspectos considerados importantes para a análise dos resultados, uma vez que podem interferir na construção das representações sociais acerca do objeto de estudo. As questões abordavam aspectos como formação acadêmica, tempo de docência na instituição e no campus, vínculo funcional, regime de trabalho, experiências de formação continuada, práticas pedagógicas interdisciplinares, dentre outros.

Tomando como base os estudos de Marconi e Lakatos (2003), o questionário foi escolhido como instrumento de coleta de dados pelo fato de possibilitar a abrangência de um grupo relativamente numeroso de participantes, resguardando o anonimato de todos, o que assegura maior liberdade nas respostas. Além de proporcionar maior aproximação com as características dos sujeitos que compõem o grupo social em questão, o uso desse método também revelou informações importantes no que diz respeito às experiências (ou não) dos respondentes com o desenvolvimento do projeto integrador, o que foi fundamental para a compreensão das representações sociais do grupo.

Para a interpretação dos dados recolhidos pelos questionários, realizou-se uma análise quantitativa, a partir da frequência das respostas das questões fechadas, para o levantamento de porcentagens de cada uma. Com relação às questões abertas, utilizou-se a análise de conteúdo conforme Bardin (2011).



Além do questionário, também utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que é uma técnica projetiva baseada na hipótese de que a estrutura psicológica da pessoa se revela por meio de suas condutas, escolhas e evocações. Ele atua sobre a essa estrutura psicológica do sujeito, tornando-a evidente a partir de quatro principais condições de um teste projetivo, segundo a descrição feita por Merten (1992): estimular, tornar observável, registrar e obter a comunicação verbal.

A TALP é bastante utilizada no campo da pesquisa, principalmente por estudiosos que trabalham com a Teoria das Representações Sociais para identificar as dimensões das representações de grupos sociais acerca de um determinado objeto de estudo.

A técnica se estrutura por meio de uma trama associativa dos conteúdos evocados a partir de estímulos indutores e possibilita a identificação de diferentes universos semânticos através da evocação de palavras advindas das respostas dadas aos estímulos indutores. Para a definição desses termos indutores, leva-se em consideração o objeto de estudo cuja representação social pretende-se conhecer, além das características dos sujeitos que fazem parte do grupo social em questão.

Coutinho (2017) define a TALP como um instrumento de pesquisa de fácil compreensão e aplicação rápida. Essa autora alerta para a importância de que o pesquisador demonstre, antes de aplicar a técnica e usando um termo indutor diferente do da sua pesquisa, a forma como os participantes devem responder, para que estes possam se sentir familiarizados com o procedimento. Além disso, faz-se necessário “desaconselhar construções verbais intelectualmente mais elaboradas que podem invalidar os resultados da pesquisa” e orientar os participantes a responderem o mais rápido possível, para que se consiga obter resultados mais representativos. Sobre isso, Coutinho (2017, p.221) recomenda:

É importante assinalar, assim, que o tempo gasto em reflexão na busca de palavras mais adequadas e sofisticadas podem deturpar os resultados da pesquisa. Quanto mais ágil e impulsiva for a resposta, maior seu efeito de validade.

Por evocação, entendemos a ação de lembrar, de trazer algo à memória de maneira espontânea, um processo mental baseado no ato de associar ideias a partir de um elemento indutor, que funciona como gatilho para provocar a consciência e suscitar um resgate de elementos associativos pela memória. Nesse sentido, o uso da TALP foi

bastante eficiente para que se alcançasse o objetivo de acessar o conteúdo representacional sobre o projeto integrador.

A fim de ter a melhor compreensão e proceder com a realização correta do procedimento, tomamos como base as orientações de Albino e Andrade (2016, p.24), que descrevem assim a técnica:

A TALP, enquanto uma técnica que tem como princípio alcançar a livre expressão acerca de um determinado objeto, consiste em demandar ao participante, a partir de um estímulo – palavra, expressão, figura, etc. – expressar uma série de palavras que lhe venham à mente mediante tal incentivo. Para este trabalho, realizamos a TALP individualmente, tendo o registro escrito dos dados pessoais de cada participante em um protocolo, bem como a gravação em áudio – devidamente autorizada – das palavras e das justificativas por ele proferidas – posteriormente transcritas.

Como a TALP tem essa característica subjetiva e de espontaneidade, sua utilização permite que o sujeito participante da pesquisa expresse seu pensamento empírico acerca do objeto de estudo, revelado pelo termo indutor apresentado no formulário, o que certamente constitui a representação social.

No contato com os professores que se dispuseram a colaborar com nosso estudo, após uma breve explicação sobre a forma de responder a TALP, os participantes foram convidados a evocarem, da forma mais rápida e espontânea possível, e sem preocupação com estruturas linguísticas bem elaboradas, três palavras que completassem a sentença que expressava o termo indutor: *O Projeto Integrador é...* Primeiro, os docentes tinham que elencar as três respostas e enumerá-las de acordo com o grau de importância de cada uma. Por fim, o formulário também continha um espaço para que cada professor pudesse justificar a escolha e a hierarquização das palavras.

A análise do conteúdo revelado pela TALP começa com uma lista das palavras suscitadas a partir do termo indutor. Esta primeira etapa classificatória resulta em um conjunto heterogêneo de unidades semânticas, que apresenta inicialmente um caráter heterogêneo e desordenado. Depois, a partir da definição dos critérios de agrupamento, é possível estabelecer uma ordem, o que permite tratar a informação para torná-la acessível e identificar o conteúdo representacional de forma condensada e explicativa.

Antes de agrupar as palavras por meio de uma classificação das unidades semânticas em categorias, faz-necessário analisar a lista para descontar palavras iguais, sinônimas ou de sentido muito próximo. Esse procedimento permite uma visualização

mais clara e condensada da frequência com a qual cada unidade de sentido foi evocada pelos participantes da pesquisa. Depois, o analista passa a classificar os termos resultantes em categorias inferidas com precisão por meio do que se observa do conjunto da informação. Neste trabalho, na seção dedicada à apresentação dos resultados obtidos pela análise dos dados, apresentamos o quadro de distribuição das unidades semânticas obtidas pela TALP, bem como a explicação sobre a definição das categorias.

## 5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO E ESPIRAL DE SENTIDOS: SUBSÍDIOS PARA O TRATAMENTO DOS DADOS

Para subsidiar a análise qualitativa dos dados coletados por meio do questionário e da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), foram utilizados dois procedimentos metodológicos que convergem com os instrumentos de coleta escolhidos e, principalmente, com os objetivos traçados para este estudo: a Análise de Conteúdo e a Espiral de Sentidos.

O primeiro trata-se de um conjunto de técnicas para análise do conteúdo de comunicações já bastante consagrada em pesquisa social e que possibilita a obtenção de indicadores que revelam interpretações a partir do contexto de produção/recepção das mensagens. Esse mecanismo nos permitiu estabelecer as correlações de sentido entre as palavras evocadas pela TALP, juntamente com as justificativas elaboradas pelos participantes para a eleição e hierarquização das palavras, além da análise da questão subjetiva presente no questionário.

O segundo representa um método de sistematização dos dados revelados pela TALP que permite evidenciar os resultados após o cálculo de um índice relativo das evocações. Trata-se de uma metodologia bastante útil para a representação das informações relativas às frequências com as quais as palavras são evocadas durante a TALP, pois promove uma sistematização importante para identificação do núcleo central das representações.

As duas próximas sessões estão dedicadas a uma apresentação dos fundamentos da Análise de Conteúdo e da Espiral de Sentidos, nos quais nos baseamos para proceder com o tratamento dos dados obtidos na pesquisa.

### 5.2.1 Análise de Conteúdo

A atitude interpretativa faz parte da atividade humana na busca pelo conhecimento desde sempre; há muito tempo, o homem pratica a interpretação como forma de compreender o que observa a partir de um fenômeno específico. O conhecimento construído e sistematizado historicamente constitui-se como ciência e essa produção científica a partir das necessidades de quem está interessado nela. Portanto, podemos afirmar que o conhecimento e a interpretação dele partem da realidade concreta dos seres humanos e do contexto histórico-social em que vivem. Nesse sentido, pode-se dizer que a análise de conteúdo, enquanto instrumento de análise interpretativa, já se praticava antes mesmo de ser considerada como um método científico.

No entanto, a partir do século passado, essa atitude interpretativa tão característica da atividade humana assumiu contornos mais rigorosos, ganhando características de cientificidade. Em 1915, Lasswell usou a análise de conteúdo para analisar as comunicações da propaganda da imprensa dos Estados Unidos. Durante a Segunda Guerra Mundial, a técnica passa a ser usada pelo Congresso dos Estados Unidos para possibilitar a compreensão dos argumentos citados por jornais dos inimigos.

Pouco tempo depois, passou a ser amplamente aplicada em estudos acadêmicos, com a finalidade de analisar qualquer tipo de ato enunciativo. Ao longo do tempo, a análise de conteúdo vem sendo utilizada para o estudo de diferentes materiais de distintas fontes, como: cartas, entrevistas, vídeos, notícias de jornais, relatos autobiográficos, etc.

Esse método tornou-se popular a partir dos estudos de Laurence Bardin, que em 1977 publicou a obra *L'analyse de contenu*, configurando-o em detalhes. Trata-se de uma técnica de análise de comunicações que se destina a classificar o conteúdo do material observado pelo pesquisador a partir do estabelecimento de categorias que possibilitam a interpretação do que está subjacente ao discurso proferido, produzindo inferências de um texto para o seu contexto social com objetividade. Pode-se afirmar, assim, que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que, a partir da descrição sistemática do conteúdo das mensagens, possibilita inferências de informações relativas às condições da produção dessas mensagens. Bardin (1979, p.42) definiu a análise de conteúdo da seguinte maneira:

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.

Ao usar a análise de conteúdo, a partir de um conjunto de técnicas que se complementam, o que o pesquisador pretende é explicar e sistematizar o conteúdo de uma comunicação e os sentidos por trás dela. Para tanto, é preciso realizar deduções lógicas e justificadas, observando as características do contexto de quem a emitiu e da mensagem propriamente dita, para relacionar tudo isso com os efeitos que ela provoca.

Algumas ações são fundamentais para explorar o conteúdo de um ato enunciativo conseguindo chegar além dos seus “significados imediatos”, como afirma Bardin (2011, p. 34). Partindo dos pressupostos da análise de conteúdo, faz-se necessário efetuar alguns passos que são importantes para fazer mais do que uma simples descrição do que os dados apontam, podendo chegar à correta interpretação deles e, como isso, poder contribuir para a construção do conhecimento. São exemplos desses procedimentos: considerar o “texto” em sua totalidade; submetê-lo ao processo de classificação, a fim de identificar as frequências de itens ou a ausência de alguns deles; categorizar para estabelecer uma ordem de elementos a partir de certos critérios.

Portanto, com o uso dessa metodologia, é possível fornecer, com mais precisão, os meios necessários para descrever o conteúdo de um ato comunicativo mediante a classificação dos sinais que ocorrem nele de acordo com um conjunto de categorias apropriadas. Bardin (2011) afirma que essa análise categorial representa o desmembramento do texto em categorias estabelecidas por analogia dos seus elementos e que, ao optar por esse procedimento, o pesquisador pode estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, por meio dos dados qualitativos.

No momento de definir esses critérios de classificação, deve-se levar em consideração aquilo que se busca, o que se espera encontrar. Para Bardin (2011, p.36), o uso da técnica está condicionado aos objetivos perseguidos pelo pesquisador e ao tipo de conteúdo que ele pretende analisar:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, depende do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de

base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

Pode-se concluir que a definição dos critérios de classificação está condicionada ao tipo de informação que se busca. Esses conhecimentos podem ser de natureza diferente, por isso é fundamental, para quem utiliza a análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados, ter em mente as condições de produção e/ou recepção da comunicação. Ao estabelecer categorias, o pesquisador busca inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem que analisa ou ainda sobre o contexto em que ela foi emitida.

Neste ponto, ainda como forma de apropriação da análise de conteúdo como instrumento de interpretação dos dados recolhidos na fase empírica do nosso estudo, julgamos pertinente esclarecer melhor dois procedimentos apresentados pela autora que se complementam e são fundamentais para uma correta aplicação da técnica em questão: a descrição analítica e a inferência.

A descrição analítica nada mais é do que o tratamento que se deve dar às informações apreendidas nas mensagens. Bardin (2011, p.41) afirma: “a descrição analítica funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para fazer a descrição analítica do material que compõe o corpus da pesquisa, é preciso aprofundá-lo com base nas hipóteses traçadas e pelo referencial teórico no qual se está fundamentando. A partir dessa análise, serão delineados os quadros de referências e se buscam sínteses coincidentes e/ou divergentes das ideias que emergem. Pode-se dizer que esta é uma das primeiras etapas da operacionalização necessária ao trabalho do pesquisador para que se consiga direcionar o estudo dos dados.

Essa exploração inicial do material constitui-se como um primeiro passo a ser desenvolvido na busca pela definição das categorias que orientam a análise do conteúdo. Inicialmente, a exploração assume características de sistematização objetiva a fim de permitir o tratamento descritivo do conteúdo a ser analisado. Essa etapa é fundamental para a análise do conteúdo, já que essa técnica prescinde de uma apuração das descrições subjetivas e aproximativas, a fim de revelar as relações estabelecidas pelos sujeitos a partir dos estímulos aos quais são submetidos.

A análise de conteúdo abarca, portanto, procedimentos de descrição objetiva, sistematização e quantificação necessários para a interpretação do conteúdo manifesto pelas comunicações. Dessa forma, considera-se que, para que a análise tenha validade, é importante a observação de certas regras que norteiam a definição das categorias nas quais a comunicação deve ser fragmentada. Bardin (2011, p.42) define as seguintes regras:

Homogêneas: poder-se-ia dizer que não se mistura “alhos com bugalhos”; exaustivas: esgotar a totalidade do texto; exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes; objetivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais; adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo.

A partir desse trabalho prévio classificado por Bardin como sendo uma “poda”, o analista pode delimitar as unidades de sentido por meio das quais o pesquisador vai buscar as relações de significado entre os elementos estabelecidos. É o que Bardin (2011) chama de “análise categorial”. Levando em consideração a totalidade do conteúdo de uma comunicação e o submetendo ao princípio da objetividade para classificar o texto a partir da frequência das unidades de sentido, o analista consegue identificar as rubricas significativas que lhe permitem interpretar a mensagem.

No que diz respeito à inferência, compreende-se que se trata de um procedimento fundamental para a análise de conteúdo, sem o qual um estudo pode se limitar a uma mera descrição do conteúdo de uma mensagem. Para ter acesso aos conhecimentos que estão por trás do conteúdo dessa mensagem, faz-se necessário tratar os dados e buscar aquilo que eles podem nos ensinar sobre outros aspectos da realidade social. A inferência é, portanto, o exercício de extrair da enumeração das características do texto, após a descrição analítica, conhecimentos sobre o seu emissor e o contexto em que ela foi emitida. É como uma etapa intermediária entre a fase da descrição e a interpretação, que permite a atribuição de significados às características definidas. Bardin (2011, p. 44) define a inferência como sendo o objetivo da análise de conteúdo: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) ”.

Pode-se afirmar, portanto, que o exercício da inferência possibilita ir além da etapa de descrição do conteúdo de uma comunicação e permite ter acesso a saberes

deduzidos a partir do tratamento desse conteúdo. Após a primeira etapa mais objetiva e classificatória, na qual são levantados os indicadores, a inferência funciona como o trabalho de busca por conhecimentos relacionais entre as unidades de sentido e entre elas e o seu contexto de produção.

É por meio da inferência que um pesquisador pode encontrar as respostas para questionamentos sobre quais as causas ou antecedentes que determinaram determinada mensagem; ou ainda sobre os efeitos que este pode provocar. São as “variáveis inferidas” os fatores que determinam as características que uma mensagem assume e podem ir desde aspectos psicológicos dos emissores até fatores determinantes do contexto de produção do texto. Bardin (2011, p. 47) resume todo esse processo da análise de conteúdo como a articulação entre dois elementos:

[...] o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados.

Esse processo inferencial representa, portanto, não só a intenção de compreender o sentido de uma comunicação, mas também de perceber outros significados, aquilo que não está dito explicitamente, mas que revela um conteúdo valioso de caráter psicológico, sociológico e histórico. É por meio da interseção entre o dito e o não dito que o analista consegue, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, inferir conhecimentos, realizando deduções lógicas sobre as condições da origem da mensagem.

Outro conceito de fundamental importância para a realização de uma análise de conteúdo é a categorização, uma vez que é da definição do sistema de categorias que depende diretamente a maioria dos procedimentos de análise. A definição apresentada por Bardin (2011, p. 147) para essa etapa é bastante didática:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos.



Por meio da categorização, formam-se classes que contêm elementos da mesma unidade de registro. Para definir essas classes, faz-se a compilação a partir da correspondência entre a significação, a base teórica que norteia a pesquisa e a lógica do senso comum, numa espécie de triangulação de informações.

Para categorizar, é preciso definir quais são os critérios que vão nortear as dimensões. Eles podem ser: semânticos, formando categorias temáticas; sintáticos, considerando as classes das palavras que emergem da etapa da descrição analítica; lexicais, classificando as palavras de acordo com a relação entre o sentido delas; e expressivos, que levam em consideração as condições em que os sujeitos se expressam.

Esse procedimento de categorização, ao contrário do que se pode pensar, é uma atividade muito presente no cotidiano das pessoas desde muito cedo. É muito comum, em várias esferas da atividade social, a necessidade de ordenar, classificar, agrupar. Especificamente para a atividade científica, o processo classificatório representa uma etapa fundamental de qualquer pesquisa que se pretenda realizar.

Para categorizar, o pesquisador deve, em primeiro lugar, investigar o que há de comum entre os elementos identificados e agrupá-los a partir dessas interseções; classificar pressupõe encontrar vínculos entre as unidades para a percepção da maneira como uma cada uma delas se liga a outras.

A criação de um sistema de categorias em pesquisas baseadas na técnica da análise de conteúdo permite a condensação da informação, expondo os dados de forma mais simplificada e organizada. Trata-se de um movimento de “decomposição-reconstrução”, responsável por indicar as correspondências lógicas existentes entre o conteúdo da mensagem analisada e a realidade subjacente.

Para que se chegue à definição de um bom sistema de categorias, é preciso defini-las observando certas qualidades, definidas por Bardin (2011, p.150) como a exclusão mútua, segundo a qual o mesmo elemento não pode pertencer a mais de uma categoria; a homogeneidade, que determina a utilização de apenas um princípio de classificação para nortear toda a reordenação; a pertinência, que estabelece a necessidade de adaptação de todas as categorias ao material de análise e ao referencial teórico da pesquisa; a objetividade e a fidelidade, princípios que orientam a precisão na escolha das categorias; e a produtividade, que proporciona resultados férteis à análise efetuada.

Foi com base nesses pressupostos que, nesta pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo como método para a interpretação dos dados, efetuando o processo de

formação das categorias exatamente e buscando as correspondências lógicas existentes entre os dados que a categorização suscitou e as especificidades contextuais do grupo social escolhido para o estudo: corpo docente do campus Natal Zona Norte do IFRN. Obviamente, toda a análise foi ancorada no lastro teórico-metodológico estabelecido para a pesquisa, sendo essa uma condição indispensável para uma análise consistente e realista.

Na seção seguinte, apresentamos todo o procedimento de análise do conteúdo dos dados recolhidos e as interpretações às quais foi possível chegar, levando em consideração o objetivo principal de ter acesso às representações sociais dos membros do grupo estudado acerca do objeto de estudo da presente pesquisa: o Projeto Integrador.

### **5.2.2 Espiral de sentidos**

Para o tratamento e a apresentação dos dados obtidos por meio da Técnica de Livre Associação de Palavras (TALP), optamos por utilizar, além da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), um novo modelo de organização das palavras evocadas pelos pesquisados por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) chamado *Espiral de Sentidos*. Trata-se de uma abordagem desenvolvida a partir de estudos realizados pelo grupo de estudos *Formação e Representações Sociais*, liderado pela professora doutora Elda Silva do Nascimento Melo, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Desde 2016, os trabalhos realizados no âmbito desse grupo vêm se aperfeiçoando no sentido de propor a utilização da Espiral de Sentidos como uma abordagem estrutural que apresenta graficamente a organização interna das representações sociais de diferentes objetos de estudo. Alguns dos resultados de pesquisas desenvolvidas pelo grupo com base no uso da Espiral de Sentidos já foram apresentados em eventos acadêmicos importantes, como a XIV Conferência Internacional sobre Representações Sociais e IV Jornada Nacional sobre Representações Sociais (BUENOS AIRES, 2018), XI Jornada Internacional sobre Representações Sociais e IX Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (PORTO ALEGRE, 2019).

O desenvolvimento desse modelo de apresentação do conteúdo representacional evocado por meio da TALP está baseado nas proposições apresentadas por Abric

(1998), com a Abordagem Estrutural das representações sociais e propõe uma inovação metodológica no tratamento dado aos dados coletados. A Espiral de Sentidos representa uma forma mais didática, uma vez que torna mais compreensível a maneira como se estruturam as representações de um grupo acerca de um determinado objeto social.

De acordo com Freire (2019, p.73), a Espiral de Sentidos é um recurso:

[...] por meio do qual são evidenciados os resultados por meio do índice relativo da frequência das palavras evocadas. Assim, as associações desses fatores demonstram os elementos mais compartilhados e que aparecem em primeiro lugar na hierarquização, evidenciando aqueles que fazem parte do núcleo central e seus sistemas intermediários e periféricos.

Dessa forma, torna-se possível identificar os termos que foram evocados com mais frequência pelos participantes da pesquisa e, a partir disso, evidenciar o núcleo central das representações construídas por eles, além do que se convencionou chamar de elementos intermediários e periféricos.

Os dados obtidos por meio da TALP primeiramente são analisados quantitativamente, visando a identificação da frequência e da ordem com as quais as palavras foram compartilhadas pelos pesquisados. Para tanto, calcula-se o Índice Relativo das evocações, atribuindo-se um peso diferente para cada palavra evocada, a partir da quantidade e posição na hierarquização estabelecida pelos sujeitos, de acordo com a seguinte equação:

$$IR = (1^{\text{a}} \text{ evocação} \times 9) + (2^{\text{a}} \text{ evocação} \times 3) + (3^{\text{a}} \text{ evocação} \times 1)$$

As pesquisas realizadas pelo grupo de estudos *Formação e Representações Sociais* (Ppged – UFRN) possibilitaram o desenvolvimento desse conceito de Índice Relativo das evocações, para que se possa analisar dados coletados por meio da TALP de forma quantitativa e qualitativa. O pesquisador obtém uma média ponderada das evocações, atribuindo um peso específico para cada posição em que uma palavra aparece, de acordo com a equação apresentada acima. Dessa forma, levando em consideração a frequência e a ordem com as quais uma palavra é citada pelos participantes de uma pesquisa na TALP, é possível identificar a pontuação final de cada palavra, que é justamente o índice relativo dela.

Tomando como base essa equação, pode-se identificar o Índice Relativo das evocações e chegar ao estabelecimento de quatro intervalos que representam os quatro círculos que compõem a Espiral de Sentidos, a saber: núcleo central, elementos

intermediários I, elementos intermediários II e elementos periféricos. Segundo Freire (2019, p.75), os intervalos evocativos são definidos da seguinte maneira:

- a) Núcleo Central: palavras evocadas no intervalo entre  $[(IR \times 3/4) + 1]$  a  $(IR \times 4/4)$ ; b) Intermediário I: palavras evocadas no intervalo entre  $[(IR \times 2/4) + 1]$  a  $(IR \times 3/4)$ ; Intermediário II: palavras evocadas no intervalo entre  $[(IR \times 1/4) + 1]$  a  $(IR \times 2/4)$ ; D) Elementos Periféricos: palavras evocadas até  $(IR \times 1/4)$ .

Esses quatro círculos circunscritos representam o grau de importância dos elementos evocados pelos membros do grupo estudado e permitem que essa informação seja representada graficamente de forma a possibilitar uma maior compreensão, inclusive por aqueles que não estão totalmente familiarizados com os pressupostos da Teoria do Núcleo Central. A figura a seguir ilustra a representação dos elementos que compõem uma representação social a partir da abordagem da Espiral de Sentidos.

