



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FARROUPILHA
CAMPUS JAGUARI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

CELMA PIETCZAK

**POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO INTEGRADO: UM OLHAR PARA O CURSO
TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA
ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PROFª MARIA ROCHA/RS**

Jaguari/RS
Maio de 2026

CELMA PIETCZAK

**POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO INTEGRADO: UM OLHAR PARA O CURSO
TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA
ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PROFª MARIA ROCHA/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Taniamara Vizzotto Chaves

Jaguari/RS

Maio de 2026

Ficha catalográfica
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P625p

Pietczak, Celma

Possibilidades do currículo integrado: um olhar para o curso técnico em informática integrado ao ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha/RS / Celma Pietczak. - Jaguari, 2026.
198 f. : il.

Orientadora: Taniamara Vizzotto Chaves

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2026.

1. Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha. 2. Curso Técnico em Informática – currículo. 3. Prática pedagógica. 4. Professores - Formação. 5. Ensino integrado. 6. Ensino técnico. I. Chaves, Taniamara Vizzotto, orient. II. Título.

CDU: 377

Elaborada por:
Márcia Della Flora Cortes CRB10/1877

CELMA PIETCZAK

**POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO INTEGRADO: UM OLHAR PARA O CURSO
TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA
ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PROFª MARIA ROCHA/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 03 de junho de 2026.

Documento assinado digitalmente
 **TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES**
Data: 15/07/2026 23:00:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Taniamara Vizzotto Chaves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **MARCELE TEIXEIRA HOMRICH RAVASIO**
Data: 16/07/2026 18:35:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Marcele Teixeira Homrich Ravasio

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Documento assinado digitalmente
 **LETICIA RAMALHO BRITTES**
Data: 03/08/2026 15:02:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Letícia Ramalho Brittes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Documento assinado digitalmente
 **JOZE MEDIANEIRA DOS SANTOS DE ANDRADE**
Data: 15/07/2026 21:55:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Joze Medianeira dos Santos de Andrade

Universidade Federal de Santa Maria

CELMA PIETCZAK

**CAFÉ & DIÁLOGO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE
PROFESSORES INSPIRADA NOS CÍRCULOS DIALÓGICOS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 03 de junho de 2026.

Documento assinado digitalmente
gov.br TANIAMARA VIZZOTTO CHAVES
Data: 15/07/2026 23:02:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Taniamara Vizzotto Chaves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Orientadora

Prof. Dra. Marcele Teixeira Homrich Ravasio

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

Documento assinado digitalmente
gov.br LETICIA RAMALHO BRITTES
Data: 03/08/2026 15:04:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Letícia Ramalho Brittes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Documento assinado digitalmente
gov.br JOZE MEDIANEIRA DOS SANTOS DE ANDRADE
Data: 15/07/2026 21:58:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Joze Medianeira dos Santos Andrade
Universidade Federal de Santa Maria

*Dedico este trabalho a meu pai e minha mãe que me ensinaram a enxergar, na
educação, o caminho da emancipação.
Dedico também a João Pedro que, por sua precoce partida, não poderá concluir sua
trajetória acadêmica.*

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim deste percurso, expresso meu carinho e gratidão àqueles que andaram comigo. Cheguei até aqui porque não andei sozinha.

Expresso minha mais profunda gratidão aos meus pais, Atílio e Cicilia, que me ensinaram que a educação liberta e sempre me incentivaram a trilhar caminhos novos e desafiadores. Apesar de não estar mais fisicamente aqui, minha mãe está presente em cada passo que dou.

Agradeço ao meu filho Marcos pelo exemplo de resiliência e constância que é e por ter entendido as minhas ausências durante o mestrado.

Ao meu companheiro Marcelo agradeço pelo incentivo e pela injeção de confiança quando a ansiedade batia forte e fazia parecer impossível. Obrigada também pelas sugestões e ideias compartilhadas.

Às minhas irmãs, Carolina e Cristina, agradeço pelo apoio e exemplo. A Carol, essa fortaleza, que segue seu doutorado mesmo em meio a tantos desafios; a Cris buscando na Pedagogia redimensionar sua carreira profissional.

À minha orientadora Taniamara, agradeço por ter aceitado trilhar comigo este caminho e pelo olhar sensível que enxerga a pessoa que sou para além da aluna.

Aos meus colegas de Maria Rocha agradeço pela parceria de sempre. Destino meu agradecimento especial aos que participaram da minha pesquisa, tornando-se coautores do meu trabalho. Ao Carlos e à Isa, a alegria de termos percorrido juntos este caminho. Quanto à Isa, gratidão pelos caminhos de Jaguari que renderam boas conversas e a garantia de que uma não deixaria a outra desistir.