Figura 1- Espiral de Sentidos



**Fonte:** Elaboração própria em 2019

Na espiral, as palavras evocadas pelos sujeitos encontram-se representadas em ordem decrescente de dentro para fora, sendo o círculo mais interno o Núcleo Central, onde se localizam as evocações mais frequentes e mais compartilhadas pelo grupo. Nos

dois próximos círculos estão os elementos intermediários, que foram evocados com menos frequência e não foram classificados pelos participantes na primeira posição.

Vale destacar que, como se pode ver na figura, a espiral de sentidos também apresenta fendas que ligam os círculos entre si, o que representa a possibilidade de mobilidade dos elementos do núcleo central para a extremidade e vice-versa. Esse movimento de aproximação ou afastamento do núcleo central das representações sociais ocorre quando há mudanças na maneira como um grupo social representa determinado objeto da realidade social ao seu redor, o que depende especialmente do contexto em que se encontra.

A proposta de apresentação da estrutura interna de uma representação em formato de espiral é permitir que os dados obtidos por meio da TALP, que foram submetidos a uma análise quantitativa de acordo com a fórmula supracitada, sejam visualizados de forma mais didática. Trata-se, portanto, de uma abordagem inovadora, um recurso importante na apresentação de resultados em pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais. É importante ressaltar que os estudos realizados para que se chegasse a esse resultado foram desenvolvidos no âmbito da UFRN, uma instituição que já vem se dedicando ao estudo das representações sociais há bastante tempo e contribui para a difusão dessa teoria que serve de arcabouço teórico-metodológico para muitas pesquisas de diferentes áreas do conhecimento.

No capítulo seguinte, além da caracterização do grupo social a partir das informações obtidas pelo questionário, também serão apresentados os elementos que constituem as representações sociais construídas pelos docentes do IFRN campus Natal Zona Norte acerca do Projeto Integrador e, como já foi explicitado, optamos por utilizar o modelo da Espiral de Sentidos para representar simbolicamente a estrutura representacional dos participantes sobre o objeto em estudo.

## **6 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO**

Nesta seção, serão apresentados os resultados das análises dos dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta utilizados na pesquisa, a fim de atingir o objetivo pelo qual ela foi desenvolvida: conhecer o conteúdo das representações sociais construídas pelo grupo social dos professores do IFRN *campus* Natal Zona Norte acerca do Projeto Integrador (PI).

Para isso, buscou-se, inicialmente, obter dos sujeitos que participaram do estudo informações de caráter social, sua formação acadêmica, sua prática de ensino e outros elementos considerados fundamentais para uma análise que revelasse os elementos categóricos representacionais desses sujeitos sobre a prática pedagógica em questão. Em um estudo dessa natureza, esses dados são imprescindíveis para caracterizar o grupo em questão e conhecer melhor o contexto social no qual ele está inserido.

Também apresentamos, neste capítulo, a análise realizada a partir dos elementos evocados pelos participantes na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o que nos aproxima do conteúdo representacional construído pelo grupo acerca do objeto de estudo: o Projeto Integrador.

Como já foi dito anteriormente, todo o percurso metodológico esteve ancorado em dois instrumentos de pesquisa complementares que permitiram a efetivação do estudo proposto: o questionário e a TALP. Além desses, também recorreremos a anotações feitas no Diário de campo como fonte de dados para a análise. O principal aporte metodológico que subsidiou a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), conforme já explicitado.

Os resultados apresentados aqui dialogam diretamente com todo o referencial teórico estabelecido para o estudo, especialmente com a Teoria das Representações sociais (TRS), sobre a qual fundamentamos as conclusões formuladas e apresentadas mais adiante. Além disso, a Teoria do Núcleo Central (TNC), de forma complementar à TRS, também serviu como fundamento para a análise das informações e concretização do objetivo proposto pela pesquisa.

Com a finalidade de organizar melhor o texto, apresentamos os resultados em duas seções que contém as análises dos dados obtidos por cada um dos instrumentos utilizados: primeiro, a caracterização dos participantes a partir de informações relativas idade, gênero, formação acadêmica, tempo de experiência docente, entre outros; depois,

a análise do conteúdo suscitado pelas palavras evocadas a partir do termo indutor, bem como as justificativas apresentadas para sua escolha e hierarquização.

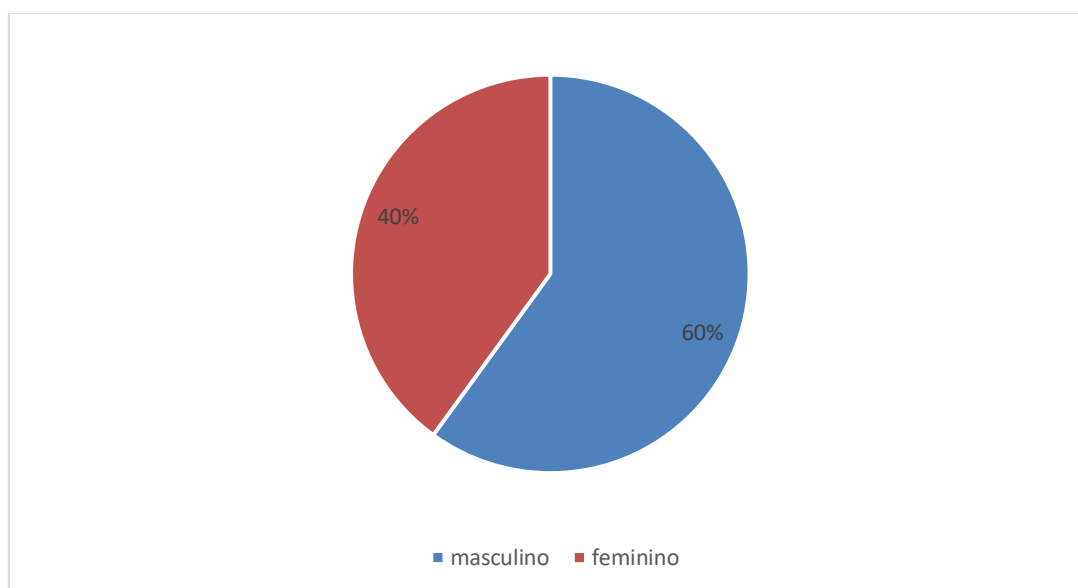
### 6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES: OS DOCENTES DO IFRN CAMPUS NATAL ZONA NORTE

Para a apreensão das representações sociais construídas pelos participantes da presente pesquisa, fez-se necessário conhecer o universo contextual que os representa, uma vez que essas representações são formadas exatamente a partir da interação e da comunicação entre os membros de um grupo social. O conhecimento acerca de aspectos sociais dos sujeitos, como idade e gênero, além da sua formação e atuação profissional, permite acessar dados significativos que cooperam para a compreensão do universo representacional formado por eles.

Dessa forma, apresentamos, nesta seção, informações obtidas pelo formulário da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que continha, além da questão de associação de palavras, perguntas sobre gênero, idade e tempo de experiência docente do respondente. Esses dados, somados aos que resultaram da aplicação do questionário, representam o perfil dos participantes.

No que diz respeito ao gênero, constatou-se que há uma predominância do gênero masculino no grupo social pesquisado, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1- Distribuição dos docentes pesquisados quanto ao gênero

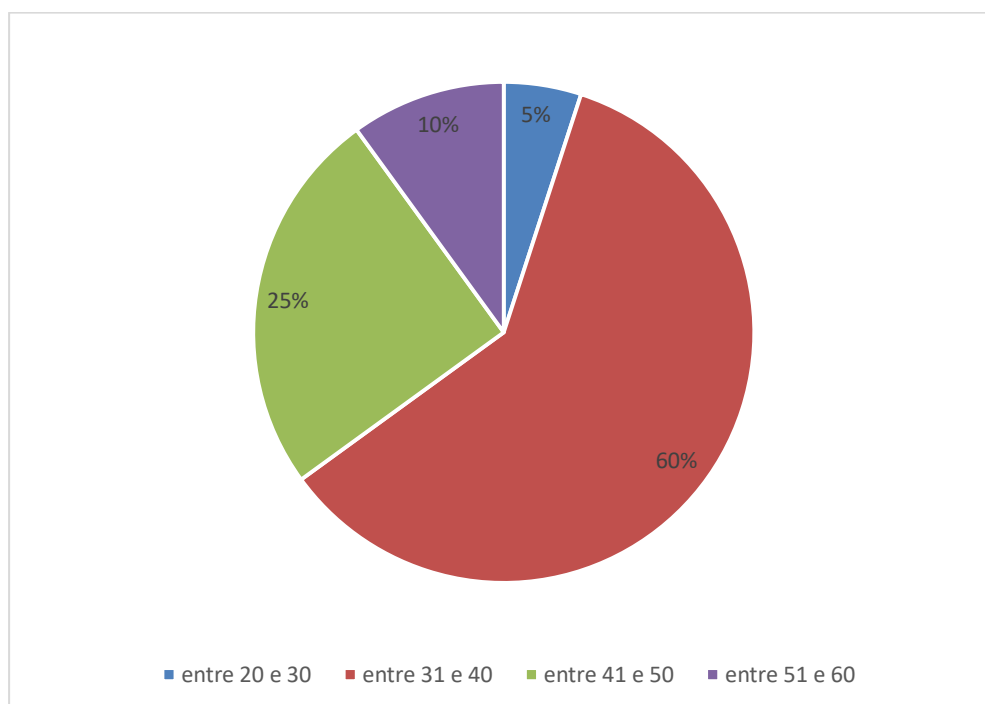


**Fonte:** Elaboração própria em 2019.

Esse dado certamente se deve ao fato de que estamos tratando da Educação Profissional, pois a tendência natural para a educação brasileira, tanto no ensino fundamental quanto no médio, é que a maioria dos docentes sejam do gênero feminino. O Censo Escolar de 2017 evidenciou que, nessas duas etapas da educação básica, 59,6% dos professores representavam o gênero feminino, enquanto 40,4% eram do gênero masculino (BRASIL, 2018).

Com relação à faixa etária dos participantes do estudo, observou-se que a maior parte tem entre 31 e 50 anos de idade, o que permite dizer que se trata de um grupo relativamente jovem. Porém, também fazem parte desse grupo profissionais com mais de 50 anos e com menos de 30, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Faixa etária dos professores pesquisados



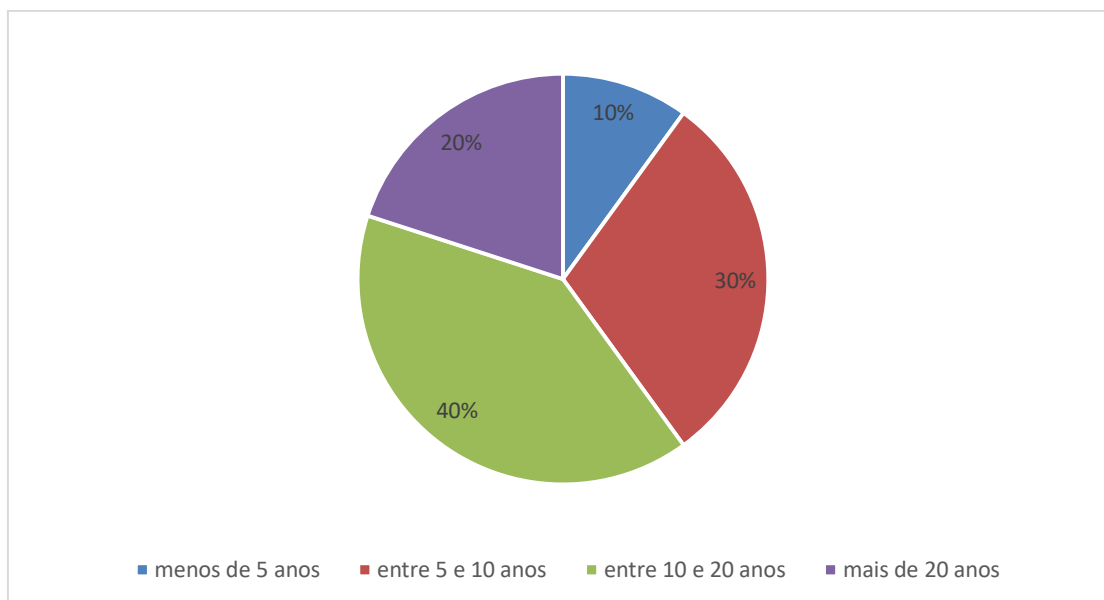
Fonte: Elaboração própria em 2019.

Além das informações de gênero e faixa etária, considerou-se pertinente conhecer o tempo de experiência docente dos participantes da pesquisa, pois esse dado está relacionado com várias questões significativas para o estudo. Um professor mais experiente pode ter tido, por exemplo, mais chance de conhecer e desenvolver práticas pedagógicas integradoras em suas aulas, como é o caso do PI. No caso do grupo investigado, foi constatado que mais da metade dos docentes tem mais de 10 anos de



tempo de sala de aula, alguns até ultrapassam 20 anos de experiência, conforme se verifica no gráfico abaixo:

Gráfico 3 - Tempo de experiência docente



**Fonte:** Elaboração própria em 2019.

Acerca do ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2013) apresenta classificações. De acordo com sua aceção, os participantes da pesquisa estão majoritariamente entre as fases de estabilização (4 a 6 anos) e diversificação (7 a 25 anos)<sup>2</sup>. A primeira caracterizada por consolidação de um repertório sobre o que é ser professor e a segunda pelo questionamento e ativismo na profissão.

A interpretação dos dados de caracterização também se deu por meio da análise das respostas para as 14 (catorze) questões objetivas do questionário aplicado com a amostra de professores participantes da pesquisa. Ao usar esse instrumento, objetivamos traçar o perfil social e profissional desses professores, além de identificar os conhecimentos prévios que eles tinham acerca do objeto do estudo, uma vez que algumas perguntas abordavam aspectos que podem interferir na construção de sua representação social. Por isso, buscou-se, na elaboração das questões, refletir os objetivos traçados para a pesquisa, a fim de obter os melhores resultados possíveis.

---

<sup>2</sup> Huberman (2013) estabelece fases do ciclo profissional docente, classificando-as em anos com características próprias: de 1 a 3 anos (Entrada); de 4 a 6 (Estabilização); de 7 a 25 anos (Diversificação); de 25 a 35 anos (Serenidade/Distanciamento); e de 35 a 40 (Desinvestimento). É válido destacar que o autor compreende que o docente, ao longo de sua carreira, tende a vivenciar algumas fases em sua vida profissional e, mesmo que essas fases não ocorram de forma linear para todos.

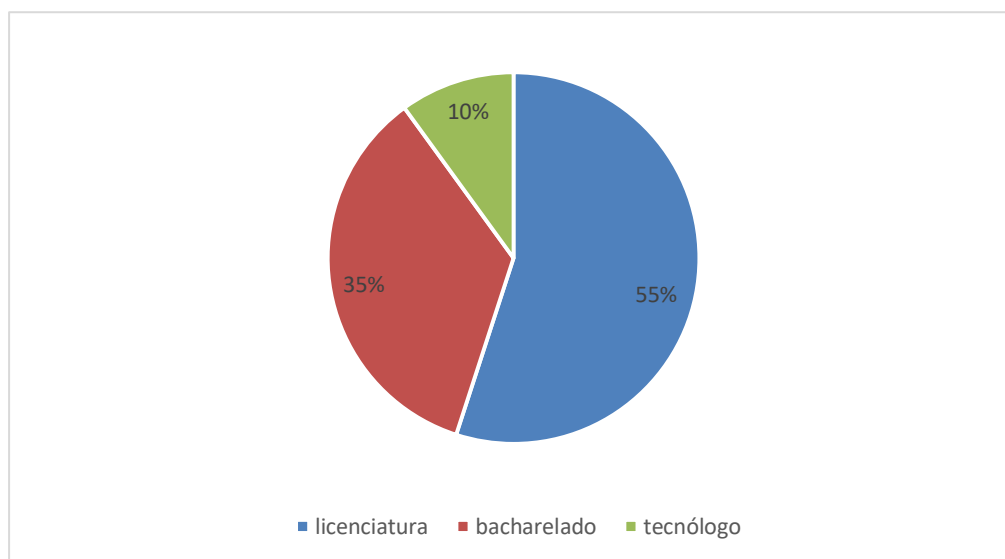
Por esse motivo, entre as 15 (quinze) questões que compõem o questionário, 5 (cinco) delas versam sobre o Projeto Integrador, abordando aspectos como experiência no desenvolvimento dessa prática pedagógica, o conhecimento de documentos institucionais que tratem do assunto e a importância da sua realização para a formação dos estudantes.

As outras questões estavam destinadas a compreender a formação do grupo social, a partir de aspectos que definem a relação de coesão entre seus membros. Por isso, os docentes foram questionados sobre sua formação acadêmica, seu tempo de experiência docente no IFRN e no *campus* Natal Zona Norte, seu vínculo funcional, seu regime de trabalho e as modalidades de ensino em que atua no campus.

Ainda com a intenção de compreender a relação entre o contexto do grupo e as representações sociais que construiu sobre o objeto estudado, também fizemos questionamentos acerca das experiências de formação continuada dos professores nos últimos dois anos e a compreensão deles sobre a importância de estar continuamente em formação, além da frequência com a qual os docentes desenvolvem atividades interdisciplinares em suas aulas. Nesse caso, o objetivo era identificar aproximações entre a formação do docente, a sua relação com a interdisciplinaridade e as suas representações sobre o Projeto Integrador (PI).

Uma das primeiras preocupações que tivemos foi conhecer qual era a formação inicial dos docentes que participaram desta etapa do estudo, uma vez que isso pode influenciar diretamente na compreensão que se tem acerca de práticas pedagógicas como o PI. Verificou-se que a maioria do total de 40 participantes são licenciados (55%), enquanto 35% são bacharéis e apenas 10% são tecnólogos, conforme apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Formação inicial dos professores pesquisados

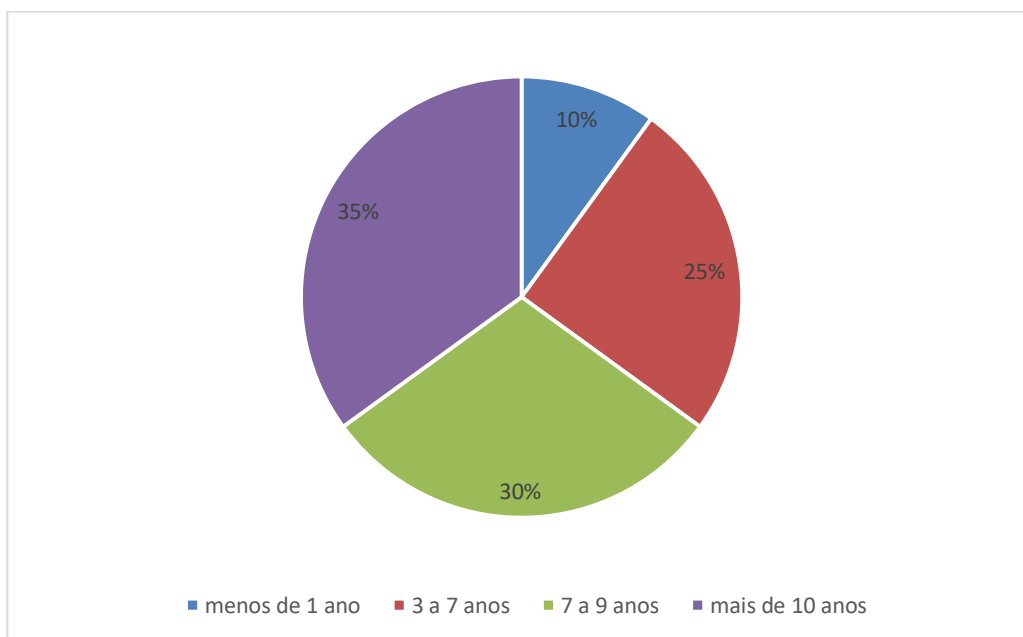


**Fonte:** Elaboração própria em 2019.

Vale acrescentar que, no que diz respeito à cursos de pós-graduação, entre os 40 professores participantes, 2 concluíram o pós-doutorado, 15 são doutores, 20 são mestres, 3 informaram ter curso de especialização. Ou seja, o quadro docente evidencia bons índices quanto às qualificações profissionais em suas áreas de especialidade.

Outra informação pertinente é a que se refere ao tempo de trabalho no IFRN. Um dos docentes afirmou que havia acabado de ingressar na instituição e estava trabalhando há menos de um mês e outros três ingressaram há menos de 5 meses. Porém, a maioria deles possui larga experiência no IFRN e está no instituto há 10 anos ou mais, totalizando 15 professores, o que representa mais de 35% do total. Outros 11 docentes, quase 30%, estão na instituição por um período de 7 a 9 anos, enquanto outros 10 (25% do total) trabalham no IFRN há mais de 3 e menos de 7 anos. O gráfico abaixo ilustra bem essa distribuição de tempo de experiência na instituição:

Gráfico 5 - Tempo de experiência como docente no IFRN



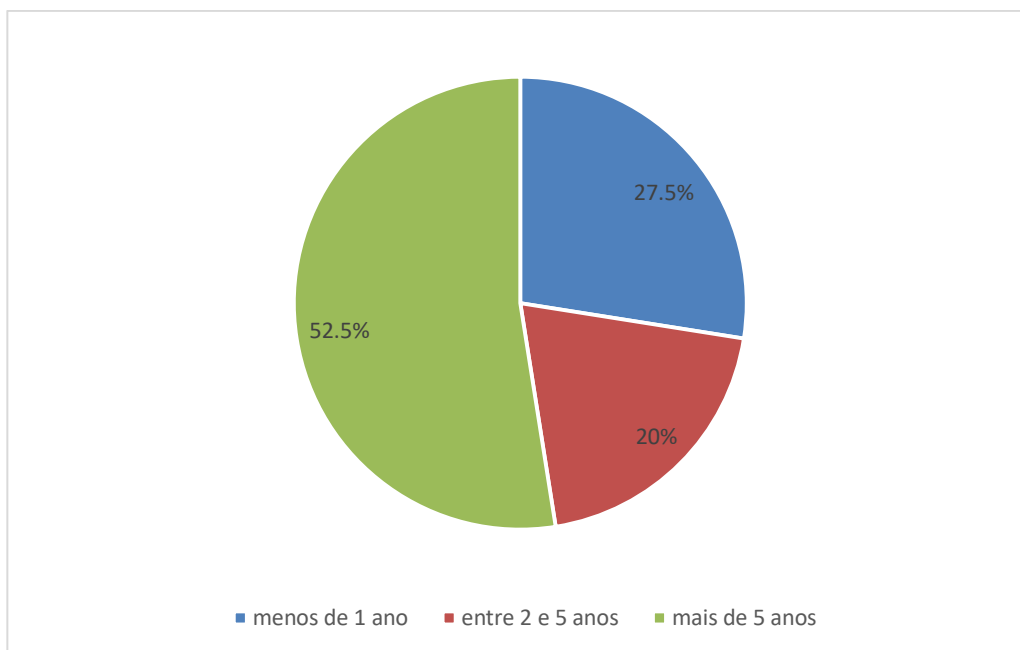
**Fonte:** Elaboração própria em 2019.

Pode-se perceber que aproximadamente 70% dos participantes da pesquisa compõem o corpo docente da instituição há mais de 7 anos e 95% há mais de 3 anos. Isso representa um dado importante, considerando que o conhecimento acerca das características da educação profissional e, especificamente do ensino médio integrado, pode ser aprofundado com o tempo. Vale salientar ainda que apenas 6 docentes são professores substitutos, o que representa apenas 15 % do grupo que participou da pesquisa. Todos os outros 85% são professores efetivos do corpo docente da instituição, com regime de trabalho de dedicação exclusiva, o que reforça ainda mais a relação de pertencimento da maioria dos professores que compuseram nossa amostra de participantes ao grupo social que representam.

Com o objetivo de obter uma aproximação ainda maior com o objeto de estudo e o contexto vivenciado no campus Natal Zona Norte, que é o *lócus* da pesquisa, tratamos de investigar o tempo de experiência dos docentes no *campus*. Verificou-se que mais da metade dos respondentes está nesta unidade do IFRN há mais de 5 anos (21 dos 40 participantes, o que representa 52,5% da amostra). Entre os demais, 20% atuam no campus por um período de 2 a 5 anos, enquanto outros quase 30% atuam há menos de 1 ano, conforme ilustrado no gráfico abaixo. Essas informações nos permitem dizer que quase todos os professores pesquisados puderam vivenciar o PI de alguma forma,

considerando que o seu desenvolvimento já ocorre há bastante tempo no campus em questão.

Gráfico 6 - Tempo de experiência docente no campus



**Fonte:** Elaboração própria em 2019.

Outro dado considerado importante para a caracterização dos participantes e do contexto ao qual eles pertencem diz respeito à atuação desses docentes no Ensino Médio Integrado (EMI), estabelecido aqui como pano de fundo da presente pesquisa. Quanto a esse critério, pôde-se perceber que praticamente todos os professores pesquisados atuam no ensino médio integrado, com exceção de um deles, que afirmou atuar apenas no nível superior. Quase 20% atua também no único curso ofertado pelo campus na modalidade subsequente e mais da metade (55%) dá aulas tanto no integrado quanto no superior. Essa atuação diversificada dos professores do campus certamente influencia no conhecimento e na experiência com o desenvolvimento do Projeto Integrador, uma vez que ele é componente curricular tanto dos cursos de nível médio, quanto dos de nível superior. Para ilustrar melhor as informações levantadas, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 2 - Formas de atuação dos docentes pesquisados

Ensino Médio Integrado	39
Subsequente	7

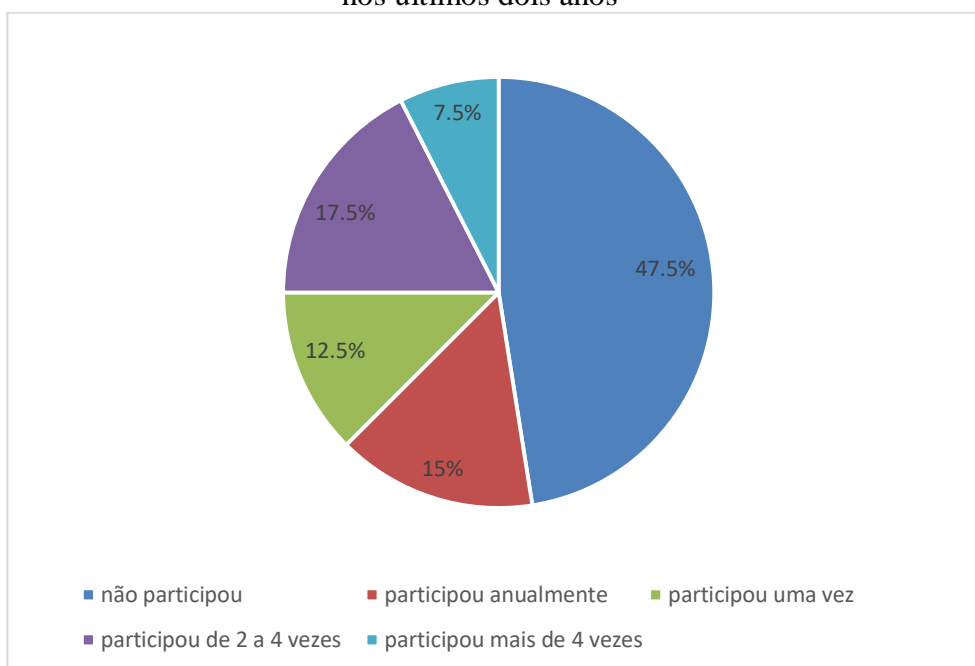
Ensino Superior (tecnólogo e licenciatura)	22
--	----

**Fonte:** Elaboração própria em 2019.

Além dessas questões de caracterização profissional e de atuação no campus, o questionário também contemplava aspectos considerados importantes para o exercício da docência e que, de alguma forma, têm relação com práticas pedagógicas integradoras como o PI. Um desses aspectos é a formação continuada, que proporciona ao docente a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos sobre temas relevantes para sua prática.

Ao serem questionados sobre sua participação em momentos de formação continuada nos últimos dois anos, quase 50% dos professores afirmaram não ter participado de nenhum evento formativo nesse período. Esse dado pode revelar questões pertinentes acerca da compreensão que se tem sobre a importância de o professor estar em constante formação. É possível que alguns dos professores pesquisados nem saibam ao certo o que vem a ser a formação continuada e outros ignorem a necessidade de participar desses eventos formativos. Trata-se de um ponto delicado quando o assunto é a prática docente e foi tomado como um aspecto a ser considerado no presente estudo pelo fato de ser uma oportunidade que os professores têm de refletir sobre a sua prática e buscar meios para se aperfeiçoarem. As demais respostas assinaladas pelos participantes estão apresentadas no gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Frequência de participação em momentos de formação continuada nos últimos dois anos



**Fonte:** Elaboração própria em 2019.

Além disso, também se questionou a avaliação dos participantes acerca da necessidade de formação continuada para o exercício da docência. Para mais de 70% dos pesquisados, a formação continuada é muito importante para a prática docente, enquanto os outros quase 30% a consideram importante. Nenhum dos professores pesquisados marcou as outras duas opções de resposta, que eram “desnecessária” e “pouco importante”. Observa-se que há uma certa incompatibilidade entre a forma como os professores avaliam a necessidade de formação continuada e a sua participação em eventos formativos, o que pode acontecer devido a diferentes fatores, como a falta de tempo ou até mesmo de interesse de alguns deles.

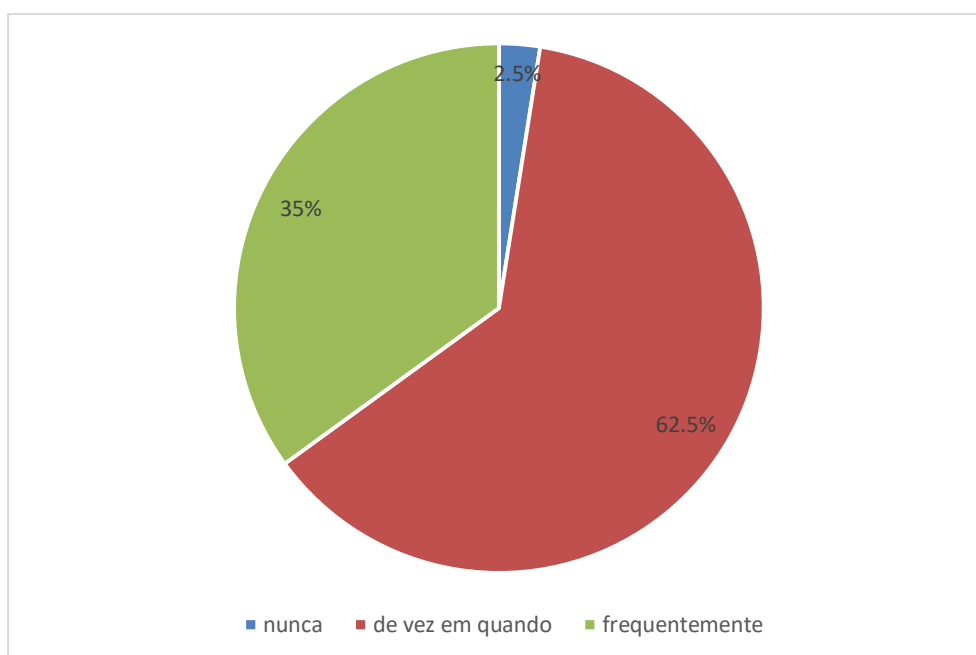
Para a realização deste estudo, tomamos como referência a importância da formação continuada na escola como elemento que fomenta a reflexão acerca da prática docente, o que repercute diretamente na sua tomada de decisões quanto ao que precisa fazer para aperfeiçoá-la cada vez mais. É exatamente essa reflexão teórico-prática sobre as ações desenvolvidas pelo professor na escola que permite intervenções produtivas para sua prática. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 230) afirma:

[...] um professor de profissão não é somente um alguém que aplica conhecimento produzido por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos

significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ela a estrutura e orienta.

Outro aspecto relevante para a caracterização do grupo social representado pelos professores do IFRN campus Natal Zona Norte e a compreensão da relação desse grupo com o objeto do presente estudo é realização de atividades interdisciplinares nas aulas desses docentes. Tudo isso porque a interdisciplinaridade representa um dos princípios basilares do PI e, por isso, pareceu-nos importante avaliar a relação entre esses dois conceitos. Quando perguntados sobre a frequência com a qual realizam atividades interdisciplinares em sua prática, apenas um dos docentes afirmou nunca realizar atividades com caráter interdisciplinar. Mais de 60% afirma desenvolver atividades interdisciplinares de vez em quando e 35% disseram que o fazem frequentemente. O gráfico a seguir representa a distribuição das respostas apresentadas para esta questão:

Gráfico 8 - Frequência da realização de atividades interdisciplinares



**Fonte:** Elaboração própria em 2019.

Neste estudo, a interdisciplinaridade foi abordada como um dos princípios fundamentais para a compreensão do PI como uma prática pedagógica integradora. Neste ponto, também vale ressaltar a relação entre esse conceito e a Teoria das Representações Sociais, uma vez que ela tem um caráter essencialmente interdisciplinar. Alves (2004), tratando da Interdisciplinaridade como um conceito em construção,



considerou a potencialidade de realizar estudos sobre as representações sociais para explicar fenômenos sociais a partir de uma abordagem dialética, levando em conta que todo ser humano deve ser entendido como um ser, ao mesmo tempo, social e psicológico. A autora afirma (ALVES, 2004, p.21):

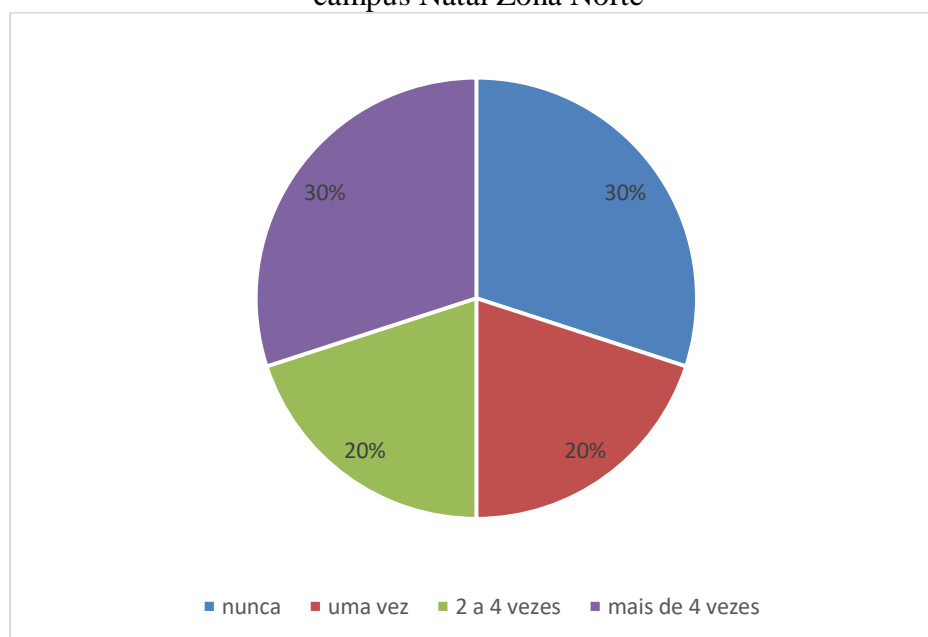
Uma pista para o entendimento dessa teoria como interdisciplinar sinaliza para o campo epistemológico, mais especificamente a superação da dicotomia sujeito/objeto. Significa dizer que os múltiplos constructos e possibilidades metodológicas permitem a construção dos objetos de pesquisa sobre a base da integração entre as pessoas e os processos sociais. Talvez seja este o caminho a ser percorrido na direção da explicitação do caráter interdisciplinar dessa teoria.

Dessa forma, a compreensão de como os participantes desta pesquisa concebem a importância da interdisciplinaridade em sua prática docente corrobora com o nosso objetivo de conhecer sua representação acerca de uma prática pedagógica. A interdisciplinaridade, assim como a TRS, parte da busca pela superação da fragmentação do conhecimento, com a finalidade de integrar saberes de diferentes áreas do conhecimento para encontrar soluções para problemas da vida real.

A partir das questões direcionadas especificamente para o PI, esperava-se conhecer de que maneira se dá a relação dos participantes da pesquisa com esse objeto de estudo. Chama a atenção a porcentagem de professores que nunca haviam atuado no desenvolvimento do PI antes de entrar no campus: 70%. Vale salientar que apenas 15% desses não tiveram experiência em outro campus da instituição, o que revela que a maioria dos que afirmaram nunca ter se envolvido com a prática do PI antes passaram por outro (s) campus (campi) do IFRN. Entre os outros 12 professores (30% do total), dois afirmaram ter atuado no desenvolvimento do PI apenas uma vez e dez disseram tê-lo feito algumas vezes antes de ingressarem no campus.

Por meio de outra pergunta, buscava-se identificar quantas vezes os docentes já participaram no desenvolvimento do PI no campus Natal Zona Norte. Os dados obtidos por meio dessa questão revelam que há uma heterogeneidade no grupo no que diz respeito ao desenvolvimento do PI no campus. Alguns afirmaram ter atuado várias vezes, enquanto outros disseram que nunca vivenciaram essa experiência no campus. Mas verificou-se que a grande maioria, cerca de 70% do grupo, já se envolveu com a realização do PI pelo menos uma vez, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 9 - Frequência de participação no desenvolvimento do PI no campus Natal Zona Norte

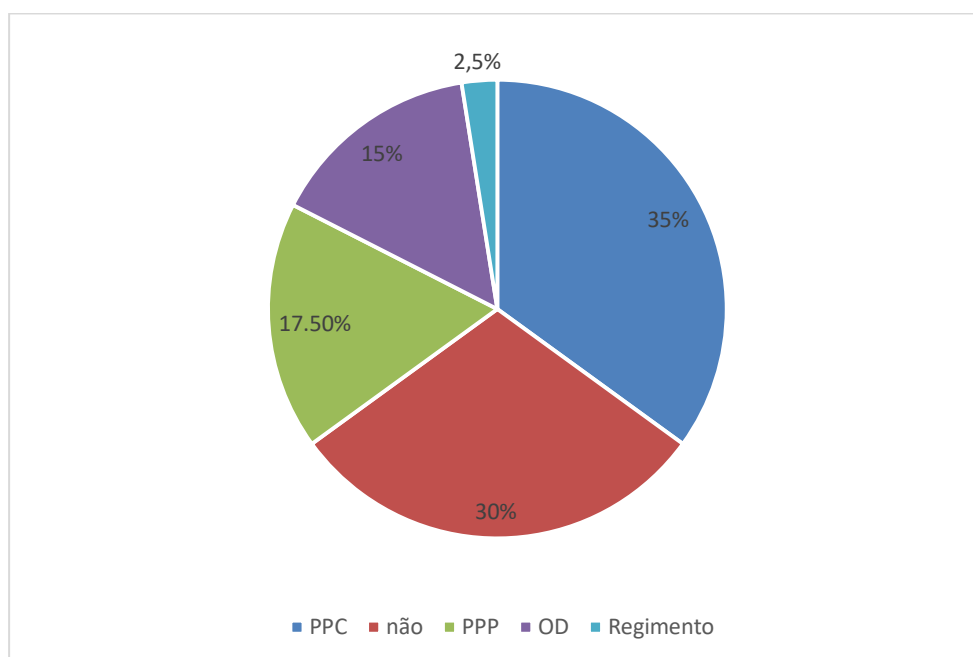


**Fonte:** Elaboração própria em 2019.

Como um desdobramento dessa questão, os participantes que já haviam atuado com o desenvolvimento do PI apontaram as funções desempenhadas por eles em sua experiência: a que mais se destaca é a de orientador, que foi assinalada por mais de 50% dos professores; em seguida, aparecem as funções de avaliador, com 40% de ocorrências de respostas, e de coordenador, com 25% de frequência. Nesse caso, ocorreu uma sobreposição de respostas uma vez que era possível assinalar mais de uma opção.

Os professores participantes da pesquisa também foram questionados sobre seu conhecimento acerca de documentos institucionais nos quais o PI seja abordado. Como já foi explicitado anteriormente, o Projeto Integrador é referenciado em documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC). Trata-se de dois documentos importantes pois apresentam princípios e diretrizes para a prática pedagógica. Ambos foram citados por 21 participantes: o PPP foi citado 7 vezes e os PPC's, 14 vezes. Além desses dois, a Organização Didática do IFRN também foi mencionada 6 vezes. Também houve menção ao Regimento em uma das respostas, no entanto verificamos que esse documento não trata do PI. Vale salientar ainda que uma quantidade considerável dos docentes pesquisados afirmou não conhecer nenhum documento institucional que verse sobre o PI. O gráfico a seguir apresenta o percentual de respostas para cada opção:

Gráfico 10 - Conhecimento sobre a menção ao PI em documentos institucionais



**Fonte:** Elaboração própria em 2019.

Neste trabalho, o Projeto Integrador é concebido como uma atividade interdisciplinar, cuja finalidade é integrar as aprendizagens construídas pelos estudantes durante o curso (ou, pelo menos, um período dele) por meio da realização de ações voltadas para uma formação integral. Desse modo, essa prática pedagógica é uma das formas de proporcionar ao discente um itinerário formativo que lhe permita ser não apenas um profissional, mas, acima de tudo, um cidadão capaz de compreender a realidade na qual ele está inserido, para atuar nela e transformá-la.

Pode-se afirmar que o PI é uma prática que permite a congregação de princípios fundamentais para a construção de um processo de ensino e aprendizagem comprometido com a formação humana integral, a saber: integração de saberes, a indissociabilidade entre teoria e prática, aplicação de conhecimentos construídos em sala de aula e o fortalecimento de uma atitude pesquisadora. Por ser um elemento articulador entre diferentes componentes curriculares, teoria e prática, além da prática profissional, o PI em seu desenvolvimento deve ser visto como uma oportunidade de ensinar o aluno a gerir sua própria aprendizagem de forma criativa e responsável, para buscar soluções para um problema real.

## 6.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DO PROJETO INTEGRADOR

A percepção acerca da importância da prática do Projeto Integrador na Educação Profissional orientou a elaboração da última pergunta do questionário, por meio da qual os participantes foram convidados a dissertar sobre “o papel do Projeto Integrador nos cursos do Ensino Médio Integrado”. Na pré-análise, identificou-se que, em consonância com a forma como a questão estava elaborada, na estrutura de todas as respostas, percebe-se o uso de verbos que expressam os objetivos pelos quais o PI deve ser desenvolvido nos cursos técnicos de nível médio. Além disso, também se verificou que alguns dos respondentes aproveitaram a oportunidade para demonstrar ressalvas e críticas à maneira como o PI vem acontecendo na instituição. A partir de uma primeira leitura, mais exploratória e ainda despretensiosa, que Bardin (2011, p. 68) chama de “leitura flutuante” pudemos chegar a essas duas tipologias de respostas, que acabaram se transformando em categorias de análise.

Em um segundo momento, identificamos as unidades de registro, a partir da descrição analítica e de um procedimento de repartição que levou em consideração a frequência com a qual os participantes mencionaram os papéis desempenhados pelo PI no currículo do EMI.

É importante ressaltar que os termos considerados sinônimos foram agrupados numa mesma categoria. Assim, respostas como “unir disciplinas”, “conectar disciplinas” e “promover o diálogo entre disciplinas” foram consideradas como semelhantes e, por isso, foram contabilizadas como se fossem iguais. Esse agrupamento orientado pela proximidade semântica não sacrifica o sentido atribuído às palavras usadas pelos sujeitos e permite que se visualizem as respostas mais frequentes com mais clareza.

Também optamos por não usar nenhum ponto de corte, ou seja, não omitir nenhuma resposta por considerar que todas elas carregam significados relevantes para a análise realizada neste estudo.

De acordo com o que propõe Bardin (2011), procedemos à análise categorial classificando os elementos constitutivos do conjunto de respostas a partir da diferenciação deles, a fim de demonstrar a diversidade percebida nesse conjunto.

Os quadros a seguir apresentam o resumo da análise inicial, a partir das respostas dos participantes ao serem questionados sobre o papel do Projeto Integrador nos cursos do Ensino Médio Integrado:

Quadro 3 - Objetivos do Projeto Integrador no Ensino Médio Integrado de acordo com os docentes

Unidades de sentido	Objetivos do PI no EMI	Frequência de ocorrência
INTERDISCIPLINARIDADE	Integrar disciplinas	10
	Integrar conceitos de diferentes áreas	08
	Promover a interdisciplinaridade	05
	Integrar conteúdos diversos	04
	Integrar disciplinas técnicas	01
	Vincular os eixos básico, integrador e tecnológico	01
MUNDO DO TRABALHO	Solucionar problemas do cotidiano	03
	Aproximar os alunos da realidade profissional do curso	02
	Preparar o aluno para o mundo do trabalho	02
	Formar o aluno como profissional-cidadão	01
	Conectar interesses dos estudantes na sua formação profissional	01
TEORIA - PRÁTICA	Colocar em prática conhecimentos aprendidos no curso	04
	Ajudar o aluno a entender a relação entre teoria e prática	04
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Proporcionar o trabalho em equipe	02
	Resgatar disciplinas do semestre	01
	Desenvolver conhecimentos prévios e conteúdos envolvidos no projeto	01
	Proporcionar visão mais global dos campos de estudo	01
	Complementar a formação dos discentes	01

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Pelo que se pode apreender do quadro acima, em suas respostas, os participantes indicaram o que para eles seria o objetivo do Projeto Integrador no Ensino Médio Integrado. As cores vermelho, azul, verde e amarelo foram usadas para diferenciar algumas unidades de registro que foram identificadas a partir do conteúdo dessas respostas.

Como se pode perceber por meio das respostas mais recorrentes (cor vermelha), a maioria dos respondentes associou o objetivo do PI à ação de integrar disciplinas, promover integração de conceitos e conteúdos, promovendo a interdisciplinaridade. Por isso, é possível afirmar que a noção de *integração* apareceu 29 (vinte e nove) vezes nas repostas dos docentes. Assim, fica evidente que, na concepção dos sujeitos desta

pesquisa, o PI deve ser desenvolvido a fim de promover integração de saberes. Essa visão dialoga com o que diz o PPP, na seção 3.5.3.2, que trata dos objetivos dos projetos integradores, especialmente no item descrito abaixo (IFRN, 2012a, p. 86):

Em relação aos projetos integradores, o IFRN persegue entre outros objetivos, os seguintes: [...] e) integrar os conhecimentos específicos das diferentes disciplinas e das diferentes áreas, promovendo o desenvolvimento da capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar, em ação, os mais diversos saberes; [...] j) desenvolver, como princípio educativo, habilidades de pesquisa e de extensão, por meio da elaboração e da apresentação de projetos investigativos em uma perspectiva interdisciplinar.

Em todo o capítulo 3, o PPP do IFRN aborda concepções e princípios que são fundamentais para as práticas institucionais e o PI figura entre o que aparece no documento como “Diretrizes para a prática pedagógica”. Fica claro, pela leitura do documento, que essas diretrizes estão postas para que sirvam de orientação e não como normas a serem obedecidas (IFRN, 2012a, p. 74):

No que concerne à educação, uma diretriz pedagógica diz respeito à organização e à gestão do fazer pedagógico. Nesse norte, contemplam-se ações, conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem. No caso do Instituto, o foco principal dessa abordagem, longe de proposições prontas ou de manuais sobre como ensinar, centra-se em propiciar uma reflexão conceitual, oportunizando uma análise dos processos inerentes à prática educativa, especialmente no âmbito da mediação do conhecimento e da resolução dos conflitos.

Portanto, pode-se afirmar que, juntamente com orientações acerca do planejamento pedagógico, da avaliação da aprendizagem, da prática profissional e outros, o Projeto Integrador é concebido como um dos componentes fundamentais para a prática pedagógica da instituição.

Essa primeira unidade de registro que identificamos nas respostas à pergunta aberta do questionário remete-nos ao conceito de interdisciplinaridade, que já foi amplamente apresentado e fundamentado neste trabalho e que é considerada como um dos “Princípios orientadores da prática pedagógica” do IFRN, segundo o PPP.

A concepção de objetivo do projeto integrador apresentada pelos participantes deste estudo está intimamente ligada ao que se conhece como interdisciplinaridade. Esse conceito tem grande importância para a educação como um todo, independente do

contexto em que se dê, pois representa uma atitude diferente frente ao conhecimento. Trata-se de uma atitude que rompe com aquela concepção fragmentada que enxerga as disciplinas como “caixinhas”, nas quais todo o conhecimento já está completo e não há espaço para o diálogo com outros saberes.

O que o IFRN, por meio de seu PPP, chama de “integrar os conhecimentos específicos das diferentes disciplinas e das diferentes áreas” está relacionado com essa atitude interdisciplinar que deve nortear a organização do currículo e que, segundo Fazenda (1998), é capaz de direcionar às interrelações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos.