Aos colegas da Turma 7 do ProfEPT agradeço por cada experiência trocada.

Aos professores do ProfEPT e ao IFFar agradeço a oportunidade de voltar a ser estudante.

Aos amigos que me apoiaram e confiaram em mim, o meu muito obrigada.

Às companheiras de Sinprosm, especialmente à Juliana, incentivadora incansável dessa caminhada, gratidão sempre.

Aos alunos com os quais convivi ao longo desses vinte e quatro anos de magistério, agradeço por fazerem parte da professora que sou.

Por fim, agradeço à minha banca, Joze Medianeira dos Santos Andrade, Letícia Ramalho Brittes e Marcele Teixeira Homrich Ravasio pela leitura atenta e pelas contribuições.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

A pesquisa Possibilidades do Currículo Integrado: um olhar para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha/RS, está inserida no Macroprojeto 3 - Práticas Educativas no Currículo Integrado, da Linha 1 - Práticas Educativas em EPT do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. O estudo teve como objetivo geral compreender as concepções de currículo integrado que emergem da prática pedagógica dos docentes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, situada na cidade de Santa Maria/RS, a fim de propor diálogos, reflexões, aprofundamento do conceito e a qualificação das práticas de integração do currículo. Os objetivos específicos foram: analisar como a formação e as experiências profissionais influenciam a concepção de currículo integrado e as práticas docentes na EPT; mapear as dificuldades, potencialidades e os desafios na concepção dos professores para o desenvolvimento do currículo integrado; (re)conhecer práticas pedagógicas que vão ao encontro da perspectiva do currículo integrado; compreender as influências da BNCC e do novo ensino médio no currículo do integrado; e propor espaços de formação permanente com os professores(as) do curso com ênfase no currículo integrado, a partir da continuidade dos Círculos Dialógicos, como produto educacional emergente desta pesquisa. O embasamento teórico do estudo considerou a dualidade histórica da educação no Brasil, tendo como base Saviani (2007), Frigotto (2010) e Moura (2010); o currículo integrado para superação dessa dualidade, a partir das ideias de Silva (2023), Lottermann e Silva (2021), Ciavatta (2012) e Ramos (2010); o desenvolvimento do ensino médio integrado na rede estadual do Rio Grande do Sul, com a retomada de documentos orientadores e definições legais; as práticas pedagógicas para implementação do currículo integrado, apoiadas em Bandeira e Ibiapina (2014), Franco (2016), Araújo e Frigotto (2015) e Machado (2010); e a formação docente com ênfase aos saberes necessários à EPT, embasada em Tardif (2014), Charlot (2014), Corrêa (2012), Ferreira (2018), Machado (2021) e Medeiros (2022). Quanto à metodologia, a pesquisa teve abordagem qualitativa, sendo do tipo pesquisa-ação. O constructo dos dados se deu pela aplicação de questionário e realização de círculos dialógicos investigativos-auto(transformativos), alinhados com Heinz, Andrade e Freitas (2023)

com os docentes da formação geral básica e da formação profissional do curso estudado. Para análise dos dados, usou-se a análise do discurso, conforme Orlandi (2012). Os círculos revelaram a centralidade da formação humana integral e da inter-relação entre as áreas do conhecimento na construção da concepção de currículo integrado pelos docentes, além da importância da formação permanente dos professores e do planejamento coletivo. Dentre os desafios no desenvolvimento do currículo integrado, destacou-se a organização do tempo escolar, que dificulta a formação permanente e coletiva dos docentes, bem como a falta de autonomia das instituições com relação à rede de ensino. A pesquisa apontou também o advento tardio do ensino médio integrado na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, além de um futuro incerto para a modalidade, causado pela adequação à reforma do ensino médio e ao modelo de Ensino Médio em Tempo Integral implementado na rede estadual. Os círculos dialógicos se mostraram um espaço profícuo para formação permanente e coletiva dos professores, oportunizando trocas e construção de conhecimentos. O produto educacional desta pesquisa - Café & Diálogo: uma proposta de formação permanente de professores inspirada nos círculos dialógicos - sistematiza a experiência formativa e apresenta-a como possibilidade metodológica para formação permanente de professores.

Palavras-Chave: Currículo Integrado. Ensino Médio. Rede Estadual de Ensino. Círculos Dialógicos. Formação de professores.