Em suas respostas, os participantes deste estudo expressaram essa relação entre o projeto integrador e a noção de interdisciplinaridade. Embora nem todos tenham recorrido exatamente a esse termo, vários deles, como se evidenciou no quadro 3, demonstraram ter uma compreensão do PI como uma prática que favorece um ensino interdisciplinar. Apresentamos a seguir alguns relatos que ilustram bem essa percepção (como forma de preservar o anonimato dos participantes, eles serão identificados como *doc* + o número que identifica cada docente que participou do estudo):

O entendimento que tenho é sobre a importância de relacionar áreas diferentes para solucionar problemas por meio da prática interdisciplinar. (doc 11)

Os projetos integradores curriculares, hoje presentes nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de ensino médio, cumprem uma importante premissa do projeto político pedagógico (PPP) da instituição, que diz respeito à interdisciplinaridade. (doc 16)

Visa desenvolver atividades interdisciplinares e, em nosso campus ZN, intercursos, no qual o aluno possa entender de forma ampla o conhecimento teórico e a relação prática, de maneira a ter a percepção ampla dos temas propostos. (doc 21)

O papel do Projeto Integrador é dar ao educando a oportunidade de vivenciar o conhecimento de forma prática e integrada, a partir da conexão entre disciplinas e da comunicação/diálogo entre os vários interesses do educando no seu processo de formação intelectual. (doc 33)

O projeto integrador surge como um componente que viabiliza a integração das diversas aprendizagens pelas quais os alunos passam em sua formação. (doc 38)

A perspectiva interdisciplinar contribui para aperfeiçoar a formação geral do estudante, proporcionando-lhe uma visão mais ampla do conhecimento, a partir das relações estabelecidas entre os saberes. Dessa forma, o aluno tem acesso a uma formação que lhe garante mais autonomia e, conseqüentemente, o prepara para atuar no

mundo com mais propriedade. Na Educação Profissional, especialmente, o trabalho interdisciplinar representa uma possibilidade de fomentar um desempenho profissional coerente com as exigências da sociedade e do mundo do trabalho. Sabe-se que na vida e no trabalho, as situações apresentam-se de forma complexa e, para encontrar soluções para os problemas, é preciso ter uma atitude interdisciplinar, mobilizando saberes e condutas interdisciplinares.

Outra unidade de sentido perceptível na compilação das respostas dos docentes é a que se refere à preparação do discente para atuação no mundo do trabalho. Ou seja, na opinião dos professores que participaram da pesquisa, os objetivos do PI apontam para a sua conduta como profissional da área para a qual está sendo formado, bem como para a necessidade de resolver problemas reais que essa atuação acarreta.

No PPP do IFRN, identificamos objetivos que estão contemplados pelas colocações dos participantes (IFRN, 2012a, p. 86):

Em relação aos projetos integradores, o IFRN persegue entre outros objetivos, os seguintes: h) promover o contato entre os estudantes e o mundo do trabalho, estreitando esse relacionamento por meio de atividades que articulem, no decorrer do curso, teoria e prática. [...] k) promover a integração, a cooperação e a inovação tecnológica entre o Instituto e o mundo do trabalho.

Percebe-se que os docentes compreendem a função do PI como uma prática pedagógica que favorece a construção de conhecimentos e habilidades necessários ao exercício de qualquer profissão. Pelo fato de ser uma ação integradora, que faz o estudante pensar fora das quatro paredes da sala de aula e tomar decisões para resolver problemas do contexto social no qual está inserido, o PI funciona como uma simulação de situações reais que o estudante poderá encontrar quando precisar encarar os desafios do mundo do trabalho.

É importante esclarecer que esses objetivos ultrapassam a formação de profissionais para atender as demandas do mercado de trabalho. Na perspectiva da formação humana integral, a educação profissional preocupa-se com a preparação de cidadãos que estejam aptos a agirem no mundo de forma crítica e responsável, exercendo uma profissão de forma comprometida e autônoma, sem descuidar do seu papel na transformação da realidade ao seu redor.

Não se trata, portanto, de preparar mão-de-obra para atender as necessidades imediatas dos setores produtivos, mas sim de formar pessoas capazes de compreender as



bases científico-tecnológicas nas quais se fundamentam os meios de produção, bem como as relações de poder que permeiam o mundo do trabalho, além de conseguir acompanhar as mudanças que acontecem nele.

Preparar sujeitos para o mundo do trabalho significa proporcionar-lhes uma formação que caminhe na busca pela união entre saber e fazer, conciliando saberes técnicos e científicos. Isso favorece a superação das desigualdades educacionais e, conseqüentemente, sociais e permite ao trabalhador lutar por melhores condições de trabalho.

Não é à toa que o PI, como já foi dito neste trabalho, compõe a prática profissional, sendo responsável pelo cumprimento de 15% da carga horária total desse componente curricular obrigatório, tanto para os cursos técnicos de nível médio, quanto para as licenciaturas. É assim que o PPP do IFRN define a prática profissional (IFRN, 2012a, p. 87):

Trata-se de um conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício profissional, uma vez que coloca o estudante em contato com o mundo do trabalho. [...] Busca-se garantir, por meio da prática profissional, a articulação entre a teoria e a prática, a fim de possibilitar a contextualização e o diálogo entre os conhecimentos no decorrer do curso. Objetiva-se, sobretudo, alcançar o perfil profissional delineado em cada curso.

Dessa forma, compreende-se a relevância da prática profissional para a formação dos estudantes do EMI, pois é através dela que se torna possível aproximar o discente da realidade que poderá vivenciar quando estiver inserido no mundo do trabalho. E por fazer parte desse projeto, o PI assume também a corresponsabilidade por contribuir para uma formação profissional mais efetiva. Nas respostas apresentadas pelos participantes desta pesquisa, também se fez menção à preparação para o mundo do trabalho como sendo uma das potencialidades do PI no contexto do EMI:

Tem o papel de fazer com que os alunos trabalhem temáticas interdisciplinares, mostrando assim a importância de cada área para o desenvolvimento profissional deles. (doc 06)  
De fundamental importância para interligar os saberes das diversas áreas visando a prática profissional do aluno e a preparação do mesmo para sua vivência na sociedade e no mundo do trabalho. (doc 18)  
Integrar os saberes curriculares o longo da formação do discente de forma a melhor capacitá-lo para o mundo do trabalho. (doc 30)

A terceira unidade de sentido que se formou a partir das respostas dos docentes acerca do objetivo do PI no EMI, identificada no quadro 3 na cor azul, diz respeito à relação entre teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem. Mais uma vez, recorreremos aos objetivos estabelecidos pelo IFRN no seu PPP para o desenvolvimento do PI para demonstrar a interseção entre as concepções dos participantes e o que estabelece o documento (IFRN, 2012a, p. 86):

Em relação aos projetos integradores, o IFRN persegue entre outros objetivos, os seguintes: [...] h) promover o contato entre os estudantes e o mundo do trabalho, estreitando esse relacionamento por meio de atividades que articulem, no decorrer do curso, teoria e prática.

Nota-se que a instituição considera a importância da integração entre as dimensões teórica e prática do ensino como uma maneira de propiciar aos estudantes a oportunidade de vislumbrar as possibilidades de aplicação prática daquilo que estudam ao longo do seu curso. Nesse sentido, o PI, por ser um componente curricular que faz parte da prática profissional do aluno do EMI, representa um dos caminhos para promover essa aproximação entre a formação que ele recebe na instituição e a realidade do mundo do trabalho.

No entanto, essa relação entre teoria e prática, que se configura como um elemento basilar na busca por uma formação integral dos sujeitos, apresenta-se de forma problemática muitas vezes durante o processo formativo na educação profissional. Dependendo das concepções de ensino que norteiam o fazer pedagógico de uma instituição e, indo mais além, dos objetivos traçados pela política educacional como projeto societário, essa articulação de conhecimentos teóricos e práticos pode se dar de forma problemática.

Essa dimensão nos aproxima mais uma vez do conceito de Politecnia, que já foi apresentado e discutido neste estudo e pode ser entendido como a integração entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Ou seja, uma formação profissional orientada pelo princípio da Politecnia visa a superação dessa separação que há tanto tempo vem caracterizando os processos educativos como um todo, especialmente quando se trata de formação para o trabalho.

Como não se pode refletir sobre educação sem considerar as características do contexto histórico-social, é importante dizer que a sociedade capitalista em que vivemos é comum privilegiar o trabalho intelectual em detrimento do manual. Essa dicotomia

que normalmente se estabelece entre a formação para o pensar e a formação para o fazer só serve para consolidar a divisão de classes e repercute na concretização de uma formação profissional mais completa.

Segundo Moura (2007), a unidade entre os conhecimentos desenvolvidos em cada área, tanto os teóricos quanto os de ordem prática, contribui para uma formação integral dos sujeitos, permitindo-lhes, entre outras coisas, “compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber e em sua área de formação profissional específica.” (MOURA, 2007, p.27).

Como se pode observar pelo quadro 3, entre os professores que participaram desta pesquisa, a articulação entre teoria e prática surge como um fator importante para a compreensão dos objetivos pelos quais o PI deve ser desenvolvido no EMI. Alguns docentes expressaram sua opinião sobre o assunto em seus relatos:

É uma forma de os alunos colocarem em prática e em situações do dia a dia os conhecimentos aprendidos ao longo do curso, tendo a oportunidade de unir disciplinas variadas, aprofundar seus conhecimentos e descobrir soluções. (doc 15)

Um projeto interdisciplinar com objetivo de integrar as diversas disciplinas. Acredito que o papel também seja proporcionar experiências práticas. (doc 27)

Tem importância para reforço da aplicabilidade das disciplinas de forma prática. (doc 29)

De fato, a relação teoria-prática é fundamental para a forma como o conhecimento se estrutura na formação para o trabalho. Os reflexos dessa compreensão são percebidos na maneira como o estudante compreende a realidade e na sua preparação para atuar no mundo do trabalho. Romper com a dicotomia entre teoria e prática significa proporcionar ao estudante vivências que o façam desenvolver um pensamento crítico frente ao desafio do desempenho da profissão para a qual está sendo formado.

Por fim, no que diz respeito aos apontamentos dos participantes desta pesquisa acerca dos objetivos do PI, evidenciados na última pergunta do questionário, identificamos uma unidade de registro caracterizada por ações que visam a formação acadêmica no geral. São objetivos que revelam a utilidade do PI enquanto prática pedagógica capaz de fomentar atitudes importantes para a formação de qualquer estudante.

Ações pedagógicas como o PI favorecem a construção de conhecimento por parte do estudante, uma vez que o colocam no papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Por meio da problematização de um determinado tema, o aluno pode vivenciar a pesquisa como princípio educativo, além de experimentar o trabalho em equipe, a integração com outros estudantes e com professores, desenvolvendo atitudes colaborativas e investigativas.

Nesse sentido, entende-se que o PI representa uma estratégia metodológica que fomenta o desenvolvimento de um espírito crítico e inovador por parte do aluno, fazendo com que ele aprenda a agir de forma crítica e coletiva. No PPP do IFRN fica clara a opção pelo trabalho com projetos integradores como atividades acadêmicas relevantes para o desenvolvimento alguns aspectos importantes para o processo de aprendizagem (IFRN, 2012a, p. 83):

Assim, o trabalho pedagógico com projetos torna-se um processo dinâmico, possibilitando que o estudante desenvolva o espírito crítico e inovador, compartilhe ideias, atue em equipe e aprenda a aprender de modo autônomo e atuante. Defende-se, neste PPP, a opção por projetos integradores, uma vez que valorizam a pesquisa tanto individual quanto coletiva, promovem aprendizagem significativa e viabilizam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Algumas dessas vantagens do desenvolvimento do PI para o desempenho acadêmico do aluno da educação profissional foram apontadas pelos docentes do IFRN campus Natal Zona Norte que participaram desta pesquisa:

Tem como objetivo a integralização das disciplinas ofertadas durante o ano letivo, proporcionando aos alunos diversos saberes que vão desde o gerenciamento de deadlines, como o trabalho em equipe. (doc 01)

É um projeto obrigatório para os estudantes dos cursos técnicos e integrados do ensino médio e que eles trabalham em equipe, com alunos/colegas de outros cursos. (doc 14)

O PI tem, na minha visão, como principal função unir diversas áreas do conhecimento para buscar solucionar algum problema que está presente no campus, na comunidade do entorno ou na sociedade como um todo. É uma forma de os alunos colocarem em prática e em situações do dia a dia os conhecimentos aprendidos ao longo do curso, tendo a oportunidade de unir disciplinas variadas, aprofundar seus conhecimentos e descobrir soluções. (doc 15)

Ajuda o aluno a entender (valorizar) as disciplinas por saber que cada uma tem um papel importante na sua formação. (doc 24)

Na análise feita sobre o conteúdo das respostas dos participantes à última pergunta do questionário, foi possível evidenciar que há, por parte de boa parte desses sujeitos, uma consonância entre os objetivos que eles atribuem ao Projeto Integrador e os que estão estabelecidos pelo principal documento do IFRN, o seu Projeto Político Pedagógico.

No entanto, não poderíamos deixar de registrar aqui alguns apontamentos feitos por alguns docentes que retratam suas insatisfações e preocupações relacionadas à forma como o PI vem sendo implementado no Ensino Médio Integrado. O quadro a seguir apresenta uma categoria que identificamos nas respostas e que intitulamos “Ressalvas e críticas”.

Quadro 4 - Ressalvas sobre Projeto Integrador no Ensino Médio Integrado

<b>1. Ressalvas e críticas</b>	<b>Frequência de ocorrência</b>
Caráter obrigatório	03
Dificuldades operacionais	03
Falta de orientação	01
Diferenças entre os <i>campi</i>	01
Falta de incentivo da instituição	01
Limitação a apenas um dos quatro anos do EMI	01

Fonte: elaboração própria em 2019

Dados como estes não podem ficar de fora da análise do conteúdo dessas respostas subjetivas, pois eles revelam informações importantes sobre a forma como os docentes participantes se relacionam com o objeto em estudo. É preciso levar em consideração que alguns professores, diante da necessidade de versar sobre os objetivos da realização do PI, sentiram a necessidade de expressar sua insatisfação quanto a alguns fatores relacionados a essa prática pedagógica, como se pode observar pelos exemplos a seguir:

Promover a integração de conhecimentos, teorias e/ou saberes. Porém, não acredito que a *atual forma* agrega de forma substancial a formação dos alunos. (doc 12)

Busca integrar as disciplinas técnicas, aproximando os alunos da realidade profissional do curso. Enfrenta muitas *dificuldades operacionais*, especialmente por serem abordados antes ou concomitantes às disciplinas. (doc 13)

Poderia ser mais importante no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes *se, de fato, a instituição tivesse o interesse de incentivar esse tipo de prática pedagógica, ao invés de apenas torná-lo*

*obrigatório*. Oficialmente, o projeto integrador deve ser desenvolvido por turmas/anos específicos e isso limita, em parte, a atuação dos que acreditam na interdisciplinaridade na formação acadêmica. (doc 17)

Acredito na importância de projetos integradores, mas *não como componente curricular*. Entendo que projetos/atividades que integram conhecimentos e disciplinas funcionam bem e agregam muito na formação do aluno. Mas, o que vem acontecendo no IFRN é que *cada campus age de forma diferente*. Aqui no campus Zona Norte, no curso de Eletrônica, o projeto integrador não tem executado o principal: integrar disciplinas/conhecimentos. *Na minha opinião, o componente “projeto integrador” deveria acabar*. No entanto, essa cultura de integrar disciplinas deve ser ampliada e implementada. (doc 19)

Tenho conhecimento de que é obrigatório que seja desenvolvido, porém a instituição não orienta os docentes das disciplinas propedêuticas como devem proceder. O que percebo é que há um maior suporte às disciplinas técnicas. Acredito ser importante a interdisciplinaridade nos cursos, mas também *que haja suporte ou orientação de como ou o que os professores podem trabalhar*. (doc 26)

No seu PPP, o IFRN deixa claro seu interesse pela implementação de práticas pedagógicas integradoras, e que encara o PI como uma atividade institucional, ou seja, sistêmica (IFRN, 2012a, p.85):

Em relação aos projetos integradores, o IFRN persegue entre outros objetivos, os seguintes: a) assumir o projeto integrador como um dos compromissos para com as atividades acadêmicas institucionais, a fim de assegurar as condições efetivas ao seu desenvolvimento.

No entanto, apesar de o documento apresentar uma seção intitulada “Aspectos metodológicos dos Projetos Integradores” (IFRN, 2012a, p. 86), que estabelece diretrizes para o desenvolvimento dos mesmos, alguns dos docentes certamente sentem falta de ações institucionais que orientem, de forma mais direta, a realização dessas atividades. Talvez seja exatamente por isso que se observam diferenças na maneira como os *campi* lidam com a implementação do PI. Essa divergência foi apontada, então, como algo negativo, certamente porque revela uma falta de coesão nas ações empreendidas pelos diferentes *campi* do IFRN acerca da melhor forma de executar esse componente curricular.

Como o PI é uma ação pedagógica institucionalizada, que compõe o projeto pedagógico de todos os cursos do EMI e também das licenciaturas, a existência de um documento orientador que, mesmo sem cumprir uma função normativa, apontasse diretrizes para sua realização poderia servir como um suporte para o trabalho dos profissionais envolvidos, além de um incentivo para um maior engajamento.

No entanto, é importante ressaltar que o PPP apresenta toda uma fundamentação teórica sobre o PI, além de esclarecer sobre os objetivos perseguidos na sua realização e estabelecer algumas diretrizes que devem norteá-la. Esse fato nos permite levantar duas hipóteses que explicariam a crítica à “falta de orientação” citada por um dos docentes:

- a) o desconhecimento do que o PPP diz efetivamente sobre o PI;
- b) necessidade de um documento específico para orientar a realização dessa prática pedagógica.

Além disso, de acordo com o quadro 4, o fator obrigatoriedade foi mencionado três vezes como um aspecto negativo. Como já foi dito, sem a sua participação no desenvolvimento do projeto integrador, o aluno não consegue cumprir o total da carga horária da sua prática profissional. Entre os Projetos Pedagógicos de Curso dos três cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio do campus Natal Zona Norte do IFRN, apenas no de Eletrônica o PI aparece atrelado ao último ano. Nos cursos de Comércio e de Informática para Internet, é no terceiro ano que os alunos são obrigados a desenvolverem um projeto em equipe para o cumprimento de 60 (sessenta) horas do total de 400 (quatrocentas) da prática profissional.

Sabe-se que isso não impede que sejam desenvolvidos outros projetos integradores em outros períodos do curso, mas eles não seriam considerados como instrumento de avaliação para o componente curricular “Projeto Integrador”. De acordo com alguns participantes desta pesquisa, isso desestimula os professores a se envolverem na realização de outros projetos, uma vez que terão que fazer isso obrigatoriamente no período estabelecido pelo PPC do curso em que lecionam.

O que alguns participantes chamaram de “dificuldades operacionais” pode estar relacionado às dificuldades enfrentadas por aqueles que precisam ou se dispõem a participar da realização do PI no campus. Por se tratar de uma atividade essencialmente interdisciplinar, faz-se necessário que ocorra integração entre os sujeitos, para que também haja integração entre esses sujeitos e o objetivo de estudo. Portanto, é fundamental que todos estejam dispostos a trabalhar coletivamente tenham uma atitude interdisciplinar frente ao conhecimento que se pretende construir.

Entretanto, sabe-se que essa não é uma tarefa fácil. Existem alguns obstáculos que precisam ser vencidos a fim tornar possível a realização de um trabalho interdisciplinar. Esses empecilhos vão desde a falta de formação para a docência (e para a educação profissional, especificamente), passando por questões subjetivas, como a falta de interesse em promover integração entre saberes de diferentes áreas do saber, até

a ausência de condições estruturais ideais. Na verdade, há mais fatores contrários do que favoráveis ao desenvolvimento de ações pedagógicas interdisciplinares, mas é preciso encarar os desafios quando se quer chegar perto do objetivo de romper com a visão fragmentada do conhecimento.

Essa análise das respostas dos participantes acerca da importância do PI recebeu muitas contribuições de informações recolhidas no *lócus* da pesquisa por meio do Diário de Campo, mais um instrumento de coleta de dados usado neste estudo. Essa opção metodológica complementou a recolha dos dados feita por meio do questionário e da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), contribuindo para que fosse possível uma análise ainda mais coerente.

Compreendemos que, na realização de uma pesquisa, o processo de campo proporciona pistas úteis para esclarecer a relação entre as informações colhidas e o contexto no qual se deu a produção delas, o que possibilita até mesmo a redefinição dos caminhos traçados para a investigação. Além disso, no trabalho de campo também se faz possível estabelecer uma interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa, o que facilita ainda mais a compreensão do conteúdo da sua comunicação.

Nesse sentido, a fim de possibilitar o registro de dados que permitam agregar detalhes importantes para o conjunto dos diferentes momentos da pesquisa, destacamos a contribuição do diário de campo. Trata-se de um instrumento metodológico usado pelo pesquisador para anotar observações realizadas em qualquer momento ao longo da rotina da pesquisa e que auxilia na percepção da relação entre os sujeitos e o objeto estudado. De acordo com Minayo (2010, p. 63), a contribuição do diário de campo para o trabalho do pesquisador é fundamental:

Como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

O uso adequado do diário de campo permite observar o fenômeno social a partir da sua relação com as circunstâncias que o cercam, revelando nuances do contexto em que está inserido o grupo social estudado e acrescentando outros caminhos para a apreensão das suas representações acerca de um objeto da realidade. Assim, na fase de tratamento e análise dos dados, o pesquisador pode compará-los com as



observações registradas no diário, a fim de identificar as relações de sentido existentes entre eles. Por meio desse trabalho, é possível trazer à tona novas questões importantes para a pesquisa e direcionar a análise de forma mais coesa.

Em uma pesquisa fundamentada na Teoria das Representações Sociais, essas anotações feitas no diário de campo, que podem ter um caráter descritivo ou reflexivo, aproximam o pesquisador de valores que são próprios dos membros de um grupo social e do contexto sociocultural e econômico ao qual pertence. O registro e a observação de comportamentos, palavras, ações viabiliza a identificação de significados implícitos que não devem ser ignorados quando se quer conhecer um fenômeno da forma mais exata possível. Sobre isso, concordamos com a afirmação de Macedo (2010, p. 134):

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

Foi exatamente por esse caráter intimista e subjetivo do diário de campo apontado por Macedo (2010) que decidimos utilizá-lo nesta pesquisa para apreender os sentidos de algumas situações vivenciadas durante o trabalho de campo. Neste trabalho, o diário de campo representou uma estratégia de registro daquelas informações que ultrapassaram as respostas do questionário e da TALP, mas que foram relevantes para a análise dos dados. Registrou-se tudo aquilo que os sujeitos expressaram por meio de palavras, ações, gestos e que pudesse revelar mais sobre o modo como eles se relacionam com o PI durante a visita ao campo da pesquisa.

As observações registradas em nosso diário de campo referem-se, quase todas, a demonstrações de inquietação e preocupação acerca do desenvolvimento do projeto integrador no IFRN Natal Zona Norte. A única exceção foi o caso de um professor, que fez comentários positivos para elogiar o histórico dessa prática no campus, onde, segundo ele, tudo começou. No seu relato, o docente, que por sinal é um dos mais antigos do campus, fez questão de mencionar que, antes mesmo de se tornar um componente curricular, o PI já era realizado no campus de forma parecida como é atualmente, o que fez até com que a experiência fosse compartilhada com colegas de outros *campi*. Ele ainda citou a integração entre estudantes e professores de cursos diferentes e as atividades de culminância utilizadas como forma de avaliação dos

projetos. Esse registro nos permitiu enxergar o sentimento de pertencimento que o docente construiu com o PI ao longo da sua experiência docente no campus.

No entanto, as palavras e condutas de alguns outros professores chamaram a atenção por demonstrarem um relacionamento conflituoso com o tema. No momento em que foi convidada a participar da pesquisa e responder, inicialmente, o questionário, uma docente usou a expressão “Esse bendito projeto integrador” quando foi informada que o objeto de estudo era esse. Ela comentou que estava atuando na coordenação do projeto do curso em que leciona e que, por isso, estava tendo muito trabalho. Também mencionou a dificuldade enfrentada por, segundo ela, não haver nenhuma orientação por parte da instituição.

Também recorremos ao diário de campo para registrar o relato de uma professora, um “desabafo” como ela mesma chamou, feito logo após a aplicação da TALP. Ela fez questão de falar para expressar um pouco mais o seu sentimento diante da realização do PI do corrente ano (2019). Segundo ela, o aspecto mais negativo da forma como a instituição concebe o PI é a obrigatoriedade, o que a leva a crer que o componente curricular “Projeto Integrador” deveria acabar apesar de defender a necessidade de ampliação de atividades que promovam integração de disciplinas. A participante também mencionou como um fator negativo o fato de “cada campus agir de forma diferente”.

Por fim, outro fato registrado no nosso diário de campo foi o relato feito por uma das professoras mais antigas do campus, que participou da equipe organizadora do primeiro projeto integrador. Ela afirmou que essa primeira experiência ocorreu antes mesmo de ser institucionalizada a prática do PI no IFRN e que o campus Natal Zona Norte emitiu uma menção de honra aos estudantes envolvidos (solicitamos uma cópia desse documento ao gabinete do campus, mas, infelizmente, ele não foi localizado). A docente também relatou que ela, juntamente com outros colegas que participam ativamente no desenvolvimento do PI no campus, foi convidada para dar palestra em outros *campi* a fim de compartilhar a experiência e auxiliar o trabalho com esse componente curricular de outras unidades. No entanto, segundo essa professora, atualmente não há muito incentivo para a realização de atividades integradoras por parte da instituição. Ela mencionou, como fatores complicadores, a falta de orientação e a dificuldade de estabelecer integração com outros docentes.

Essas “críticas e ressalvas” feitas pelos participantes desta pesquisa não foram consideradas apenas como relatos que demonstram insatisfação, mas sim como

contribuições à compreensão dos sentidos atribuídos pelo grupo social estudados ao projeto integrador e aos objetivos pelos quais sua prática tornou-se importante para a instituição. Dessa forma, consideramos que a análise dos quadros 3 e 4 se complementam e permitem uma maior aproximação ao fenômeno social em estudo.

A análise apresentada nesta seção pretendeu revelar, com mais detalhes, as informações que caracterizam o grupo definido para o nosso estudo, evidenciando também a relação dos seus membros com o Projeto Integrador. No capítulo a seguir, apresentamos o conteúdo das representações sociais construídas pelo grupo acerca do tema.

## **7 O PROJETO INTEGRADOR DE ACORDO COM AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DO IFRN**

Depois de conhecer nos termos da pesquisa o perfil que caracteriza o grupo social tomado como referência para este estudo, que é composto pelos docentes do IFRN *campus* Natal Zona Norte, resta-nos agora apresentar os elementos representacionais revelados por esses sujeitos sobre o Projeto Integrador.

Como dito antes, no capítulo que trata do percurso metodológico, a Técnica de Associação Livre de Palavras foi utilizada como recurso de apreensão das representações construídas pelos participantes acerca do objeto em estudo. Considera-se que, a partir de um termo indutor, esse instrumento permite que as pessoas revelem o conteúdo cognitivo sobre determinado objeto, revelando um conteúdo guardado em suas mentes. Para isso, elas recorrem ao mecanismo da evocação, trazendo à tona, naturalmente, palavras e expressões que se relacionam com o estímulo apresentado e representam os sentidos atribuídos ao tema.

A TALP, portanto, constitui-se em uma importante ferramenta metodológica para que se chegue ao objetivo de conhecer as representações sociais construídas por um grupo, bem como os seus elementos estruturantes. Dessa forma, a escolha dessa técnica justifica-se pelo fato de ela ser um instrumento de caráter subjetivo, espontâneo e que possibilita ao pesquisado expressar seu pensamento empírico sobre o objeto em estudo. Por meio desse procedimento, buscou-se apreender elementos constitutivos das representações sociais elaboradas pelo grupo social investigado.

Nesta seção, serão apresentados os dados obtidos a partir da TALP, analisados sob a ótica da Análise de Conteúdo, levando em consideração as expressões evocadas pelos professores e as justificativas apresentadas por eles para a escolha desses termos. Para tanto, o capítulo foi organizado em dois tópicos: o primeiro está dedicado à apresentação das dimensões de análise estabelecidas por meio da categorização semântica dos termos evocados pelos participantes da pesquisa; o segundo consiste na identificação dos elementos que constituem as representações sociais do grupo, apresentados didaticamente por meio da Espiral de Sentidos. Essas duas partes, na verdade, são complementares no sentido de promover a compreensão das concepções dos participantes da pesquisa acerca do Projeto Integrador e nos permitem a apreensão das suas representações sociais acerca desse objeto.

## 7.1 ANÁLISE CATEGORIAL DAS EVOCAÇÕES

Conforme já foi dito antes, no formulário da TALP os participantes foram orientados a completar a sentença “O Projeto Integrador é...” utilizando as três primeiras palavras ou expressões que viessem à sua mente. Essa sentença representa exatamente o termo indutor, que tinha o objetivo de levar os docentes a evocar aqueles termos que, para eles, estão intimamente ligados ao objeto em estudo e, por isso, conduzem ao conhecimento das representações do grupo acerca dele. Além disso, também era necessário numerar os termos usados, classificando-os de acordo com a importância atribuída a cada um deles e justificar essa hierarquização.

A análise quantitativa inicial dos dados da TALP revelou um universo de 120 palavras, uma vez que o grupo era constituído por 40 indivíduos e cada um usou 3 palavras para responder o formulário. No entanto, após uma primeira análise, identificou-se que, dentre esses 120 termos evocados, apenas 71 eram diferentes entre si. Para realizar essa primeira etapa de organização e distribuição das palavras, foram levados em consideração tanto as características morfológicas delas, como o radical que as constitui, como sua carga semântica, obviamente. Também recorremos às justificativas apresentadas pelos participantes para a escolha das palavras para identificar relações de sinonímia entre elas. Dessa forma, foi possível considerar como a mesma unidade de registro termos cognatos como *Integrado*, *Integração*, *Integrador* e *Integrar*, mas também palavras como *Importante*, *Relevante*, *Necessário* e *Fundamental*.

O segundo passo foi realizar a análise semântica dos termos evocados, a fim de aproximar ideias equivalentes e estabelecer categorias de análise pautadas no critério semântico. Para isso, foram respeitados os princípios estabelecidos pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) para a definição de um sistema categorial a partir de qualidades que precisam ser observadas, como exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, conforme já foi explicado no nosso capítulo metodológico.

Após esses dois primeiros procedimentos, chegou-se à definição do seguinte quantitativo de evocações:

Quadro 5 - Evocações dos participantes da pesquisa na TALP

Número de participantes -----	<b>40</b>
Número de termos solicitados -----	<b>03</b>
Número de termos evocados -----	<b>120</b>
Termos diferentes evocados -----	<b>71</b>
Termos considerados diferentes após aproximação semântica -----	<b>52</b>

Fonte: Elaboração própria em 2019.

A terceira etapa do processo de análise categorial foi a distribuição dos termos considerados diferentes a partir do procedimento de aproximação semântica, que permitiu a definição das categorias semânticas apresentadas a seguir. É importante ressaltar que essas categorias são resultantes dos sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa ao termo indutor usado na TALP e que, portanto, nos aproximam das representações sociais construídas pelo grupo sobre o Projeto Integrador.

Apresentamos, a seguir, o resultado da análise de cada categoria, com base no que afirma Bardin (2010) sobre o que vem a ser a Inferência. Conforme exposto no capítulo metodológico deste trabalho, esse procedimento é fundamental para qualquer análise de conteúdo e consiste no exercício de extrair sentidos das características definidas, revelando informações importantes sobre o contexto no qual se deu a enunciação. É por meio da inferência que o pesquisador consegue ir além da mera descrição do conteúdo de uma comunicação, podendo ter acesso a conhecimentos resultantes da relação entre as unidades de sentido estabelecidas e, além disso, entre elas e o contexto em que foram produzidas pelo grupo.

Diante disso, após o cauteloso estudo dos 52 termos que resultaram da etapa de aproximação semântica, com base nas afirmações feitas pelos participantes nas justificativas da TALP, foi possível chegar a 4 categorias. O critério de separação das palavras e a denominação atribuída a cada das dimensões levaram em consideração principalmente as justificativas apresentadas pelos docentes para a escolha e hierarquização das suas evocações. Esse agrupamento buscou revelar informações implícitas no discurso dos indivíduos que compõem o grupo social estudado e representam nossa compreensão sobre o conteúdo analisado.

No quadro a seguir, apresentamos as categorias estabelecidas com seus respectivos elementos e o número de vezes com que cada termo foi usado como resposta:

Quadro 6 - Categorias de análise semântica

VALORATIVA	FORMATIVA	ARTICULADORA	INTEGRADORA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importante (23)</li> <li>• Desafiador (8)</li> <li>• Complexo (7)</li> <li>• Inovador (4)</li> <li>• Benéfico (1)</li> <li>• Útil (1)</li> <li>• Eficiente (1)</li> <li>• Urgente (1)</li> <li>• Criativo (1)</li> <li>• Estimulante (1)</li> <li>• Transgressor (1)</li> <li>• Dinâmico (1)</li> <li>• Mudança (1)</li> <li>• Pouco valorizado (1)</li> <li>• Deficiente (1)</li> <li>• Ineficaz (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento (4)</li> <li>• Formação (4)</li> <li>• Aprendizado (3)</li> <li>• Prática (2)</li> <li>• Problemizador (2)</li> <li>• Educativo (1)</li> <li>• Descoberta (1)</li> <li>• Auto-organização (1)</li> <li>• Autonomia (1)</li> <li>• Pesquisa (1)</li> <li>• Comprometimento (1)</li> <li>• Aplicação (1)</li> <li>• Mundo do trabalho (1)</li> <li>• Experiência profissional (1)</li> <li>• Temas geradores (1)</li> <li>• Aprofundador (1)</li> <li>• Benefício social (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo (2)</li> <li>• Cooperação (2)</li> <li>• União (1)</li> <li>• Diálogo (1)</li> <li>• Participativo (1)</li> <li>• Inclusivo (1)</li> <li>• Mobilizador (1)</li> <li>• Envolvente (1)</li> <li>• Articulação (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdisciplinar (8)</li> <li>• Integração (8)</li> <li>• Multidisciplinar (3)</li> <li>• Diversidade (2)</li> <li>• Visão holística (1)</li> <li>• Disciplinas diferentes (1)</li> <li>• Multicultural (1)</li> <li>• Sistêmico (1)</li> <li>• Troca de saberes (1)</li> <li>• Socialização (1)</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria em 2019.

A seguir, serão expostos os resultados da análise categorial dos elementos evocados pelos participantes através da TALP aplicada aos docentes do IFRN campus Natal Zona Norte sobre o Projeto Integrador. Os dados foram classificados em 4 dimensões que constituem o campo semântico das representações desses indivíduos acerca do objeto em estudo:

### 7.1.1 Dimensão Valorativa

Nesta primeira categoria, foram inseridas as evocações que expressam um juízo de valor dos docentes acerca do Projeto Integrador; por meio desses termos, puderam emitir um julgamento sobre o que o PI representa para eles. É possível perceber que há tanto uma intenção descritiva, por meio do uso de palavras que indicam como é o PI, quanto prescritiva, indicando as características que o PI deveria ter.

Como se pode observar no quadro acima, o termo mais usado pelos participantes para caracterizar o PI foi *Importante*, o que deixa clara uma avaliação positiva desses professores sobre essa prática pedagógica. Mais da metade deles recorreu a esse termo nas suas evocações para completar a sentença que representava o termo indutor da TALP (O Projeto Integrador é...). Além dele, também pode-se registrar o uso de outros

adjetivos que revelam uma valorização do PI, como *Benéfico*, *Útil* e *Eficiente*. Diante disso, pode-se afirmar que o grupo reconhece a importância do PI enquanto prática pedagógica integradora para os cursos técnicos do Ensino Médio Integrado. Ao analisar a TALP, encontramos afirmações que nos permitem inferir a visão positiva que boa parte dos professores têm sobre ele, como se pode observar nos fragmentos a seguir extraídos das justificativas apresentadas por alguns docentes:

Relevante por articular conhecimentos; inovador por permitir que os docentes e discentes possam se dedicar a diferentes áreas do conhecimento e interessante pela natural adesão de muitos alunos ao projeto, o que demonstra que desperta a atenção, independente da série de obrigações que venha a despertar. (doc 32)

Acredito que a criatividade é um dos mais interessantes atributos do ser humano. Num mundo como o atual, a criatividade deve ser estimulada como forma de exercitar competências, como resolução de problemas e convivência com a diferença. Por isso, o projeto integrador é importante no âmbito escolar. Ele prioriza a oferta de soluções, recrutando conhecimentos de várias disciplinas e transgredindo as regras que fecham conteúdos em grades de horários e programas de estudo. (doc 35)

É importante pois é preciso haver o intercâmbio entre as experiências para que o aluno possa ver sentido na existência das mesmas. Relevante, pois sem esse intercâmbio o curso faz menos sentido. Benéfico, pois a integração de conhecimentos proporciona a formação de um profissional mais completo. (doc 39)

No entanto, nota-se que, entre as 4 palavras mais frequentes nas evocações nesta dimensão, há também os termos *Complexo*, que foi utilizado 7 vezes, *Desafiador*, mencionado 8 vezes, *Deficiente*, *Ineficaz* e *Pouco Valorizado*, referenciados uma vez. Não se pode ignorar a existência de valorações negativas do Projeto Integrador por parte de alguns dos docentes envolvidos na pesquisa, uma vez que esses dados podem revelar dificuldades encontradas por eles na prática para o desenvolvimento do PI e/ou a percepção de que há falhas na forma como ele vem sendo executado. Alguns docentes responderam o formulário da TALP utilizando termos que representam julgamento de valor, fazendo questão de incluir pelo menos um de caráter negativo, como o caso do docente 06, que evocou os termos *Importante*, *Eficiente* e *Pouco Valorizado*, apresentando a seguinte justificativa para a escolha e hierarquização das palavras:

O projeto é de suma importância para o desenvolvimento estudantil e cada vez se mostra mais eficiente na obtenção do seu objetivo. **Porém**, ainda é pouco desenvolvido e valorizado por parte da comunidade docente. (doc 06)



Nesse sentido, vale a pena destacar, já que estamos fazendo uma análise categorial tomando como referência o aspecto semântico, o uso de elementos conectivos, como conjunções ou locuções conjuntivas, que evidenciam uma relação de sentido de adversidade, concessão, contrariedade. Essa observação ajuda na percepção de que alguns participantes quiseram registrar sua ressalva com relação à forma como avaliam o PI no campus em que atuam. Nos relatos a seguir, evidenciamos essa tipologia de resposta, na qual os professores tecem elogios ao projeto integrador, mas também registram aspectos que, na sua concepção, representam pontos negativos:

Sua principal característica, para mim, é fundamental para a formação do aluno. Contudo, na prática, não vejo funcionando conforme previsto. Assim, mesmo sendo na essência uma oportunidade de aprendizado, acaba que este aspecto fica em último plano. (doc 13)

Apesar de ser necessário, o Projeto Integrador não possui uma definição clara na instituição, o que o torna complicado de ser executado. (doc 28)

Considero o Projeto Integrador importante, pois se encaixa na proposta de educação interdisciplinar que, acima de tudo, tem importância por dar ao educando a verdadeira composição do conhecimento. Nesse mesmo sentido, se torna algo inovador, já que corresponde às novas tendências da educação e do desenvolvimento científico. Contudo, não é uma tarefa fácil, se tornando, muitas vezes, bastante complexa a sua aplicação. (doc 33)

A escolha do termo necessário se deu porque penso que é um processo de formação fundamental; não podemos pensar que seja apenas um preciosismo. Por outro lado, é urgente que ele se torne uma prática efetiva. Por último, penso que a utilidade do PI na formação discente é algo incomensurável. (doc 38)

Nos fragmentos transcritos acima, nota-se que termos como *Fundamental*, *Importante*, *Inovador* e *Necessário* são colocados em contraste com outros como *Difícil*, *Complexo*, *Urgente*, evidenciando a necessidade dos participantes de expressar sua insatisfação com alguns aspectos envolvidos na prática do PI. Por meio dessas justificativas, fica claro que os docentes têm ressalvas acerca do tema, como o grau de dificuldade de promover a interdisciplinaridade, a maneira como a prática pedagógica vem sendo desenvolvida no campus e, ainda, a falta de instrução por parte da instituição.

Com relação a esse último aspecto, convém destacar a justificativa de uma das professoras que participaram da pesquisa, que estava desempenhando a função de coordenadora do PI do seu curso. A experiência vivenciada no contato com essa docente foi registrada em nosso Diário de Campo e já foi relatada anteriormente. O desabafo,

como ela mesma fez questão de denominar, representou sua inquietação pelo fato de ter que coordenar o desenvolvimento do PI naquele semestre, mesmo sem ter recebido nenhuma orientação para fazê-lo. Já vimos que no Projeto Político Pedagógico do IFRN há sessões dedicadas ao tema, mas os dados coletados pela TALP revelam que alguns docentes sentem falta de algum documento que lhes forneça informações mais precisas acerca da realização do PI. Abaixo, transcrevemos a fala da referida docente para justificar a escolha das palavras *Interdisciplinaridade*, *Desafiador* e *Ineficaz*, nesta ordem, para completar o termo indutor apresentado no formulário:

Trata-se de uma excelente oportunidade para **integrar conceitos/disciplinas**. Muitas vezes de forma isolada nas disciplinas, os alunos não compreendem como um determinado conceito pode (e está) ligado a outro. Logo, o projeto integrador permite que o aluno tenha uma visão mais rica sobre o seu curso. É **desafiador**, porque muitas vezes não há uma orientação clara sobre como executar esse componente curricular. Com isso, muitas vezes é **ineficaz**, feito somente “para cumprir a exigência da instituição”, ou seja, algumas vezes não há qualquer/nenhuma integração. Já conversei diversas vezes sobre este tema com outros colegas e todos relatam as mesmas dificuldades, sendo a principal: como conduzir o projeto integrador? A maioria acha que não traz muitos benefícios aos alunos e todos com quem conversei fazem de forma diferente e, no final, avaliam que poderia melhorar muito. (doc 12)

Como se pode observar, trata-se de um texto mais elaborado que as demais justificativas, que inclusive excedeu o espaço destinado a esse campo na TALP (ver Apêndice 3). Pela leitura do texto, pode-se perceber que a participante fez questão de ressaltar o potencial interdisciplinar do PI, afirmando que ele pode ajudar o estudante a perceber a complexidade do conhecimento e, assim, valorizar mais seu curso. No entanto, logo em seguida, ela menciona a falta de orientação como um fator complicador, que, segundo ela, contribuiu para que o PI ocorra com menos eficácia muitas vezes.

É absolutamente natural que haja críticas à realização do PI, principalmente pelo caráter desafiador que ele representa, afinal não é tão simples levar a cabo uma ação pedagógica que requer tanto planejamento e envolvimento, tanto da parte de professores, quanto de alunos. Como já foi dito, um dos princípios norteadores do PI é a interdisciplinaridade, esse método de ensino que proporciona a construção de relações significativas entre as partes nas quais o conhecimento se estrutura e leva o estudante a perceber mais sentido no seu processo de aprendizagem. Porém, como também já foi

exposto neste trabalho, há obstáculos que se interpõem ao trabalho interdisciplinar que vão desde a falta de formação para atuar na docência, até a resistência de alguns professores à necessidade de integração entre saberes de diferentes áreas do conhecimento e ao trabalho coletivo.

Em uma instituição de ensino, especialmente na Educação Profissional, a interdisciplinaridade deve favorecer a integração entre diferentes noções, habilidades e técnicas, visando o desenvolvimento de um processo de aprendizagem no qual não se imponham limites para o conhecimento, o que não necessariamente exclui a tão tradicional formação disciplinar.

A questão é que o trabalho interdisciplinar requer, primeiramente, uma integração de fatores externos ao conhecimento, que estão ligados às pessoas e às condições existentes para que se dê o ensino. Nesse sentido, Fazenda (2015, p.13) afirma que são necessárias condições diferentes:

Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça que saberes de professores numa harmonia desejada se integrem aos saberes dos alunos melhor e isso requer um outro tipo de profissional com novas características.

Uma dessas características é a capacidade de reflexão, ou seja, é importante que o docente esteja sempre disposto a fazer uma análise de sua prática, a fim de identificar aquilo que precisa ser aperfeiçoado para que ele cumpra seu papel da melhor forma possível. Sobre isso, Martins e Tavares afirmam (2015, p. 20):

O pensar sobre a prática docente deveria ser um exercício constante no dia a dia do professor. Cabe-lhe o refletir quanto as estratégias e métodos de ensino que serão utilizados no cotidiano escolar sem perder de vista o objetivo central que é a aprendizagem.

Fica claro, portanto, que o caráter interdisciplinar do PI foi bastante evidenciado pelos participantes da pesquisa, os quais reconheceram a complexidade dessa tarefa expressando-a por meio de palavras como Desafiador, Urgente, Transgressor e Complexo. A análise dos termos evocados nesta dimensão valorativa permitiu-nos conhecer melhor a forma como esses indivíduos se relacionam com essa prática pedagógica, incluindo, no seu julgamento de valor, aqueles aspectos mais frágeis percebidos na experiência vivenciada no campus Natal Zona Norte do IFRN.

Na próxima seção, apresentamos as inferências às quais foi possível chegar a partir da análise dos termos que compõem a categoria dos elementos formativos.

### 7.1.2 Dimensão Formativa

Nesta categoria, foram condensados os termos que mantêm relação com o processo formativo do aluno como um todo, a partir da compreensão de que a experiência vivida com o desenvolvimento do Projeto Integrador pode lhe proporcionar saberes importantes para sua formação humana integral. Justifica-se, assim, a escolha do nome “Formativa” para designar esta dimensão.

Como se pode observar no Quadro 2, os termos evocados com maior frequência são *Conhecimento, Formação, Aprendizado e Prática*, palavras cuja carga semântica aponta para a construção da identidade do aprendiz e das capacidades que ele precisa desenvolver para ter êxito em seu processo de aprendizagem. Isso permite inferir que o grupo investigado reconhece a importância de práticas pedagógicas integradoras como o PI para a construção do conhecimento do aluno, como fica claro em algumas justificativas:

Como o próprio nome diz: “Projeto Integrador” por ser um projeto que envolve vários fatores, os alunos se comprometem mais. Por sua vez, a auto-organização faz com que os alunos tenham um melhor gerenciamento das atividades. (doc 01)

O projeto integrador tem como objetivo o desenvolvimento dos alunos e, para o desenvolvimento do trabalho, será necessária uma cooperação entre os membros, seguida da iniciativa e busca individual de cada aluno em prol de descobrir novos conhecimentos para concluir o projeto. (doc 02)

Primeiramente, o PI parte da problematização de algo que pode ser resolvido, criado, investigado, melhorado. Depois de feita a problematização, vem o desafio de buscar os novos conhecimentos, as possíveis soluções, o que já foi dito sobre o assunto, quais os melhores caminhos. Por fim, o aprofundamento na temática, nos melhores métodos, nas soluções, na pesquisa. (doc 15)

Por se tratar de um componente curricular obrigatório e por promover uma experiência diferente para o aluno, considero a formação curricular como o ponto principal. (doc 22)

Pelo uso de expressões como: *auto-organização, gerenciamento de atividades, desenvolvimento dos alunos, iniciativa e busca por novos conhecimentos, problematização, investigação, aprofundamento de temáticas e métodos*, fica clara a

definição da dimensão formativa no sentido de proporcionar experiências que formativas para os estudantes. Infere-se que o grupo investigado compreende que o PI ajuda o estudante a se organizar melhor, administrar as atividades que precisa fazer, identificar os conhecimentos que deve mobilizar para resolver problemas, pesquisar e se aprofundar no conhecimento de temas distintos. Tudo isso significa a contribuição da experiência com o PI para formação do estudante como aluno de uma instituição de educação profissional.

Ao analisar os dados, também foi possível perceber que vários termos evocados expressavam uma compreensão, por parte dos professores participantes, de que o PI é uma ação pedagógica que fomenta o desenvolvimento de habilidades importantes para os alunos, tanto para seu desempenho durante sua trajetória escolar, quanto para sua formação global enquanto cidadãos e profissionais.