ABSTRACT

This research, entitled *Possibilities of the Integrated Curriculum: A Perspective on the Technical Course in Informatics Integrated with Secondary Education at Professora Maria Rocha State High School (Rio Grande do Sul, Brazil)*, was developed within Macroproject 3 – Educational Practices in the Integrated Curriculum, Line 1 – Educational Practices in Professional and Technological Education, of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (ProfEPT). The study aimed to understand the conceptions of the integrated curriculum emerging from the pedagogical practices of teachers working in the Technical Course in Informatics Integrated with Secondary Education at Professora Maria Rocha State High School, in Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil, in order to promote dialogue, critical reflection, conceptual development, and the strengthening of curriculum integration practices. Specifically, the study examined how teachers' educational backgrounds and professional experiences shape their conceptions of the integrated curriculum and pedagogical practices in Vocational and Technological Education (VTE); investigated the challenges, possibilities, and constraints associated with curriculum integration; identified pedagogical practices aligned with its principles; analyzed the effects of the National Common Curricular Base (BNCC) and the New High School reform on integrated secondary education; and developed an educational product to support continuing teacher education, building upon Dialogic Circles as collaborative spaces for reflection and professional learning. The theoretical framework addressed the historical duality of Brazilian education (Saviani, 2007; Frigotto, 2010; Moura, 2010); the integrated curriculum as a strategy for overcoming this duality (Silva, 2023; Lottermann & Silva, 2021; Ciavatta, 2012; Ramos, 2010); the development of integrated secondary education within the Rio Grande do Sul state school system; pedagogical practices for curriculum integration (Bandeira & Ibiapina, 2014; Franco, 2016; Araújo & Frigotto, 2015; Machado, 2010); and teacher education in Professional and Technological Education (Tardif, 2014; Charlot, 2014; Corrêa, 2012; Ferreira, 2018; Machado, 2021; Medeiros, 2022). Methodologically, the research adopted a qualitative action research approach. Data were generated through questionnaires and investigative, self-transformative Dialogic Circles (Heinz, Andrade, & Freitas, 2023), involving teachers from both general and vocational education. The data were analyzed using

Discourse Analysis based on Orlandi (2012). The findings revealed that teachers conceive the integrated curriculum primarily in terms of comprehensive human development and the articulation of different fields of knowledge. They also highlighted the importance of collaborative planning and continuing teacher education for strengthening curriculum integration. The main challenges identified included the organization of school time, which limits collective planning and ongoing professional development, as well as the restricted institutional autonomy of the state school system. The study further indicates that the recent implementation of integrated secondary education in Rio Grande do Sul, combined with the requirements imposed by the New High School reform and the expansion of the full-time secondary education model, creates uncertainties regarding the future of this educational provision. Finally, the Dialogic Circles proved to be an effective strategy for collaborative professional learning, promoting dialogue, critical reflection, and collective knowledge construction. The educational product resulting from this research, *Coffee & Dialogue: A Proposal for Continuing Teacher Education Inspired by Dialogic Circles*, systematizes this formative experience and offers a methodological framework for continuing teacher education.

Keywords: Integrated Curriculum; Secondary Education; State School System; Dialogic Circles; Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação

Figura 2: Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos

Figura 3: Gráfico referente à pós-graduação

Figura 4: Definição de currículo integrado de Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025)

Figura 5: Gráfico - Contribuição dos círculos dialógicos na formação permanente

Figura 6: Gráfico - Relevância da incorporação dos círculos dialógicos à prática formativa da escola

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipologia de saberes docentes necessários à EPT

Tabela 2 - Organização curricular 1º ano

Tabela 3 - Organização curricular 2º ano

Tabela 4 - Organização curricular 3º ano

Tabela 5 - Organização dos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos

Tabela 6 : Perfil dos participantes/coautores da pesquisa

Tabela 7: Justificativa para os Codinomes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Percepções acerca do TCC

Quadro 2: Identidade do curso técnico integrado

Quadro 3: Possibilidades para planejamento da integração entre áreas

Quadro 4: Formação para o trabalho x formação para a continuidade dos estudos

Quadro 5: Percepções sobre registros fotográficos

Quadro 6: Concepções de tecnologia

Quadro 7: Percepção da integração na prática

Quadro 8: Concepções de trabalho

Quadro 9: Formação para o trabalho e para a continuidade dos estudos

Quadro 10: O currículo integrado como teoria crítica do currículo

Quadro 11: O currículo e a vida das pessoas

Quadro 12: Formação inicial de professores

Quadro 13: Potencialidades do curso técnico em informática integrado

Quadro 14: Registros escritos do 6º círculo - sínteses

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
EEEM - Escola Estadual de Ensino Médio
EMI - Ensino Médio Integrado
EMTI - Ensino Médio em Tempo Integral
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PE - Produto Educacional
PPG - Programa de Pós-Graduação
ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SEDUC-RS – Secretaria de Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SUEPRO - Superintendência da Educação Profissional
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
A TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA EM MEIO A PERCURSOS ENTRECRUZADOS.....	15
1 O INÍCIO DA TRAJETÓRIA: DEFININDO A ROTA A SER SEGUIDA.....	21
2 PERCURSO TEÓRICO: AS LEITURAS QUE DÃO SUSTENTAÇÃO À PESQUISA.....	25
2.1 DUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E EM DISPUTA.....	25
2.2 CURRÍCULO INTEGRADO: A FORMAÇÃO INTEGRAL PARA A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	30
2.3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: DO ADVENTO TARDIO ÀS INCERTEZAS DA ADEQUAÇÃO À CONTRARREFORMA	35
2.4 A PRÁTICA EDUCATIVA: CAMINHO PARA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO.....	39
2.5 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS AO CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT.....	46
3 PERCURSO METODOLÓGICO: A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO/TEMPO DIALÓGICO.....	55
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	55
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	61
3.3 CONSTRUCTOS DA PESQUISA.....	64
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA.....	70
4 DO CAFÉ COM DIÁLOGO À FORMAÇÃO COLETIVA: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO INTEGRADO.....	73
4.1 PARTICIPANTES DO CAFÉ & DIÁLOGO: O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	74
4.2 CÍRCULO 1 - DAS ATIVIDADES INTEGRADAS À FORMAÇÃO INTEGRAL: OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PLANEJAMENTO COLETIVO.....	79
4.3 CÍRCULO 2 - SUPERAÇÃO DOS LIMITADORES ESTRUTURAIS: AGINDO NAS FISSURAS DO SISTEMA.....	92
4.4 CÍRCULO 3 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AMEAÇA À FORMAÇÃO INTEGRAL.....	99
4.5 CÍRCULO 4 - A FALTA DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA E A BUROCRATIZAÇÃO COMO ENTRAVES PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO INTEGRADO...	109
4.6 CÍRCULO 5 - O CURRÍCULO INTEGRADO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	117
4.7 CÍRCULO 6 - CURRÍCULO INTEGRADO: UMA ESCOLHA POLÍTICA FRENTE À EDUCAÇÃO E AO PAPEL DO PROFESSOR.....	125
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	137
5.1 O PRODUTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO MESTRADO PROFISSIONAL.....	137
5.2 CAFÉ & DIÁLOGO: O DESENVOLVIMENTO DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVOS-AUTO(TRANS)FORMATIVOS.....	139
5.3 ADESAO DOS DOCENTES AOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVOS-AUTO(TRANS)FORMATIVOS.....	140
5.4 AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS	

INVESTIGATIVOS-AUTO(TRANS)FORMATIVOS COMO ESPAÇO/TEMPO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES.....	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	153
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	175
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 1.....	178
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 2.....	183
APÊNDICE E – AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	187

APRESENTAÇÃO

A TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA EM MEIO A PERCURSOS ENTRECruzADOS

Inserida na área de concentração em educação profissional e tecnológica, esta pesquisa faz parte da Linha 1 do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Práticas Educativas em EPT, no Macroprojeto 3, Práticas Educativas no Currículo Integrado. Este trabalho pretende contribuir para as discussões acerca do currículo integrado na EPT, com ênfase no ensino médio integrado no contexto da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Para o desenvolvimento da pesquisa, entrecruzam-se o percurso pessoal e profissional da pesquisadora, o percurso teórico construído pelas leituras realizadas e o percurso metodológico. Das relações entre esses percursos é que resulta a trajetória investigativa da pesquisa.

Percurso pessoal e profissional: constituição da pesquisadora enquanto gente¹

A educação sempre esteve no meu ideal de caminho a ser seguido e de desejo profissional. Originária de família rural e sem acesso à educação formal, fui incentivada a buscar a escola como possibilidade de emancipação - embora a existência do termo fosse desconhecida tanto para mim quanto para meus pais, trabalhadores rurais que haviam frequentado a escola até o quinto ano do primário. Na memória, permanecem as lembranças de momentos de leitura compartilhada dos livros trazidos emprestados da biblioteca da escola ou da biblioteca municipal, especialmente nos dias chuvosos, quando a lida na lavoura ficava impedida, e do auxílio recebido na execução de tarefas práticas estimuladas pelos trabalhos da escola. Se faltava a meu pai e minha mãe a formação escolar, sobrava a vontade de fomentar a aprendizagem e proporcionar oportunidades que eles mesmos não acessaram.