Percebe-se que as concepções reveladas pelas palavras escolhidas pelos docentes vão além da ideia de formação para o desempenho escolar, trazendo à tona a relevância do PI como instrumento de preparação para atuação do sujeito para atuar no mundo do trabalho e na sociedade como um todo. Essa percepção fica evidente em algumas justificativas como as transcritas abaixo:

Ao se propor um projeto que integre diversos conhecimentos, é necessário **identificar uma problemática social**. Desse modo, identifica-se a necessidade de quais conhecimentos precisam ser abordados e aprofundados para sua resolução, por meio de uma ação/produto inovador. (doc 03)

A principal importância da escola, na minha opinião, é **formar o sujeito enquanto cidadão**, através de diferentes disciplinas curriculares e, a partir daí, **prepará-lo para o mundo do trabalho**. (doc 30)

Essas opiniões corroboram o que afirma o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN sobre o potencial do PI como uma ferramenta pedagógica que conduz o aluno a pensar a aprendizagem para além dos muros da escola e transpor os limites entre disciplinas impostos pela tradição escolar. O documento ressalta vantagens da utilização dessa prática que dialogam com as que forma apontadas pelos participantes da pesquisa (IFRN, 2012a, p. 84):

O projeto integrador apresenta-se como ferramenta desafiadora, sobretudo para o estudante. Por isso, **deve partir da análise de uma problemática calcada em uma visão crítica**; deve retratar uma

trajetória de pesquisa; deve estimular a criatividade; **deve promover a busca por novas descobertas; deve instigar a capacidade de observar e de interpretar as necessidades da sociedade**, oportunizando intervenções nas práticas sociais; deve permitir adequação e correção de rumos nas ações planejadas, com base na **identificação das necessidades de aprendizagens**; e deve implicar a reflexão, da parte dos agentes envolvidos, acerca da gestão dos processos pedagógicos.

A realização do PI representa, portanto, uma estratégia metodológica que favorece o desenvolvimento de habilidades importantes para o processo formativo do estudante, tanto na concepção dos docentes pesquisados, quanto do principal documento institucional do IFRN.

### 7.1.3 Dimensão Articuladora

A partir da análise de conteúdo das justificativas apresentadas pelos docentes na TALP, foi possível chegar à definição desta dimensão articuladora, em cuja essência estão aspectos relacionados ao trabalho coletivo, à atitude de cooperação que uma prática pedagógica integradora como o PI pode promover entre os indivíduos envolvidos em sua realização.

A constituição desta dimensão justifica-se, portanto, pelo fato de os professores revelarem, por meio de suas evocações, a compreensão de que o PI favorece atitudes de articulação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem. Por meio de termos como *Grupo*, *Cooperação*, *União*, *Mobilizador* e *Articulação*, os participantes da pesquisa demonstraram que fazem uma avaliação positiva do PI como forma de desenvolver conteúdos atitudinais importantes para a formação integral dos indivíduos.

Destacamos algumas explicações apresentadas pelos docentes do grupo pesquisado para justificar a escolha desses termos:

**Envolvente**, pois conseguimos perceber nos alunos o envolvimento nas tarefas; **mobilizador**, pois mobiliza todo o campus, inclusive os servidores técnicos. (doc 20)

**Articulação**, pois promove a articulação de ideias e recursos em prol do projeto. (doc 22)

Ressalto a necessidade de **cooperação** de todos os envolvidos, sejam professores ou alunos. (doc 25)

Como forma de ratificar essa concepção que alguns professores apresentaram acerca do PI, recorreremos, mais uma vez, ao PPP do IFRN, que ressalta a contribuição

dessa prática pedagógica para a promoção da integração entre docentes e discentes (2012a, p. 84):

As experiências com o desenvolvimento de projetos integradores na dinâmica acadêmica do Instituto sugerem a consolidação dessa prática em todas as instâncias formativas. Isso se justifica, principalmente, pelo fato de os projetos integradores promoverem a integração entre os estudantes, entre os educadores, entre os estudantes e os educadores, entre as áreas do conhecimento, entre os eixos tecnológicos e entre os objetos investigados.

Pode-se perceber que a integração de saberes pressupõe integração de sujeitos e esse entendimento ficou claro nas evocações feitas pelos participantes desta pesquisa. Por essa razão, na fase de análise categorial do conteúdo das justificativas da TALP, optamos por distinguir as categorias *Articuladora* e *Integradora*, apesar de essas designações parecerem sinônimas.

As inferências nos permitiram separar os termos evocados cujo valor semântico aproxima-se da ideia de coesão em duas categorias distintas, a partir dos elementos que funcionam de referenciais para as palavras. Dessa forma, nesta dimensão *Articuladora* estão elencadas as evocações que tratam de articulação na perspectiva dos sujeitos, isto é, dos professores e alunos; já na dimensão *Integradora*, que apresentamos a seguir, os termos usados nas respostas também indicam a noção de articulação, mas na perspectiva dos saberes, do conhecimento, das disciplinas.

#### **7.1.4 Dimensão Integradora**

Nesta dimensão, como já foi dito, estão listadas as palavras usadas pelos participantes da pesquisa para revelar sua compreensão de que o PI é uma ação pedagógica que integra, articula, coaduna, correlaciona saberes oriundos de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a justificativa para a definição desta categoria encontra-se na identificação de vários termos (10 dos 52 estabelecidos após o exercício de aproximação semântica) que definem o PI a partir de um conjunto de palavras marcadas pela noção de integração na construção do conhecimento. Como se pode perceber pelo Quadro 2, as evocações mais frequentes dentro desse campo semântico foram *Interdisciplinar* e *Integração*, sendo cada uma delas mencionada 8 vezes. Além desses, outras palavras

utilizadas nas respostas da TALP também evidenciam a compreensão dos docentes da relevância do PI para fomentar um modo diferentes de relacionar as disciplinas que compõem o currículo de um curso técnico, como comprovam alguns relatos apresentados abaixo:

**Interdisciplinar**, por estabelecer relações entre distintas áreas do conhecimento; **multicultural**, por conectar diferentes contextos culturais, respeitando as peculiaridades, favorecendo a **socialização** de saberes. (doc 07)

É necessário relacionar em prol de uma solução onde o aluno consiga fazer a **relação** sobre as diversas disciplinas que aprende. Além de um método formativo que faz relações entre as competências. (doc 11)

**Abordagens diversas**, pois é exatamente a forma que o aluno tem para ficar à vontade para expressar os pensamentos e ideias. **Integração** de conteúdo – a forma de interagir com o conteúdo engrandece o PI, pois traz uma riqueza de conteúdo pela **diversidade**. Valorizar as **diferentes disciplinas** – ajuda os alunos a entenderem e valorizarem as disciplinas, pois assim eles veem que cada disciplina tem sua importância. (doc 24)

O caráter interdisciplinar do PI, na verdade, faz com que ele seja considerado uma prática inovadora e condizente com as concepções mais atuais acerca da educação, em oposição ao modelo tradicional de educação, concebida de forma unilateral. Compreendemos que existe uma necessidade do trabalho interdisciplinar, tanto na produção de conhecimento, quanto na sua divulgação, como afirma Frigotto (2008). Ele defende que essa necessidade é uma consequência natural “da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (FRIGOTTO, 2008, p. 43).

Dessa forma, defendemos que o PI favorece para a construção de uma metodologia coerente com as características intelectuais do indivíduo e com as exigências da realidade. O PPP do IFRN também ratifica esse pensamento ao defender a realização do PI (IFRN, 2012a, p. 85):

Tal postura tende a ver, nas diversas áreas e nos diversos conteúdos elencados, os instrumentos necessários para responder a questões que forem formuladas pelos alunos e pelos professores, diante de situações e de problemáticas advindas do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, não são os conteúdos que geram os projetos integradores. São os projetos que dão significado e importância à seleção dos conteúdos curriculares.



Nesse sentido, compreende-se que o trabalho com projetos permite ressignificar a forma como os estudantes enxergam as disciplinas que precisam estudar. A partir da problematização de um tema gerador, professores e alunos desenvolvem um projeto que integre saberes de diferentes áreas e disciplinas para buscar soluções e propor intervenções. Essa é uma habilidade importante para qualquer indivíduo em processo formativo, e especialmente para um estudante da educação profissional, que precisa estar apto para agir de forma autônoma e crítica diante das diferentes situações que poderá enfrentar no mundo do trabalho. É o que afirma Fazenda (2015, p. 13):

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem ao seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares, sejam de ordem prática e/ou didática. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes.

Diante disso, podemos afirmar que esta Dimensão Integradora representa um elemento fundamental para a análise do conteúdo das justificativas da TALP e revela a relação direta que o grupo social estudado enxerga entre o PI e o favorecimento da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, fica bem definido o vínculo que deve existir entre as características da modalidade de ensino, os objetivos educacionais pretendidos e uma metodologia favorável a eles.

O exercício inferencial realizado a partir da análise categorial permitiu uma maior compreensão das concepções reveladas pelos participantes da pesquisa, permitindo-nos encontrar respostas para alguns questionamentos feitos acerca dos fatores que determinaram o conteúdo das respostas. Buscamos relacionar as características semânticas da mensagem a fatores extralinguísticos, que permitissem entender melhor o que havia por trás das evocações feitas pelos docentes do IFRN campus Natal Zona Norte. O procedimento da inferência, portanto, foi o meio pelo qual se tornou possível interpretar o conteúdo explícito e implícito dos dados obtidos pela TALP.

## 7.2 A TALP, A ESPIRAL DE SENTIDOS E OS ELEMENTOS REPRESENTACIONAIS

Nesta seção, apresentamos o conteúdo das representações sociais do grupo estudado acerca do Projeto Integrador. Para isso, lançamos mão do modelo da Espiral de Sentidos, como forma de expor o sistema das representações. Para proceder com a criação da Espiral, faz-se necessário organizar os dados coletados pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), realizando um procedimento semelhante ao que foi feito para a configuração das categorias apresentadas na seção anterior.

Primeiro, entre todos os 120 termos evocados pelos participantes, foram excluídas as repetições e restaram 71 diferentes. A partir disso, por meio do processo de aproximação semântica, chegou-se a um conjunto de 52 palavras, que serviram de referência para a análise categorial das justificativas da TALP e também para a construção da Espiral de Sentidos.

O segundo passo, após o agrupamento semântico, é o tratamento das frequências e ordens em que as palavras foram evocadas na TALP. Conforme a orientação fornecida pelo formulário, os participantes da pesquisa foram convidados a numerar os termos escolhidos, ordenando-os de acordo com a importância atribuída a cada um deles. A partir dessas informações, as palavras foram organizadas de acordo com a posição e a frequência com a qual foram mencionadas. É importante destacar que, nesse ponto da análise, as palavras que foram excluídas por meio do procedimento de aproximação semântica foram substituídas por aquelas que as representam por serem as mais citadas. Dessa forma, é possível realizar o tratamento quantitativo dos dados de forma segura, sem comprometer as informações necessárias para a sistematização dos elementos da Espiral de Sentidos.

Em seguida, os termos foram organizados segundo o critério do Índice Relativo (IR) das evocações, cujo princípio está baseado no fato de que os respondentes da TALP atribuem um valor diferente para cada palavra evocada através da hierarquização à qual elas são submetidas. Segundo essa lógica, os termos que foram evocados na primeira posição têm mais importância do que os que ocupam a segunda e a terceira posições. Essa noção orienta o cálculo do IR de cada evocação e, conseqüentemente, determina a definição de cada um dos intervalos que representam os elementos constitutivos da Espiral de Sentidos (núcleo central, elementos intermediários I e II, sistema periférico).

Conforme já foi exposto no capítulo metodológico desta pesquisa, para a definição do IR, realiza-se um cálculo atribuindo um peso diferente para cada posição em que as palavras aparecem na TALP: 9 pontos para a 1ª posição, 3 pontos para a 2ª posição e 1 ponto para a 3ª posição. Para definir o IR de cada termo, obedece-se à seguinte equação:  $IR = (1a \text{ evocação} \times 9) + (2a \text{ evocação} \times 3) + (3a \text{ evocação} \times 1)$ .

O passo seguinte foi a organização das evocações por ordem decrescente de índice relativo. Dessa forma, pôde-se formular a lista dos termos evocados com maior e com menor frequência. A última etapa dessa análise quantitativa dos dados foi a delimitação dos intervalos que correspondem aos elementos categóricos que compõem a Espiral de Sentidos. Para isso, tomamos como referência o maior índice encontrado e calculamos os intervalos a partir das seguintes equações, conforme Freire (2019, p.108):

- a) Núcleo Central:  $[(IR \times 3/4) + 1]$  a  $(IR \times 4/4)$ ;
- b) Intermediário I:  $[(IR \times 2/4) + 1]$  a  $(IR \times 3/4)$ ;
- c) Intermediário II:  $[(IR \times 1/4) + 1]$  a  $(IR \times 2/4)$ ;
- d) Elementos Periféricos: até  $(IR \times 1/4)$ .

Isso significa que, para determinar cada um desses intervalos, é preciso assumir como ponto de partida o maior índice relativo das evocações. A partir disso, em ordem decrescente, considera-se cada quarta parte desse número como sendo o intervalo no qual estão compreendidos os quatro elementos formadores da Espiral de Sentidos: o núcleo central, os elementos intermediários I, elementos intermediários II e o sistema periférico, respectivamente. No caso desta pesquisa, temos os seguintes valores para os termos evocados:

- a) Núcleo Central: índice relativo entre 96,25 e 127
- b) Intermediário I: índice relativo entre 64,5 e 95,25
- c) Intermediário II: índice relativo entre 32,75 e 63,5
- d) Elementos Periféricos: índice relativo até 31,75

É importante destacar que, para essa etapa da análise, foram consideradas apenas as palavras que tiveram pelo menos duas evocações, a fim de delimitar a informação para que ele se tornasse mais manejável e compreensível. É claro que todos os termos utilizados como resposta têm sua importância e carregam uma carga semântica valiosa

para a compreensão do fenômeno estudado, mas esse procedimento de delimitação do corpus nos permitiu um aprofundamento nos elementos mais recorrentes e, por isso, mais representativos para os participantes. O quadro abaixo apresenta a distribuição das evocações pelo índice relativo em ordem decrescente:

Quadro 7 - Organização dos termos evocados na TALP por índice relativo

<b>NÚCLEO CENTRAL</b>				
<b>TERMO</b>	<b>1ª posição</b>	<b>2ª posição</b>	<b>3ª posição</b>	<b>IR</b>
Importante	12	4	7	127
<b>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIO I</b>				
<b>Ausentes</b>				
<b>ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS II</b>				
<b>TERMO</b>	<b>1ª posição</b>	<b>2ª posição</b>	<b>3ª posição</b>	<b>IR</b>
Interdisciplinar	5	3		54
Complexo	3	2	2	35
Integração	2	4	2	32
<b>SISTEMA PERIFÉRICO</b>				
<b>TERMO</b>	<b>1ª posição</b>	<b>2ª posição</b>	<b>3ª posição</b>	<b>IR</b>
Formação	3	1		30
Desafiador	1	5	2	26
Multidisciplinar	2		1	19
Conhecimento	1	1	2	14
Problematizador	1	1		12
Cooperação	1		1	10
Diversidade	1		1	10
Inovador		3	1	10
Prática		2		6
Articulação		1	1	4
Grupo		1	1	4
Aprendizado			3	3

Fonte: Elaboração própria em 2019.

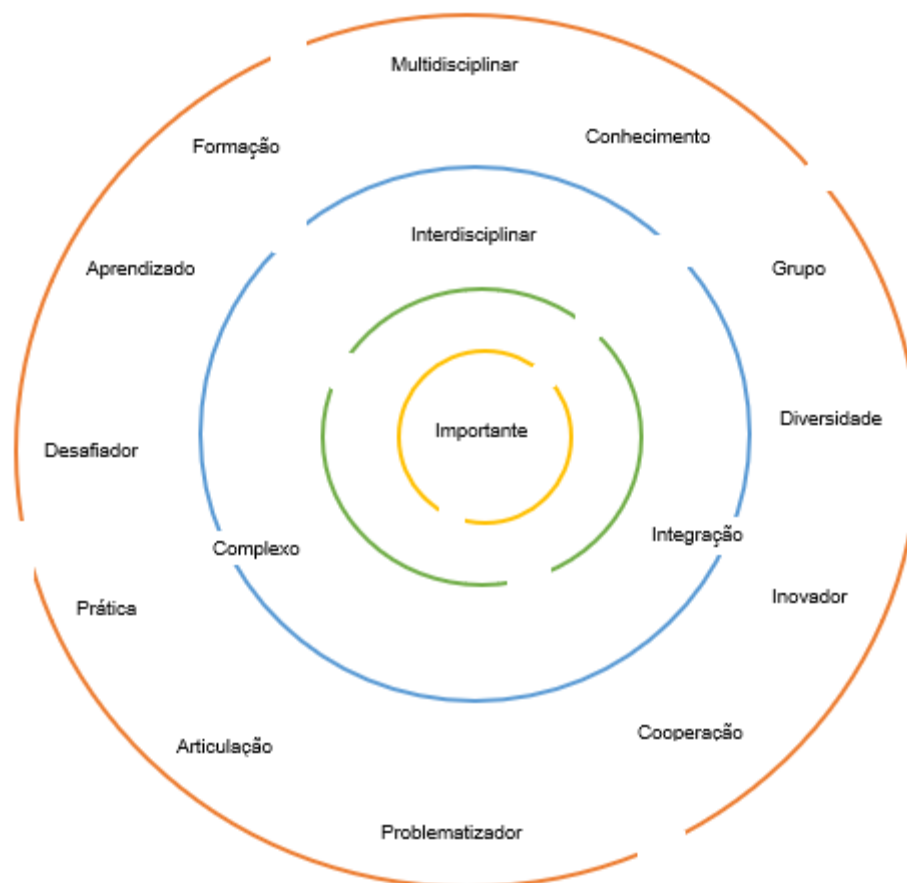
Segundo a TNC, toda representação social se organiza em torno de um sistema central e um sistema periférico, cada um desempenhando funções específicas e interagindo entre si de forma dinâmica. Essa teoria, portanto, tem sua importância para descrever como as representações se estruturam, independente de qual seja o objeto social em análise.

Como já foi exposto no capítulo dedicado ao percurso metodológico da pesquisa, optou-se por apresentar os elementos estruturantes das representações por meio de uma organização gráfica chamada de Espiral de Sentidos. Trata-se de um esquema que nos permite demonstrar de forma mais didática a relação entre os sistemas central e periférico, permitindo a visualização desses elementos com mais clareza, uma

vez que os sistematiza em níveis, deixando claro o distanciamento ou a aproximação deles em relação ao sistema central.

A figura abaixo apresenta a espiral elaborada a partir dos elementos identificados no estudo das evocações:

Figura 2 - Representação social acerca do PI na Espiral de sentidos



**Fonte:** Elaboração própria em 2019.

Na primeira esfera, temos o Núcleo Central, que constitui o sistema central da representação, no qual fica definida a homogeneidade de um grupo social. Ele tem suas raízes naquilo que é histórico e ideológico, o que determina as normas de convívio social e os valores compartilhados pelos membros do grupo, tendo o papel de dar estabilidade à representação construída por ele.

A principal característica desse elemento é a sua durabilidade, ou seja, o núcleo central de uma representação demora bastante a sofrer mudanças, sendo necessário que ocorram alterações consideráveis no contexto histórico-social em que o grupo está inserido para que isso aconteça. Por exemplo, ao se realizar uma análise comparativa

entre as representações de um mesmo grupo social - mesmo que houvesse trocas nos indivíduos que o constituem - em períodos diferentes acerca do mesmo objeto, seria possível observar a manutenção do núcleo central ou apenas alguma evolução sutil, uma vez que esse núcleo representa aquelas concepções partilhadas pelo grupo de forma mais consolidada.

Sá (1996, p. 22) atribui ao núcleo central as seguintes características:

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo; 2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta.

Temos, portanto, que é o núcleo central que produz o sentido básico de uma representação e é a partir dele que se origina a organização dos seus outros elementos constituintes. Assim, pode-se dizer que é no núcleo central que encontramos a significação da representação e que ele determina a forma como os outros elementos se organizam.

Como se pode observar na figura acima, a evocação que representa o núcleo central das representações do corpo docente do IFRN campus Natal Zona Norte é *Importante*. Após a etapa quantitativa deste ponto da análise, segundo a qual se pode determinar os intervalos que representam os elementos categóricos representacionais, verificou-se que o termo *Importante* foi não só o mais evocado pelos participantes, mas também aquele que ocupou mais vezes a primeira posição das palavras na hierarquização feita por eles. O Índice Relativo das Evocações (IRE) desse termo, baseado exatamente nesses dois critérios (frequência de evocação número de ocorrências na primeira posição da TALP) é de 127, o mais alto entre todas as palavras definidas após a etapa de aproximação semântica já descrita previamente.

Como já afirmamos na análise categorial das justificativas, o termo *Importante* foi o mais usado pelos participantes para caracterizar o Projeto Integrador, sendo utilizado por mais da metade deles para caracterizá-lo, revelando o julgamento de valor que eles fizeram acerca dessa prática pedagógica.

Juntamente com os dados quantitativos, as falas dos sujeitos também servem de subsídio para ratificar a importância atribuída ao PI pelos indivíduos do grupo social em

questão. Por várias vezes, os participantes destacaram essa característica em seus relatos:

O projeto é de suma importância para o desenvolvimento estudantil e cada vez se mostra mais eficiente na obtenção do seu objetivo. (doc 06)

Considero o Projeto Integrador importante, pois se encaixa na proposta de educação interdisciplinar que, acima de tudo, tem importância por dar ao educando a verdadeira composição do conhecimento. (doc 33)

Por isso, o projeto integrador é importante no âmbito escolar. Ele prioriza a oferta de soluções, recrutando conhecimentos de várias disciplinas e transgredindo as regras que fecham conteúdos em grades de horários e programas de estudo. (doc 35)

A escolha do termo necessário se deu porque penso que é um processo de formação fundamental; não podemos pensar que seja apenas um preciosismo. (doc 38)

É importante, pois é preciso haver intercâmbio entre as experiências para que o aluno possa ver sentido na existência das mesmas. (doc 39)

Dessa forma, pode-se afirmar que os dados coletados revelam uma representação cujo núcleo central encontra-se bastante consolidado, indicando uma concepção muito compartilhada pelo grupo. Certamente, vários fatores contribuíram para que esse cenário fosse delineado, como o tempo de experiência dos docentes no campus (mais da metade dos participantes estão no IFRN campus Zona Norte há mais de 5 anos), a participação prévia dos professores com o desenvolvimento do PI (cerca de 70% deles afirmou ter atuado pelo menos uma vez) e o conhecimento, por parte desses professores, do conteúdo de documentos institucionais que versam sobre o PI (21 dos 40 participantes mencionaram o Projeto Político Pedagógico e os Projetos Pedagógicos de Curso). Todos esses dados foram apontados no questionário e analisados no capítulo anterior.

O compartilhamento do sentido expresso pelo núcleo central por parte dos professores pesquisados revela uma coesão do grupo quanto à representação do objeto em estudo, o projeto integrador. Para Abric (1998, p. 34), esse é um indício da homogeneidade do grupo social:

[...] a homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas sim pelo fato de que sua representação se organiza em torno do mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador do significado que eles dão à situação ou ao objeto com o qual são confrontados.

Não se pode afirmar, no entanto, que a importância atribuída pelos participantes desta pesquisa ao PI tem reflexo direto na prática docente deles. Isso significa dizer que o conteúdo da mensagem analisada indica um juízo de valor que aponta para uma valorização do PI enquanto prática pedagógica integradora, capaz de proporcionar integração de saberes e aproximação da teoria à prática, mas não há elementos suficientes para verificar se esses mesmos professores, quando atuam no desenvolvimento do PI, conferem a ele as características necessárias para sua efetividade.

A prática do PI enquadra-se na metodologia do trabalho com projetos, ou Pedagogia de Projetos, bastante desenvolvida por pesquisadores espanhóis, como Jurjo Torres Santomé e Fernando Hernández, a partir da década de 90. Além desses, outros autores também têm contribuído bastante para a consolidação dessa perspectiva de trabalho baseada na realização de projetos de trabalho, que representa mais do que uma mera estratégia de ensino, mas uma atitude pedagógica que se fundamenta na noção de que a educação deve valorizar a construção do conhecimento.