Fui alfabetizada em uma escola rural multisseriada. A partir da segunda série, após mudança da família, passei a frequentar outra escola, também rural, porém maior. Seja nas atividades na sala de aula, nas experiências no laboratório de

¹ Esta seção é escrita em primeira pessoa e apresenta um relato da constituição da pesquisadora enquanto sujeito. A utilização do vocábulo “gente” procura expressar a humanização da trajetória percorrida e as implicações da história pessoal nas escolhas acadêmicas e profissionais.

ciências, nas apresentações artísticas das festas da escola, nas atividades práticas na horta, na participação nos torneios esportivos entre escolas ou nas reuniões do Conselho Escolar, a constituição de quem eu seria enquanto sujeito ia se construindo. Dessa construção fizeram parte vários professores que me fizeram perceber o poder libertador da educação. Imitava suas práticas desde muito cedo, usando carvão, em vez de giz, e fazendo das paredes do galpão meu quadro negro.

A busca da docência como caminho profissional começou já no Ensino Médio, na época Segundo Grau, com a escolha do Magistério como curso profissionalizante. Cursei o Magistério no Instituto de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria, e, com as leituras sobre teorias de aprendizagem, estrutura e organização do ensino, filosofia e sociologia da educação, confirmei a escolha profissional: seria professora. A educação se apresentava para mim como possibilidade de autonomia e de conquista de espaços sociais tanto para mim quanto para aqueles que futuramente fossem meus alunos. Jovem idealista, eu visualizava a possibilidade de transformar a vida das pessoas pela educação.

Nessa perspectiva de transformação, o domínio da linguagem era, para mim, fundamental sob dois aspectos. Primeiramente, o domínio da linguagem evitaria manipulação e alienação ao permitir que percebêssemos as intenções dos discursos que chegam até nós nas diferentes instâncias de nossas interações sociais. Por outro lado, dominar o uso da linguagem permitiria atuação efetiva em diferentes contextos. Considerando as leituras já realizadas, penso que eu visualizava o domínio da linguagem como possibilidade de protagonismo. Dessa visão sobre a importância da linguagem veio a escolha da graduação em Letras, cursada na Universidade Federal de Santa Maria.

Minha trajetória acadêmica não me inseriu no ambiente da pesquisa nem da extensão, a universidade, para mim, foi centrada somente no ensino. Isso ocorreu porque, ainda no começo do curso, fui nomeada na rede municipal de ensino de Santa Maria como professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Até o final da graduação, vivi o desafio de conciliar um curso diurno de tempo integral a um turno de trabalho frente a alunos, ou seja, ao cursar algumas disciplinas por semestre, deixava pré-requisitos para trás, alongava o curso e, assim, não consegui participar de eventos e atividades de pesquisa. Nesse sentido, não consegui usufruir das oportunidades que a universidade poderia ter me oferecido, por outro lado, ingressei no mundo do trabalho no caminho profissional escolhido muito jovem, o que fez com

que eu desenvolvesse experiência no campo da educação tendo sido professora de todos os anos do Ensino Fundamental.

Após dez anos de docência na rede municipal, ingressei na rede estadual e passei a ser professora do Ensino Médio. O contato com o novo nível de ensino ampliou minha visão acerca da formação escolar e reforçou minhas convicções acerca da educação como emancipação e do domínio da linguagem como instrumento fundamental para isso. No mesmo período, passei a participar mais ativamente da luta sindical, sendo coordenadora de comunicação do Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria, o Sinprosm.

Ao ser convidada para o cargo de Coordenação Pedagógica, apresentava-se um novo desafio: fazer parte da gestão escolar. Realizei curso de especialização em Supervisão Escolar e passei a ter outra visão da escola, mais ampla, mais completa. Após um ano da coordenação do Ensino Médio, fui convidada para coordenar o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da EEEM Prof^a Maria Rocha. O desafio era enorme: eu não conhecia a área específica do curso e sequer tinha conhecimento sobre o ensino profissional. Entre leituras sobre o tema, diálogo com colegas professores e estudantes, construí minha relação com o curso e me tornei defensora do ensino profissional.

O desejo de retomar a trajetória acadêmica e a necessidade de qualificar minha atuação profissional me conduziram ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Pensar o currículo e a organização do curso técnico integrado se apresentou como desafio durante a condução do processo de reestruturação do curso. Unindo a retomada da trajetória acadêmica com os desafios encontrados no cotidiano da coordenação pedagógica, fiz a escolha por pesquisar o currículo integrado e suas possibilidades no contexto do curso que coordeno.

Este trabalho resulta do mosaico que compõe o sujeito que sou: a filha de pequenos agricultores, a estudante/trabalhadora, a professora, a sindicalista, a pesquisadora.

Percurso de leituras: a constituição da base teórica da pesquisa

Perceber a educação como instrumento fundamental para a emancipação dos sujeitos não exime do reconhecimento das limitações impostas pelo modelo educacional do Brasil. Marcado pela dualidade entre a formação intelectual e a

formação para o trabalho, o modelo educacional brasileiro, historicamente, contribui para as desigualdades sociais que marcam o país. O percurso teórico da pesquisa procura retratar essa realidade a partir de um resgate histórico da formação profissional no Brasil.

Para caminhar no sentido de contextualizar o curso pesquisado, é apresentado também um resgate da trajetória do ensino médio integrado no estado do Rio Grande do Sul. Para isso, retoma-se a história do surgimento da modalidade na rede estadual, apresenta-se um panorama da situação atual e das perspectivas futuras em decorrência da adequação à reforma do ensino médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Reconhecendo o currículo integrado como uma possibilidade de superação da dualidade histórica da educação no Brasil, a pesquisa percorre o conceito de currículo integrado e sua inserção nas teorias críticas do currículo. Numa perspectiva de escola unitária, o currículo integrado é apresentado como um caminho para a educação daqueles que vivem do trabalho.

Uma vez que o currículo se efetiva pela prática pedagógica, são apresentadas leituras que refletem sobre as escolhas docentes por práticas integradoras. O percurso teórico é complementado por leituras acerca da formação de professores, por se entender que a prática docente reflete seu processo formativo.

Percurso metodológico: a constituição de um espaço/tempo dialógico

O ambiente da escola é constituído por sujeitos dotados de saberes e experiências que se complementam e se (trans)formam. Buscando valorizar esses saberes, os círculos dialógicos investigativos-auto(trans)formativos são utilizados como proposta metodológica para constructo de dados, que foram analisados, posteriormente, pela lente da análise do discurso. Os círculos tornam seus participantes coautores da pesquisa, na medida em que não apenas fornecem dados a serem analisados, mas os constroem pelo diálogo problematizador.

Após a análise dos constructos oriundos da pesquisa, apresenta-se o produto educacional. Na perspectiva da formação permanente com professores, os círculos dialógicos investigativos-auto(trans)formativos se constituem no produto educacional que permite a formação reflexiva e crítica que se dá coletivamente pelo diálogo.

A caminhada resultante desse trabalho de pesquisa segue organizada neste texto em sete capítulos. No capítulo 1, é apresentado o problema da pesquisa e seus objetivos; no capítulo 2, são apresentadas as bases teóricas que embasam o trabalho; o capítulo 3 apresenta a metodologia utilizada para os constructos da pesquisa e análise; no capítulo 4, centra-se na análise das falas e diálogos construídos ao longo da pesquisa; no capítulo 5, é apresentado o produto educacional; e, por fim, o capítulo 6 traz as considerações finais e alguns encaminhamentos oriundos do percurso da pesquisa.

1 O INÍCIO DA TRAJETÓRIA: DEFININDO A ROTA A SER SEGUIDA

A educação, no Brasil, é marcada pelas desigualdades que moldam também a sociedade brasileira. Historicamente, o acesso à formação escolar não ocorreu de forma igualitária a todas as classes sociais. Um dos aspectos dessa desigualdade diz respeito à oferta de formação para o trabalho e de formação intelectual, a primeira destinada aos filhos da classe trabalhadora, a segunda aos filhos da classe dirigente do país. A dualidade na educação contribui para reafirmar e perpetuar as desigualdades sociais que marcam tão fortemente o Brasil.

Diante dessa realidade, a educação tem sido território de disputa ao longo da história brasileira, sobretudo após a redemocratização. Essa disputa entre modelos educacionais coloca, constantemente, em campos opostos representantes de setores populares e da classe hegemônica do país. Se, em alguns momentos históricos, observa-se certo avanço no sentido de garantir acesso mais igualitário à educação, em outros, passa-se por retrocessos.

Um dos campos de disputa, no âmbito educacional, é o currículo. É nele que ficam expressas as escolhas sobre o que deve ser ensinado, o tipo de ser humano que se deseja formar, o modelo de sociedade que se pretende construir. Pelo currículo, indica-se o caminho a ser percorrido no processo de formação que é oferecido pelos sistemas de ensino. Discussões acerca de flexibilização curricular e necessidade de base comum curricular, de respeito à diversidade e necessidade de unidade são constantes na cena educacional brasileira.