No capítulo 3, no qual apresentamos os “Referenciais teóricos para a constituição do Projeto Integrador como prática pedagógica”, já foram apresentadas algumas contribuições para a compreensão da importância de se adotarem projetos integradores, a fim de favorecer, no processo de aprendizagem, o desenvolvimento de princípios importantes como a pesquisa como princípio educativo, o trabalho interdisciplinar e coletivo, a autonomia e o protagonismo do aluno e o pensamento crítico. Hernández (1998) afirma que a Pedagogia de Projetos, muito além de uma metodologia, representa uma nova maneira de pensar o ensino e a escola como um todo.

Nessa perspectiva, o núcleo central das representações construídas pelos participantes deste estudo dialoga com as colocações de pesquisadores cujo foco de atenção é a utilização de projetos de trabalho como elemento norteador da prática pedagógica, como, por exemplo, Barbosa & Horn (2008, p.35) que afirmam:

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos [...]. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.



Ao tratar de práticas de ensino que favorecem o trabalho interdisciplinar, Machado (2010) destaca a importância de explorar recursos como os projetos a fim de promover a interligação de disciplinas. Machado (2010, p. 93) ainda menciona que a metodologia de ensino orientado por projetos pode proporcionar a correlação entre teoria e prática ao orientar a pesquisa a partir de um tema ou problema e acrescenta:

Ela ajuda a instalar um ambiente de ensino baseado na resolução de problemas e favorece o estabelecimento de relações entre as informações a que os alunos têm acesso e a realidade. Contribui, ainda, para instigar a dúvida e a curiosidade no aluno e para promovê-lo a sujeito do processo de produção de conhecimentos. Essa metodologia estimula a mobilização e a articulação de diferentes recursos e conhecimentos, incorporando os conteúdos à medida da necessidade do desenvolvimento do projeto.

O que se pode evidenciar a partir desses estudos é uma defesa do trabalho com projetos como uma alternativa para a superação de algumas debilidades do ensino tradicional, que supervaloriza os conhecimentos a partir de uma ótica muito conceitual e concebe o currículo de forma mais estática e fragmentada. A pedagogia de projetos pressupõe uma visão diferenciada do currículo, além de valorizar o desenvolvimento de conteúdos procedimentais e atitudinais, além dos conceituais. Para Zabala (1998), por exemplo, os conteúdos de aprendizagem também são “todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p.30)

Pode-se concluir, dessa forma, que o núcleo central das representações sociais formadas pelo grupo pesquisado está muito bem definido, consolidado e hegemônico e que ele encontra respaldo na importância atribuída por diferentes pesquisadores ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Fica claro que, para os professores do campus Natal Zona Norte do IFRN, o Projeto Integrador é uma prática pedagógica importante e contribui para uma aproximação ao ideal de currículo integrado, que é um dos princípios norteadores do Ensino Médio Integrado.

Passando para a análise do sistema periférico das representações, de acordo com o quadro 7, observa-se que, após a identificação dos intervalos dos índices relativos, houve a formação de apenas três dos elementos que constituem as representações sociais, de acordo com a Teoria do Núcleo Central (TNC), uma vez que não houve evocações com índice relativo entre 64,5 e 95,25. Esse intervalo representa a primeira

periferia do núcleo central, na qual ficam as evocações mais próximas a ele e que sofrem mais influência dele. A ausência desses elementos indica um distanciamento maior entre o sistema central e o sistema periférico, o que significa que o núcleo central está bastante consolidado nas representações sociais construídas pelos sujeitos do grupo estudado, o que nos permite dizer que há pouca possibilidade de mudança ou alteração completa dessa representação.

Na terceira esfera da Espiral de Sentidos (figura 2), estão as evocações cujos índices relativos vão de 32,75 a 63,5 e compreendem os Elementos Intermediários II, que, na prática, representam os termos um pouco menos citados e são evocações um pouco mais distanciadas do núcleo central, estando mais próximas do sistema periférico. Pelo que se apreende do quadro 7, entre os Elementos Intermediários II, estão os termos *Interdisciplinar*, cujo índice relativo é 54, e *Complexo* e *Integração*, com índices relativos de 35 e 32, respectivamente.

A interdisciplinaridade já foi apresentada neste trabalho como um dos princípios nos quais o PI está fundamentado. Enquanto prática pedagógica integradora, todo projeto integrador precisa ser interdisciplinar, pois deve promover a correlação entre saberes de diferentes áreas, para que o estudante construa o conhecimento a partir da complexidade. A presença, portanto, do termo *Interdisciplinar* representa uma indicação de que os professores participantes compreendem o caráter interdisciplinar dessa prática pedagógica. Em algumas justificativas apresentadas, os docentes registraram suas concepções acerca disso:

Acredito que a interdisciplinaridade seja o principal nos projetos integradores, que contribuem com o trabalho em grupo, a partir de temas geradores. (doc 04)

Trata-se de uma excelente oportunidade para integrar conceitos/disciplinas. Muitas vezes, de forma isolada, nas disciplinas, os alunos não compreendem como um determinado conceito pode estar ligado a outro. (doc 12)

Interdisciplinar, porque é a premissa base para criação desses projetos. (doc 16)

Entendo que o projeto integrador exige o diálogo entre as disciplinas envolvidas e seus conteúdos. (doc 25)

Esses apontamentos não nos permitem afirmar que esses professores estejam plenamente apropriados do conceito de interdisciplinaridade e que, em suas práticas docentes, todos consigam atuar de modo a fomentar o trabalho interdisciplinar. Como já foi exposto no capítulo anterior, no questionário aplicado, os docentes foram

perguntados sobre a frequência com a qual realizam atividades interdisciplinares em sua prática. A maioria deles (mais de 60% dos respondentes) afirma desenvolver atividades interdisciplinares de vez em quando e 35% disseram que o fazem frequentemente. No entanto, seria necessário um outro estudo para que se percebesse se o discurso deles está alinhado com a prática.

A interdisciplinaridade é vista, por muitos pesquisadores, como um princípio necessário à construção do currículo integrado. Machado (2010, p.92) afirma:

O convite à construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista.

Nesse mesmo sentido, Araújo (2014), tratando dos princípios orientadores para a organização de um currículo integrado, apresenta a interdisciplinaridade como “O princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade” (ARAÚJO, 2014, p. 74). Vemos, assim, que ocorreu uma consonância entre as representações sociais do grupo estudado e as concepções de teóricos que pesquisam as práticas pedagógicas.

O segundo termo que compõe os elementos intermediários II é *Complexo*, que, assim como *Importante*, também revela um julgamento de valor expresso pelos participantes da pesquisa, mas aponta para a direção oposta. Pela análise das justificativas apresentadas, compreende-se que o adjetivo foi utilizado para expressar a dificuldade com a operacionalização do Projeto Integrador, como se pode observar pelos trechos abaixo:

Apesar de ser necessário, o Projeto Integrador não possui uma definição clara na instituição, o que o torna complicado de ser executado. (doc 28)

A união das áreas perpassa por muitas dificuldades sistêmicas e/ou pessoais, tornando complexa e exigindo a participação dos indivíduos mais ativamente, o que torna o processo dinâmico. (doc 31)

Contudo, não é uma tarefa fácil, se tornando, muitas vezes, bastante complexa a sua aplicação. (doc 33)

Acredito que a complexidade está em incluir temas que englobem o maior número de disciplinas e que seja na área do curso. (doc 37)

A complexidade à qual os professores se referiram aparentemente tem diferentes motivos, que forma mencionados por eles tanto na última pergunta do questionário, que abordava a importância do PI para o contexto do Ensino Médio Integrado, quanto nas justificativas da TALP.

Um dos pontos ressaltados nas respostas é a falta de orientação, por parte da instituição, sobre como se deve proceder para a realização do PI. Não é possível saber exatamente que tipo de orientação seria necessário, de acordo com a opinião dos docentes, se seria algum documento que servisse de guia para orientar a prática ou se os professores necessitam de algum tipo de capacitação. Vale destacar que, como já abordamos no capítulo anterior, o Projeto Político Pedagógico do IFRN, no capítulo que trata das “Concepções, princípios e fundamentos do currículo e das práticas institucionais”, apresenta o PI como uma das diretrizes para a prática pedagógica, dedicando algumas páginas à sua concepção, aos seus objetivos e aos seus aspectos metodológicos.

Também é possível atribuir essa complexidade às dificuldades provocadas pelas fragilidades na formação docente para a educação profissional. Na verdade, muitos dos professores dos Institutos Federais não têm nenhuma formação para a docência, uma vez que ingressam nessas instituições para ministrar disciplinas técnicas e são bacharéis ou tecnólogos.

Entre os participantes desta pesquisa, 22 são licenciados, 4 são tecnólogos e 14 são bacharéis. Mesmo tendo mais de 50% do grupo formado por docentes licenciados, os problemas relacionados à falta de formação para EP permanecem, uma vez que as licenciaturas gerais não proporcionam uma formação que contemple as especificidades da atuação da EP.

Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 457), ao tratar da Formação de professores para a Educação Profissional, que denomina como Forprofep, esclarece a necessidade de uma formação específica para a área que realmente tenha a EP como foco:

[...] defende-se que a Forprofep tenha, como pano de fundo, o objetivo do tratamento da EP – objeto de estudo e campo de trabalho docente – a partir do compromisso com a Educação Tecnológica. Nesse sentido, a Forprofep não seria entendida, por exemplo, como a mera formação pedagógica para dar aulas de disciplinas específicas do Ensino Técnico, de nível médio, ou dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Essa autora ainda apresenta alguns princípios a partir dos quais a EP deve ser compreendida, como a relação entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura, a integração entre formação geral e específica e o compromisso com uma educação inclusiva, entre outros. Dessa forma, fica evidente a necessidade de uma formação que contemple os saberes específicos da EP e prepare o docente para formar futuros trabalhadores, mas não apenas com a finalidade de atender as demandas do mercado.

A integração de saberes é um aspecto que deve perpassar qualquer processo de ensino e aprendizagem, ainda mais em um contexto de formação profissional técnica integrada ao ensino médio. Araújo (2010, p. 484) enfatiza essa problemática:

No atual debate sobre a educação profissional e, especificamente, acerca da formação do educador para a educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica, que pode ser visualizada na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Também a consolidação de atividades curriculares voltadas para desenvolver separadamente as capacidades do pensar e as capacidades para o fazer revela tal perspectiva, que divide os formadores da educação profissional em educadores de formação geral e educadores de formação técnica, dificultando, muitas vezes, a aproximação entre suas ações e a visualização do conjunto de suas práticas/teorias e, portanto, do processo didático da educação profissional.

Diante de tudo isso, pode-se dizer que a falta de formação específica para a EP é um fator preponderante para a forma como os docentes se relacionam com certas práticas pedagógicas. No entanto, não se pode deixar de reconhecer o mérito de muitos professores que, embora não tenha essa formação, constroem, ao longo do seu tempo de experiência, um conhecimento muito rico acerca da sua prática e realizam um trabalho significativo, contribuindo para a formação dos seus alunos.

Por fim, entre os elementos intermediários II, também se encontra o termo Integração. Pelo que se pode apreender das justificativas apresentadas pelos participantes, pode-se afirmar que a ideia atribuída a esse termo se aproxima da noção de interdisciplinaridade, mas também aponta para uma forma diferente de conceber o conhecimento. Através de alguns relatos, percebe-se o reconhecimento da importância de encarar o ato de aprender em sua complexidade:

A integração de conhecimentos é o segundo ponto por se tratar da necessidade de vincular os conhecimentos em detrimento do resultado obtido. (doc 22)

Integração de conteúdo – a forma de interagir com o conteúdo engrandece o PI, pois traz uma riqueza de conteúdo pela diversidade. (doc 24)

Essas opiniões apontam para o problema da fragmentação do conhecimento, que representa o maior obstáculo na busca pela concretização do ensino integrado, o qual, por sua vez, parte da necessidade de valorizar, dentro da organização curricular, saberes diferentes que possam contribuir de fato para a formação integral dos estudantes. Para isso, faz-se necessário selecionar e organizar os saberes levando em consideração o objetivo maior de uma formação emancipatória e libertadora.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas integradoras, como o PI, representam possibilidades de organizar o currículo de modo condizente com a proposta do ensino integrado, uma vez que elas permitem que os aprendizes vivenciem situações da realidade, ainda que de forma simulada, e aprendam a agir com senso crítico para propor intervenções e soluções para os problemas abordados.

No entanto, essa não é uma tarefa fácil e esbarra, entre outros aspectos, na questão da formação docente. Para tornar possível esse ideal da construção de uma organização curricular pautada na formação humana integral, os professores precisam estar preparados para transgredir os limites de uma formação compartimentada que tanto caracteriza a tradição educacional brasileira. Araújo (2014, p. 77), referindo-se à proposta do ensino integrado, também destaca a importância de uma formação docente condizente com ele:

Entretanto, para que isto ocorra, sem cair novamente no reducionismo curricular, é necessário que o corpo técnico e docente se aproprie da concepção e dos princípios do ensino integrado, com vistas à organização efetiva e significativa dos tempos e espaços de atuação, para garantir que o planejamento possa ser materializado, acompanhado e avaliado.

Ainda de acordo com o quadro 7, observa-se que, entre os elementos periféricos, conforme a representação social dos sujeitos investigados, aparecem os seguintes termos: *Formação, Desafiador, Multidisciplinar, Conhecimento, Problematizador, Cooperação, Diversidade, Inovador, Prática, Articulação, Grupo e Aprendizado*.

Esses elementos periféricos são aqueles compartilhados com menor frequência pelos participantes e, por isso, estão mais afastados do núcleo central. Entretanto, isso não significa que eles não tenham importância ou que possam ser ignorados. Por meio

deles, é possível fazer considerações acerca da dinâmica da representação social e compreender melhor a forma como ela está estruturada.

Pela análise dos termos que compõem essa esfera, identifica que as evocações apontam na direção de três aspectos relacionados ao PI: sua contribuição para a formação acadêmica do aluno (Formação, Conhecimento, Prática, Aprendizado), sua importância para o desenvolvimento do trabalho coletivo (Cooperação, Articulação, Grupo) e a sua potencial capacidade de promover mudanças no processo de aprendizagem do estudante (Desafiador, Problematizador, Inovador). As falas a seguir podem respaldar essa interpretação:

O projeto integrador tem como objetivo o desenvolvimento dos alunos e, para o desenvolvimento do trabalho, será necessária uma cooperação entre os membros, seguida de iniciativa e busca individual de cada aluno em prol de descobrir novos conhecimentos para concluir o projeto. (doc 02)

O projeto é formativo na perspectiva técnica e de conhecimento de mundo. Estimula a reflexão pelas problematizações impostas pela metodologia de integração. Também é desafiador pela organização e disseminação das atividades para o projeto acontecer. (doc 08)

A multidisciplinaridade é um desafio para os envolvidos. O trabalho em grupo, se for bem desenvolvido, é uma grande ajuda nesse desafio, por isso a divisão de tarefas, o compartilhamento de ideias e informações são importantes e devem ser obtidos ao longo do processo. (doc 10)

Primeiramente, o PI parte da problematização de algo que pode ser resolvido, criado, investigado, melhorado. Depois de feita a problematização, vem o desafio de buscar os novos conhecimentos, as possíveis soluções, o que já foi dito sobre o assunto, quais os melhores caminhos. (doc 15)

Inovador, por permitir que os docentes e discentes possam se dedicar a diferentes áreas do conhecimento, e interessante pela natural adesão de muitos alunos ao projeto, o que demonstra que desperta a atenção independente da série de obrigações que venha a despertar. (doc 32)

Através desses relatos, nota-se que o PI pode contribuir para a construção do conhecimento por parte dos alunos, além de desenvolver habilidades importantes para sua formação como um todo, que são o trabalho em equipe e a capacidade de mobilizar conhecimento para encontrar soluções para situações problema. Dessa forma, por meio da realização de projetos integradores, o estudante pode experimentar uma aprendizagem que o acompanhará para situações reais e desafiadoras.

Tais premissas são condizentes com a proposta da pedagogia de projetos, que, por ter um caráter prático, retira o foco do processo de ensino centrado no professor e coloca ênfase na ação do aluno, que é protagonista do seu processo de aprendizagem.

Além disso, o trabalho com projetos possibilita uma aprendizagem significativa, uma vez que propõe ao estudante “experenciar” a seleção e aplicação dos seus conhecimentos, levando-o a perceber a validade daquilo que aprendeu. Nesse sentido, falando sobre a Pedagogia de Projetos, Araújo (2014, p. 94) afirma:

A pedagogia de projetos é um procedimento pedagógico que considera que a formação não se realiza pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada.

Vale a pena destacar a presença das fendas entre os círculos que fazem parte da espiral. Essas fendas representam a possibilidade de mudança de elementos de uma esfera para a outra e, segundo Abric (1998), são o caminho para transformação, por meio dos quais os elementos categóricos podem migrar de uma representação para outra. Na prática, significa que um elemento que constitui a representação pode reforçar o núcleo central ou se afastar dele, indicando a sua consolidação, no caso do movimento endógeno, ou o seu enfraquecimento, no caso de movimento exógeno.

Por meio do levantamento do IR (índice relativo das evocações), observa-se que os termos *Complexo* e *Integração* aproximam-se um pouco da última esfera da espiral. Essa aproximação indica um distanciamento dessas evocações em relação ao núcleo central, o que significa que elas estão mais identificadas com a última periferia da espiral, a esfera dos elementos periféricos, na qual os elementos são menos arraigados e, portanto, menos resistentes a mudanças.

Esse fato pode ser compreendido como o resultado da ancoragem da representação na realidade, isto é, a relação entre o núcleo central e o contexto situacional em que se encontra o grupo social. Por meio dessa conexão é que novos elementos são assimilados à representação e passam a integrá-la. Dessa forma, pode-se dizer que esses elementos mais distantes são importantes para compreender a dinâmica e a evolução de uma representação, uma vez que eles apontam para possíveis transformações que ela pode sofrer.

Abric (1998, p. 34) chama atenção para a importância do que ele denominou “duplo sistema” que regem as representações e permitem que sejam compreendidas. Ele afirma que:

É a existência deste duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações, que pode parecer



contraditória: elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas, posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos.

Assim, nessa relação dialética entre os elementos constituintes do sistema central e do periférico, revelam-se as possibilidades de transformação e evolução das representações. As possíveis contradições em relação ao núcleo central, apresentadas por esses elementos mais distantes, permitem interpretações acerca das influências do contexto imediato para a formação dos elementos categóricos da representação.

A presença do termo *Complexo* aproximando-se, por meio da fenda, da última esfera da espiral de sentidos, por exemplo, é uma marca de heterogeneidade do sistema periférico que revela contradição em relação ao núcleo central (*Importante*). Isso não significa que se trata de representações diferentes, mas que existe flexibilidade para agregar elementos das experiências vivenciadas através das atividades sociais realizadas pelo grupo.

É completamente compreensível que, para os docentes do IFRN campus Natal Zona Norte, o Projeto Integrador seja, ao mesmo tempo, importante e complexo. Tomando como referência os pressupostos da Abordagem Estrutural ou Teoria do Núcleo Central, é possível dizer que *Importante* (NC) é a característica mais consensual, hegemônica e estável atribuída pelo grupo ao PI; enquanto a concepção de ser *Complexo* foi conferida pela integração das experiências do grupo em um contexto imediato.

O estudo dos elementos categóricos que constituem a representação e da forma como ele está estruturada possibilitou uma compreensão de como os professores do IFRN campus Natal Zona Norte, enquanto grupo social, concebem o Projeto Integrador. Ficou evidente a importância atribuída a ele e suas contribuições para a formação dos estudantes, tanto no que diz respeito à construção do conhecimento por meio da relação dos conteúdos mobilizados por eles para conseguir executar o projeto, quanto no tocante ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para sua formação profissional.

Neste trabalho, assumiu-se o objetivo principal de compreender a representação social do grupo pesquisado acerca do Projeto Integrador e é possível afirmar que os dados analisados foram suficientes para a consecução dessa meta. Essa análise poderia

também fornecer subsídios para problematizar a forma como esses professores se relacionam com essa prática pedagógica, uma vez que as representações sociais orientam as tomadas de decisões dos sujeitos, como afirma Jodelet (2001), apesar de esse não ser um dos objetivos pelos quais a pesquisa foi empreendida. Tal desdobramento pode vir a ser realizado no futuro, como uma possibilidade de ampliação deste estudo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do processo investigativo empreendido por este trabalho, esteve presente a relação entre a proposta de educação representada pelo Ensino Médio Integrado e a importância das práticas pedagógicas integradoras. A motivação principal para a realização da pesquisa estava definida pelo objetivo de compreender como os professores do IFRN concebem o Projeto Integrador e como ele se constitui enquanto prática pedagógica na instituição.

Nesse sentido, foi muito importante o estudo das concepções e princípios nos quais se fundamenta o Ensino Médio Integrado para a compreensão do lastro epistemológico que sustenta a lógica do ensino integrado. Ficou claro, por meio da revisão bibliográfica realizada na primeira fase da pesquisa, que existem razões claras para defender a integração e a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, bem como para conceber o Ensino Médio Integrado como uma oferta educacional que mais se aproxima de um ideal de educação politécnica e unitária. Pelo que se pôde evidenciar, esse é um caminho profícuo quando se pretende ofertar uma educação comprometida com a formação humana integral dos sujeitos.

Com o intuito de compreender em quais fundamentos está alicerçado o Projeto Integrador, buscou-se identificar as concepções teóricas que nos permitem concebê-lo como uma ação pedagógica coerente com os ideais do ensino integrado. Nesse sentido, inevitavelmente, empreendemos um estudo acerca da Interdisciplinaridade e, a partir da contribuição de alguns estudiosos, foi possível perceber a importância de assumir o trabalho interdisciplinar como uma atitude imprescindível diante do desafio do conhecimento. Em uma pesquisa cujo objeto de estudo é o Projeto Integrador, a interdisciplinaridade representa um princípio orientador, sem o qual toda a investigação estaria comprometida.

Pôde-se observar a importância do estudo da interdisciplinaridade para a caracterização do Projeto Integrador como prática pedagógica integradora. Nesse sentido, foram analisadas as contribuições de pesquisadores que se debruçam sobre o tema dos projetos de trabalho, a fim de compreender de que forma essa metodologia favorece o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Observou-se que o trabalho com projetos possibilita o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a formação profissional do aluno, contribuindo para que ele aprenda a atuar no mundo do trabalho com autonomia e criticidade. Portanto, conhecer um pouco mais sobre essa

metodologia foi importante para a nossa aproximação em relação aos objetivos pedagógicos pelos quais o Projeto Integrador deve ser realizado.

Evidenciou-se a pedagogia de projetos como uma referência epistemológica na qual está ancorada a prática do Projeto Integrador no IFRN, inclusive pelo que consta no Projeto Político Pedagógico da instituição. Essa metodologia tem como uma de suas principais contribuições a possibilidade de aproximar a aprendizagem da realidade, na medida em que correlaciona a pesquisa à prática social. Nesse sentido, é uma abordagem que coloca o aluno no centro do processo educativo e combina a busca pelo conhecimento à intervenção social, com vistas à preparação do sujeito para o exercício da cidadania. Dessa forma, o aluno consegue enxergar a relação daquilo que aprende na sala de aula com situações reais do seu contexto social, ressignificando seu processo de aprendizagem.

No âmbito da discussão acerca da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas, mais uma vez, ficou evidente a problemática em torno da formação docente para a educação profissional. Constatou-se que muitos docentes, por não terem formação para a docência, têm dificuldades de lidar com o trabalho interdisciplinar, inclusive pela maneira como foram formados inicialmente. No entanto, até mesmo para os professores licenciados é desafiador incluir atividades interdisciplinares em sua prática docente na educação profissional, haja vista a falta de formação específica para essa área, que contemple as suas especificidades. Os problemas relacionados à formação de professores para a educação profissional estão no centro da discussão sobre vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem e devem ser tratados com seriedade.

Diante disso, vem à tona a importância dos processos de formação continuada como uma forma de sanar alguns desses problemas, especialmente no contexto de ensino da educação profissional, na qual há o ingresso de bacharéis e tecnólogos, que não tiveram, em sua formação inicial, contato com os saberes da docência. Evidenciamos, assim, a necessidade de fazer com que a formação continuada seja uma realidade para os professores que atuam na educação profissional, especialmente por parte das instituições que a ofertam.

Ainda com a intenção de compreender como se constitui o Projeto Integrador enquanto prática pedagógica, analisamos o que dizem dois dos documentos institucionais mais importantes acerca desse tema. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Pedagógico de Curso trouxeram contribuições significativas e revelaram as concepções defendidas pelo IFRN sobre a relevância do Projeto Integrador

para a formação dos estudantes. Conhecer essas informações permitiu-nos reunir elementos para problematizar a relação dos participantes da pesquisa com essa prática pedagógica, considerando as diferenças entre o que se apresenta no discurso e o que dizem os professores acerca da prática.