Dentre tantos modelos teóricos, o currículo integrado, alicerçado nas bases do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, é apresentado como possível caminho para a superação da dualidade estrutural presente ao longo da história da educação formal. A cisão entre a formação para trabalho intelectual e a formação profissional separou, historicamente, os estudantes que buscavam acesso precoce ao mundo do trabalho e os que visavam a futura caminhada acadêmica. Dessa forma, reforça-se a desigualdade entre a classe dirigente e a classe trabalhadora. Além disso, uma formação para o trabalho que não considera a formação integral do educando não permite que o trabalhador compreenda os processos intelectuais envolvidos em sua prática profissional nem as implicações de seu trabalho nas relações sociais em que se insere. A superação dessa dicotomia passa pela

perspectiva da educação omnilateral², que visa à formação integral dos sujeitos.

Dentre as possibilidades de formação para o trabalho que buscam superar essa dicotomia, há os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Esses cursos permitem, em sua proposta, a formação para o trabalho produtivo sem abdicar da formação intelectual. No entanto, essa modalidade enfrenta os desafios de garantir de fato o currículo integrado e de resistir às reformas educacionais neoliberais. A reforma do ensino médio implementada pela Lei 13.415/2017 e adequada pela Lei 14.945/2024 coloca em risco o ideário dos cursos técnicos integrados, possibilitando a formação profissional por meio de itinerário formativo, o que reduz as possibilidades de integração da formação profissional com a formação geral básica. Além disso, a reforma possibilita parcerias com instituições privadas para a disponibilização do itinerário da formação profissional. Apesar das novas normativas, a rede estadual do Rio Grande do Sul segue mantendo os cursos técnicos integrados.

A presente pesquisa desenvolve o tema do currículo integrado e analisa as possibilidades de integração curricular no contexto do ensino médio integrado. Nessa análise, busca-se compreender as dificuldades encontradas na implementação do currículo integrado, bem como identificar as práticas educativas que podem ser potencializadas a fim de que se promova a integração.

Para desenvolvimento da pesquisa, considerou-se o contexto da EEEM Prof^a Maria Rocha, localizada no município de Santa Maria/RS. Para nortear o estudo realizado, considerou-se a seguinte questão problematizadora: *que concepções de currículo integrado emergem das práticas dos professores do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da EEEM Prof^a Maria Rocha?*

Diante dessa questão, estabeleceu-se como objetivo geral do estudo compreender as concepções de currículo integrado que emergem das práticas pedagógica dos docentes do Curso Técnico em Informática Integrado ao EEEM Prof^a Maria Rocha, a fim de propor diálogos, reflexões e o aprofundamento do conceito e a qualificação das práticas de integração do currículo. Para isso, foram

² Frigotto (2024) defende que a compreensão da educação omnilateral funda-se no fato de que a vida de todos os seres da natureza, da qual o homem faz parte, está integrada. Há uma relação inseparável entre homem e natureza, sendo que ele é parte dela. A formação omnilateral busca desvelar como se dá a relação entre natureza e seres humanos em sua produção material. Nesse sentido, “o processo educativo escolar para abranger todas as dimensões da vida humana (omnilateralidade) deverá ter como eixo central necessário a integração ou a conexão entre a natureza e o ser humano ou a “história da natureza” e a “história dos homens”, na particularidade das relações sociais capitalistas” (p. 6).

considerados os seguintes objetivos específicos: analisar como a formação e as experiências profissionais influenciam a concepção de currículo integrado e as práticas docentes na EPT; mapear as dificuldades, potencialidades e os desafios na concepção dos professores para o desenvolvimento do currículo integrado; (re)conhecer práticas pedagógicas que vão ao encontro da perspectiva do currículo integrado; compreender as influências da BNCC e do novo ensino médio no currículo do integrado; e propor espaços de formação permanente com os professores(as) do curso com ênfase no currículo integrado, a partir da continuidade dos Círculos Dialógicos, como produto educacional emergente desta pesquisa.

Traçada a rota a ser percorrida, a construção da base teórica a ser seguida pavimenta o caminho pelo qual transitamos nesta pesquisa.

2 PERCURSO TEÓRICO: AS LEITURAS QUE DÃO SUSTENTAÇÃO À PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso teórico que orienta esta pesquisa. Inicialmente, realiza-se um resgate histórico da educação profissional no Brasil, que expressa a dualidade educacional brasileira entre formação intelectual e formação para o trabalho. A seguir, contextualiza-se a formação profissional na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, com ênfase no ensino médio integrado. Na sequência, aborda-se o currículo integrado como caminho para superação da dualidade educacional brasileira. As práticas pedagógicas são apresentadas como caminho para implementação do currículo integrado. Por fim, trata-se da formação e da experiência docente como constituidoras dos saberes necessários à EPT.