Foi exatamente com o objetivo de compreender essa relação que resolvemos adotar a Teoria das Representações Sociais, partindo do pressuposto de que ela possibilitaria investigar a representação social dos professores do IFRN campus Natal Zona Norte sobre o Projeto Integrador. Considerando o corpo docente formado por esses sujeitos como um grupo social, que compartilha valores, imagens e concepções a partir dos processos de troca e interações, moveu-nos o interesse de apreender as representações criadas por ele para explicar o modo de definir e interpretar conjuntamente um objeto social sempre presente em seu contexto real de atuação.

Desde o início da investigação, havia o interesse de ir além das experiências individuais dos sujeitos com o desenvolvimento do Projeto Integrador. Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais representou a base teórica e metodológica que nos proporcionou as diretrizes necessárias para compreender a representação desse grupo sobre o nosso objeto de estudo.

Nesse sentido, convém destacar a importância da escolha dos três instrumentos metodológicos adotados, contemplando o caráter plurimetodológico da Teoria das Representações Sociais. Pode-se afirmar que houve convergência entre os dados coletados pelo questionário, pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e pelo diário de campo, o que possibilitou uma análise ainda mais coesa e aprofundada, possibilitando a compreensão da representação social do grupo acerca do objeto em estudo.

A partir dos resultados obtidos pela pesquisa realizada, concluiu-se que o grupo social representado pelos professores do IFRN campus Natal Zona Norte compartilha de uma representação bem definida acerca do Projeto Integrador, cujo núcleo central encontra-se bastante consolidado e hegemônico, o que revela a homogeneidade desse grupo quanto ao tema.

De acordo com a representação social construída por esse grupo, o Projeto Integrador é uma prática pedagógica importante. A análise dos dados coletados pela TALP, com a escolha das evocações e as justificativas dos participantes, levou-nos a afirmar que os professores reconhecem a importância do Projeto Integrador enquanto prática pedagógica que favorece o trabalho interdisciplinar e contribui para a formação

acadêmica dos estudantes, levando-os a desenvolver habilidades importantes para sua formação como um todo. Foram destacados aspectos significativos do Projeto Integrador na visão dos docentes, como a sua importância para a promoção da integração entre saberes de diferentes áreas do conhecimento e também para a interação entre os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, constatou-se que, quando os professores usam o termo *Importante* como a principal evocação para representar o Projeto Integrador, eles demonstram que fazem um juízo de valor positivo acerca dele. As justificativas apresentadas pelos docentes para a escolha e hierarquização dessa palavra tantas vezes na primeira posição apontam para as vantagens dessa ação pedagógica para o desenvolvimento do estudante, o favorecimento ao trabalho interdisciplinar, a integração de saberes e a ressignificação do processo de aprendizagem. Tudo isso corrobora as concepções apresentadas nos documentos institucionais acerca do Projeto Integrador e ratifica a sua importância para a consolidação do currículo.

Por meio da análise do conteúdo das justificativas apresentadas para a escolha dos termos na TALP, definimos quatro categorias semânticas, através do exercício da Inferência. Esse procedimento possibilitou a apreensão de sentidos das características definidas e trouxe à tona informações importantes acerca da relação entre o discurso dos participantes e o contexto no qual ele foi enunciado. Essa etapa foi importante para identificar as unidades de sentido em torno das quais gravita a representação social dos professores acerca do Projeto Integrador. As dimensões definidas nos permitiram acessar conhecimentos significativos que expressaram a opinião dos docentes, apontando para quatro direções diferentes, mas que se complementam. Na dimensão Valorativa, identificamos os julgamentos de valor que os professores fizeram acerca do Projeto Integrador, indicando tanto aspectos positivos quanto negativos sobre ele; na dimensão Formativa, forma agrupadas as características atribuídas pelos docentes sobre as contribuições do Projeto Integrador para a formação acadêmica dos estudantes; na dimensão Articuladora, destacou-se a importância dessa prática pedagógica para o favorecimento da integração entre os atores sociais envolvidos no processo; e na dimensão Integradora, forma evidenciados os aspectos de integração de saberes proporcionada pelo Projeto Integrador.

A partir do questionário, foi possível conhecer o perfil dos professores que participaram da pesquisa, no que diz respeito a questões de gênero, formação acadêmica, tempo de experiência docente, tempo de experiência no campus,

participação em cursos de formação continuada, frequência de realização de atividades interdisciplinares, atuação no desenvolvimento do Projeto Integrador e conhecimento de documentos institucionais que tratam do assunto. Esse estudo foi importante para levantar informações que contribuíram para a compreensão das escolhas das evocações.

Além disso, por meio do questionário também evidenciamos as concepções dos professores sobre o papel do Projeto Integrador no Ensino Médio Integrado. A análise dessa questão revelou, por um lado, o que os docentes pensam sobre os objetivos que podem ser atingidos com o desenvolvimento do Projeto Integrador. Por outro lado, no entanto, essa questão também revelou o que chamamos de *Ressalvas e Críticas* à maneira como esse componente curricular vem acontecendo na instituição. Foi importante analisar essas repostas, pois elas evidenciaram alguns apontamentos que podem ser utilizados para o planejamento de ações de intervenção na prática.

Os professores também destacaram algumas fragilidades na realização do Projeto Integrador por meio da escolha das suas evocações e das justificativas para elas. Observou-se que, na representação desses docentes, apesar de ser uma prática pedagógica importante, que favorece a interdisciplinaridade, fomenta o trabalho coletivo e possibilita a correlação entre teoria e prática, também existem alguns pontos negativos no que diz respeito à maneira como o Projeto Integrador é realizado no IFRN. A análise dos dados demonstrou apontamentos dos participantes sobre o que alguns deles afirmam ser uma falta de orientação por parte da instituição para saber como proceder para que o Projeto Integrador cumpra os objetivos pelos quais existe. Também foi mencionado o fato de que há diferenças entre os *campi* no tocante ao modo como acontece o Projeto Integrador. Esses dois fatos, na verdade, foram citados como se estivessem correlacionados, como se os professores atuassem de forma diferente por não terem ou não conhecerem as diretrizes para conduzir todo o projeto. Além disso, alguns professores mencionaram, ainda como um ponto negativo, a obrigatoriedade da execução do Projeto Integrador, pelo fato de ser um componente curricular obrigatório para o cumprimento da prática profissional do curso.

Consideramos importante destacar essas colocações, já que elas estiveram presentes nos dados apontados tanto no questionário, quanto na TALP e no diário de campo. É preciso reconhecer que, como já foi exposto, o Projeto Político Pedagógico do IFRN apresenta informações no tocante às concepções e aos objetivos do Projeto Integrador, tratando do tema com destaque e apresentando, inclusive, uma considerável fundamentação teórica que justifica a sua defesa. Apesar disso, não poderíamos

relativizar essa crítica feita por alguns participantes. Ao nosso ver, esse dado pode e deve ser tratado com sensibilidade e seriedade, uma vez que pode servir para orientar ações que visem ao aperfeiçoamento de uma prática pedagógica cujas contribuições para formação dos estudantes são valiosas.

Concluimos a análise dos elementos categóricos que constituem a representação do grupo pesquisado acerca do Projeto Integrador com a convicção de sua importância para o currículo dos cursos do Ensino Médio Integrado. Verificamos que os professores do IFRN campus Natal Zona Norte reconhecem essa relevância e estão bastante apropriados disso. No entanto, pelo que se pode evidenciar através pesquisa, faz-se necessário tomar algumas medidas para promover um alinhamento dessa prática pedagógica na instituição e explorar ao máximo o potencial integrador dela.

Mais uma vez, é preciso discutir a necessidade de formação docente para a educação profissional. Através de cursos ou atividades de formação continuada, é possível identificar os problemas enfrentados pelos docentes em sua prática e propor soluções para o enfrentamento dessas dificuldades. Certamente, esse é um dos grandes desafios que o IFRN e todas as instituições de ensino que ofertam a educação profissional precisam encarar para fortalecer o compromisso com a formação humana integral.

Verificou-se que um dos grandes obstáculos para a realização do Projeto Integrador de modo condizente com os seus objetivos é a dificuldade de promover a integração entre os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Conseguir transpor as barreiras existentes entre os indivíduos, que os impedem de enxergar as possibilidades de interação e troca de conhecimento com os outros, é desafiador e exige bastante empenho e compromisso daqueles que almejam a mudança. Por diversos motivos, alguns deles apresentados neste estudo, há resistência por parte de alguns professores para se envolverem em um trabalho coletivo e interdisciplinar. Reconhecemos que a tarefa não é fácil, pelo contrário, é desafiadora e demanda esforço, mas é necessária para que o conhecimento seja tratado em sua complexidade, na sua relação com a realidade e sirva aos objetivos de uma formação emancipatória.

Além disso, também podem ser adotadas algumas estratégias que visem ao aprimoramento do Projeto Integrador em toda a instituição, como a promoção de seminários ou círculo de palestras acerca de práticas pedagógicas integradoras, divulgação de experiências exitosas com o desenvolvimento do Projeto Integrador de



outros *campi* e/ou instituições de ensino ou a divulgação do conteúdo de documentos institucionais que orientam o fazer docente a execução de práticas pedagógicas.

Concluimos que os resultados desta pesquisa podem ser úteis para a instituição na qual ela foi realizada na medida em que revelam a consolidação do Projeto Integrador como uma prática pedagógica completamente condizente com os pressupostos do Ensino Médio Integrado. Também ressaltamos a possibilidade de utilização desses dados para traçar possíveis caminhos para que a importância atribuída ao Projeto Integrador no conteúdo enunciativo analisado neste estudo seja refletida na forma como ele é efetivado na prática. Esperamos que este trabalho possa deixar contribuições para o IFRN, fomentando discussões em torno das práticas pedagógicas integradoras e, especificamente, sobre o Projeto Integrador, para que a instituição busque meios para se aproximar cada vez mais da excelência na formação dos seus estudantes.

A realização desta pesquisa trouxe grandes contribuições para o nosso entendimento acerca das práticas pedagógicas e da importância de considerar as vozes dos professores, com suas representações sociais, para que o planejamento do processo de ensino e aprendizagem ocorra da melhor forma possível.

Toda a trajetória traçada até a conclusão do estudo nos proporcionou muito crescimento, tanto do ponto de vista profissional, como no âmbito pessoal. Desenvolver um estudo sobre um tema tão relacionado à nossa vivência acadêmica representou uma valiosa oportunidade de rever conceitos, explorar valores, desconstruir preconceitos e construir conhecimento. Por tudo isso, a finalização desse processo nos traz a certeza de que estudar a educação profissional, especialmente nos aspectos da formação docente e prática pedagógica, possibilita uma experiência (trans)formadora.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-172.

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais. *In*: PAREDES MOREIRA, Antônia Silva; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ALBINO, Giovana Gomes; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. A representação social de disciplinas didático-pedagógicas nas licenciaturas do IFRN: buscando o sentido da profissionalidade. *In*: ANDRADE, E. R. G.; MELO, E. S. N. (Orgs.). **Formação docente e representações sociais: entre o vir a ser, o saber e o ser professor**. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-30.

ALMEIDA, Greice Quele Mesquita. **Congressos e conferências de educação como espaços para o planejamento de educação nacional e municipal**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

ALVES, Railda Fernandes; BRASILEIRO, Maria do Carmo Eulálio; BRITO, Suerder Miranda de Oliveira. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Episteme**, v. 19, n. 2, p. 139-148, 2004.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994

ANDRADE, F.C.B. **A Teoria das Representações Sociais**. *In*: SANTOS, C. S. G. dos; ANDRADE, F. C. B. (Orgs.). **Representações Sociais e formação do educador: revelando interseções do discurso**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002. p. 17-34.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. **O saber, o fazer e o saber do fazer docente: as representações sociais como resistência**. Natal. 2003. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

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 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 (Coleção formação pedagógica; v. 7).

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. *In*: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L. de F. V.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, p. 127-149, nov. 2002.

AZEVEDO, M ; SILVA, C ; MEDEIROS, D. Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **HOLOS**, v. 31, p. 77-88, 2015.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979

BARDIN, Laurince. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.

BARRETO, Ana Beatriz P. C. M. *et al.* Uma experiência interdisciplinar: o projeto integrador na licenciatura em espanhol do Cefet/RN. Revista **Holos**, Natal, v. 3, ano 23, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. III Trabalho de campo, 4. Entrevistas, p. 134-139.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal152003-pl.html>. Acesso em: 03 ago.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas. Censo escolar**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2 ed. Disponível em [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em 17 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF, 23 de dezembro de 2002. Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf).

BRASIL. **Resolução nº 4, de 30 de janeiro de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf).

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base.** Brasília, 2007.

CIAVATTA, Maria. A historicidade da pesquisa em Educação Profissional: questões teórico-metodológicas. In: CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento:** a historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. p. 32-53.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; A. RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São. Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; A. RAMOS, M. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Trabalho necessário. **Revista Eletrônica do NEDDATE.** Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>. Acesso: 09 ago. 2017.

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do ensino médio e técnico:** percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

COUTINHO, M. P. L. **Representações sociais e práticas em pesquisa.** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2005.

CRUZ, Rodrigo Souza 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 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA.

DINIZ, A ; MOURA, D. Os sentidos da integração no proeja-fic/fundamental: limites e alcances de um curso desenvolvido em espaço prisional. **HOLOS**, 2015, Vol.31(4), p.130-150.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Habitus e representações sociais: questões para o estudo das identidades coletivas. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; MOREIRA, Denise Cristina de. Estudos interdisciplinares de representação social.* Goiânia: AB, 1998, p. 117-130.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Representações sociais como obstáculos simbólicos à incorporação do *habitus* científico. **Ariús**, Campina Grande, v. 16, n. 1/2, p. 31 - 48, jan./dez. 2010

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. v. 13. (Coleção Educar)

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino**. Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 6-especial (abril. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015. Disponível em: <https://www.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-6-gepi-abril15.pdf>. Acesso em:

FERNANDES, Cleoni. **À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica** *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.* Campinas: Papirus, 2011. p.145-165.

FERRETI, C. Reformulações do ensino médio. **HOLOS**, 2016, Vol.32(6), pp.71-91

FREIRE, Madele Maria Barros de Oliveira. **Representações sociais de professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB sobre formação docente**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline (Org). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade Como Necessidade e Como Problema Nas Ciências Sociais. *In*. Ideação. Foz do Iguaçu/PR, v.10, n.1, 2008 p. 41-62.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007
- GRABOWSKI, Gabriel. Proposta Pedagógica: ensino Médio Integrado à Educação Profissional. *In*: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**, Brasília, n. 7, p.5-15, maio/jun. 2006.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antônio. Homens ou máquinas. *In*: MONASTA, Atílio. **Antônio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010. p. 64-67.
- HENRIQUE, A.L.S.; NASCIMENTO, J. M. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Holos**. Ano 31, vol. 4, 2015, p. 123-148.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Organização Didática do IFRN**. Natal-RN: IFRN, 2012b.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Informática para Internet na forma integrada presencial**. Natal, IFRN, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Eletrônica na forma integrada presencial.** Natal: IFRN, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em Comércio na forma integrada presencial.** Natal: IFRN, 2011.

JODELET, Denise. **Representações Sociais: um domínio em expansão.** *In: As Representações Sociais.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 248p.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação.** Brasília: LiberLivro, 2010.

MACHADO, L. R. S. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1989.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In: JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.* 1. ed. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A., 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Eledir da Cruz; TAVARES, Dirce Encarnación. **A escuta sensível - prática do docente interdisciplinar no ensino médio.** Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 6- especial (abril. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015. Disponível em: <https://www.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-6-gepi-abril15.pdf>.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes.** Natal, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005. 142p.

- MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral**. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.
- MELO, E. S. do N; SOBRINHO, M. D. A formação docente no contexto atual e a representação social dos professores tecida no campo educacional. **Revista Educação em Questão**, v. 24, n. 10, p. 110-136, 2005.
- MELO, Elda Silva do Nascimento; OLIVEIRA, Karla Michelle de. Representações sociais e identidade docente: um estudo de caso na formação de professores em ciências sociais da UFRN. **Perspectiva**, v. 35, n. 1, p.49-72, 2017.
- MENCHIK, Jaubert de Castro. **Diálogos sobre a avaliação no Instituto Federal Farroupilha – campus Panambi, RS**. 2012. 86 f. Dissertação (mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- MERTEN, T. O. Teste de Associação de Palavras na Psicologia e Psiquiatria: história, método e resultados. **Revista Análise Psicológica**, v. 4, n. 10, p. 531-541, 1992.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais)
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOURA, Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, 2007, Vol.23(2), p.4-30.
- MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p.23-38, jun. 2008. Anual.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação e Pesquisa**: revista da faculdade de educação da USP, São Paulo, v. 39, n. 3, p.705-720, jul./set. 2013. Trimestral.
- MOURA, D. H., BARACHO, M. G., PEREIRA, U. A. e SILVA, A. F. **Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio**. In: Ensino médio integrado à educação profissional. Programa Salto para o Futuro. TV escola. Boletim 07. Maio/junho de 2006. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso 20.08.2017.



MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** In: Anais: 35a Reunião anual da ANPEd: Porto de Galinhas, 2012 (mimeo).

NÓBREGA, S. M; COUTINHO, M. P. L. O Teste de Associação Livre de Palavras. *In:* COUTINHO, M. P. L. (Org.). **Representações sociais:** abordagem Interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a educação profissional. *In:* DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L. de F. V.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

RAMOS, Marise. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília, 2004.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** *In:* RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 106-127.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional.** Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicologia.** vol.4 no.3 Ribeirão Preto dez. 1996

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

SANTOS, Erika Moreira *et al.* **Ensino médio integrado na perspectiva da politecnia.** Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47265>. Acesso em: 21 jul. 2020

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, mar. 2003. Quadrimestral.

SILVA, J ; NETO, A. Concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN: especificidades e (des)continuidades. **HOLOS,** 2015, Vol.31(5), pp.201-212.

SILVA, José Moisés Nunes da. **Concepções de formação profissional técnica de nível médio adotadas pelo IFRN:** especificidades e (des)continuidades. 2014. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para emancipação. *In:* MOURA, Dante (Org). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

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. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TONET, Ivo. Educação e formação humana. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, 2. 2006, p. 9-21. Semestral.

VIEIRA, Josimar Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação integrada do ensino médio com a educação profissional: o que dizem as pesquisas. **Revista Thema**, 2016, Vol.13(1), pp.79-92.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira. **Em Aberto**, Brasília, v.3, n.23, set./out., p.1-6, 1984.

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

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

**APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN SOBRE O PROJETO INTEGRADOR**

Caro professor(a),

Temos o prazer de convidá-lo(a) a colaborar com a nossa pesquisa que resultará na Dissertação de Mestrado, desenvolvida no âmbito da Linha Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), cujo título é REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN SOBRE O PROJETO INTEGRADOR, sob a orientação da professora doutora Francinaide de Lima Silva Nascimento.

Nosso objetivo é compreender as concepções dos professores que formam o corpo docente do referido centro de ensino acerca do Projeto Integrador, componente curricular que compõe a prática profissional de todos os cursos técnicos de nível médio ofertados pelo IFRN, tomando como base a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet.

A pesquisa se dará por meio de um questionário, destinado à caracterização do docente nos aspectos socioeconômicos e acerca de sua formação e atuação profissionais, além da aplicação de um formulário com a Técnica de Associação Livre de Palavras, que conta com um termo indutor que vai desencadear palavras que lhes são associadas.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/2012 e 510/2016, não acarretando nenhum risco à saúde dos participantes.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados do(a) participante serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que devem

acrescentar elementos à literatura acadêmico-científica. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
Matrícula \_\_\_\_\_ após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Natal, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Assinatura Participante da pesquisa**

---

Declaração da pesquisadora responsável

Como pesquisadora responsável pelo estudo (*Representações Sociais de professores do ensino médio integrado do IFRN sobre o Projeto Integrador*), responsabilizo-me por cumprir os procedimentos metodológicos e os direitos que foram assegurados pelos participantes deste estudo, bem como manter o sigilo e confidencialidade sobre a identidades dos mesmos. Declaro que estou ciente de que a inobservância do compromisso assumido aqui representa desobediência às normas e diretrizes estabelecidas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/2012 e 510/2016, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos.

---

**Assinatura da pesquisadora responsável**

---

**APÊNDICE 2: Questionário**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –  
PPGEP  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**Pesquisa:** Representações Sociais de professores do Ensino Médio Integrado do IFRN sobre o Projeto Integrador

**Mestranda:** Erika Moreira Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Francinaide de Lima Silva Nascimento.

**QUESTIONÁRIO**

**Identificação do participante:** \_\_\_\_\_ (não preencher este campo)

**01. Formação acadêmica**

**Graduação:** \_\_\_\_\_

( ) Licenciatura      ( ) Bacharelado      ( ) Tecnólogo

**Pós-Graduação:**

Especialização: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Pós-Doutorado: \_\_\_\_\_

**02. Qual seu tempo de docência no IFRN?** \_\_\_\_\_

**03. Qual seu tempo de docência no campus Natal Zona Norte?** \_\_\_\_\_

**04. Qual seu vínculo funcional?**

( ) Substituto      ( ) Efetivo

**05. Qual seu regime de trabalho?**

( ) Dedicção exclusiva      ( ) 40 horas      ( ) 20 horas

**06. Em que modalidades se dá sua atuação no campus atualmente?**

( ) Integrado      ( ) Subsequente      ( ) Superior

**07. Participou de momentos de formação continuada de professores nos últimos dois anos?**

( ) Não participei      ( ) Participei anualmente      ( ) Participei de uma atividade

( ) Participei de 2 a 4 atividades      ( ) Participei de mais de 4 atividades

**08. Como você avalia a necessidade de formação continuada para exercício da docência?**

( ) Desnecessária      ( ) Pouco importante      ( ) Importante      ( ) Muito importante

**09. Com que frequência você costuma desenvolver atividades interdisciplinares em sua prática docente?**

( ) Nunca      ( ) De vez em quando      ( ) Frequentemente

**10. Você já havia atuado no desenvolvimento do Projeto Integrador antes de entrar no campus?**

Sim, uma vez       Sim, algumas vezes       Não

**11.** Quantas vezes você participou no desenvolvimento do Projeto Integrador no campus?

Nunca       Uma vez       Entre 2 e 4 vezes       Mais de 4 vezes

**12.** Se já atuou no desenvolvimento do Projeto Integrador no campus, que função(ões) você já desempenhou?

Coordenador       Orientador       Avaliador       Não se aplica

**13.** Você tem conhecimento sobre algum documento institucional que trate do Projeto Integrador?

Sim       Não      Se sim, qual? \_\_\_\_\_

**14.** Como você avalia a importância da realização do Projeto Integrador para a formação dos estudantes?

Desnecessária       Pouco importante       Importante       Muito importante

**15.** O que você sabe sobre o papel do Projeto Integrador nos cursos do Ensino Médio Integrado?

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada por contribuir para a realização deste estudo!

### APÊNDICE 3: Formulário da Técnica de Associação Livre de Palavras

	
<p><b>TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – TALP</b>  <b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO</b>  <b>INTEGRADO DO IFRN SOBRE O PROJETO INTEGRADOR</b></p>	

<b>I. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE</b> (Não preencher esse campo) _____	
<b>Gênero</b>	
<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino
<b>Idade</b>	
<input type="checkbox"/> Entre 20 e 30 anos	<input type="checkbox"/> Entre 31 e 40 anos
<input type="checkbox"/> Entre 41 e 50 anos	<input type="checkbox"/> Entre 51 e 60
<input type="checkbox"/> Mais de 60	
<b>Tempo de experiência docente:</b>	
<b>II. CLASSIFICAÇÃO LIVRE</b>	
<b>1. Escreva rapidamente três palavras ou expressões que vêm imediatamente à sua cabeça e que, na sua opinião, completam a afirmação:</b>	
<b>O PROJETO INTEGRADOR É...</b>	
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<b>2. Agora ordene as palavras escritas (1, 2 e 3), classificando-as de acordo com a importância atribuída a cada uma delas. Use os quadrados para pôr os números.</b>	
<b>3. Justifique a escolha e a hierarquização das palavras.</b>	
_____ _____ _____ _____	