2.1 DUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E EM DISPUTA

A desigualdade é marca da estrutura social brasileira e, por consequência, também do sistema educacional do país. A educação formal constituiu, ao longo da história do Brasil, privilégio de alguns grupos, seja no acesso a ela ou na sua forma de oferta. Embora tenhamos avançado na universalização do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ainda é marcante a desigualdade de acesso. Sendo garantido como direito subjetivo apenas em 2009, com a Emenda Constitucional 59/2009, essa etapa da educação básica ainda não está assegurada aos jovens brasileiros, sendo marcada por altos índices de abandono e evasão. Por outro lado, sobre ela há disputas que colocam em choque concepções acerca da educação e sua relação com a formação humana e com o mundo do trabalho.

A separação entre a formação que privilegia o acesso ao mundo do trabalho e a que conduz à continuidade dos estudos faz parte da história da oferta de ensino de nível médio em nosso país e expressa a dicotomia entre educação e trabalho. Há que se considerar, no entanto, que essa cisão não é exclusiva da educação brasileira. Segundo Saviani (2007), o escravismo antigo marca o surgimento de duas modalidades de educação, uma para os homens livres, centrada em atividades intelectuais, e outra para escravos e serviçais, que ocorria no próprio processo do

trabalho. Ainda de acordo com o autor, essa separação permanece com o surgimento da escola formal, dedicada à formação para o trabalho intelectual, enquanto a formação para o trabalho manual se dava concomitante ao processo do trabalho. A Revolução Industrial gerou a necessidade da generalização da educação básica e, com isso, os países começaram a desenvolver sistemas de ensino. No entanto, conforme Saviani (2007),

[...]a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (Saviani, 2007, p. 159)

A separação dos trabalhadores e da classe dirigente, tanto em escolas diferenciadas como na distribuição dentro da mesma escola de acordo com funções sociais consolida a divisão de classes. Nesse sentido, as escolas profissionais, embora pudessem reivindicar para si a “formação do trabalhador”, o faziam no aspecto da formação de mão de obra e não na formação humana. Ao negar o acesso aos conhecimentos teóricos, esse modelo educacional limita o trabalhador à execução das tarefas de forma mecânica e afasta-o da consciência dos processos intelectuais envolvidos em seu trabalho. Nessa perspectiva, Frigotto (2010, p. 32) afirma que “a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela, não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual”.

No Brasil, a gênese do ensino profissional se deu no início do século XX, com a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, resultado do decreto 7.566 de setembro de 1909, do então presidente Nilo Peçanha. No entanto, sua finalidade era assistencialista, já que objetivava a educação pelo trabalho da população mais empobrecida, os “desvalidos da sorte”, não tinha, portanto, foco na formação intelectual. É bem marcada a dualidade já referida anteriormente entre a formação do trabalhador e da classe dirigente. Mais tarde, já na era Vargas, o ensino técnico passou ter papel estratégico para a sociedade que avançava na industrialização e

urbanização, passando a ter, então, um foco mais educativo, com a transformação das Escolas de Aprendizizes e Artífices em Liceus Profissionais e, mais tarde, em Escolas Industriais e Técnicas, com a equiparação do ensino profissional ao nível médio.

Um marco relevante da educação no Brasil foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Os anos que antecederam sua entrada em vigor foram marcados por debates e disputas geradas pela polarização entre interesses de setores populares e das classes hegemônicas. O resultado disso refletiu a contradição. Se por um lado a nova lei tornava equivalente a formação dos estudantes do “colegial” e do “ensino profissional”, permitindo que tivessem acesso ao ensino superior, colocando formalmente fim na dualidade do ensino, por outro lado, na prática, os currículos mantiveram a dicotomia. Enquanto o ensino destinado às elites privilegiava conteúdos exigidos nos processos seletivos ao ensino superior, o ensino profissionalizante reduzia os conteúdos às necessidades do mundo do trabalho (Moura, 2010).

Dez anos mais tarde, em meio à ditadura militar, a Lei nº 5.692/71 propôs uma reforma no ensino de 1º e 2º graus, que tentava estruturar a educação de nível médio como obrigatoriamente profissionalizante para todos. Esse incentivo à profissionalização visava atender tanto a demanda das classes populares por formação quanto a necessidade crescente de mão de obra técnica gerada pelo processo de industrialização. Porém, se o sistema federal consolidou-se na formação técnica para a vertente industrial, os sistemas públicos estaduais, carecendo de financiamento que garantisse infraestrutura e equipamentos, ofereceu predominantemente cursos de técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado, os quais não exigiam laboratórios, saturando a oferta desses cursos e de profissionais para o mundo do trabalho. Enquanto isso, nas escolas privadas, a reforma praticamente foi descartada e seguiu-se a oferta de formação propedêutica (Moura, 2010). Somando-se essas diferenças à estrutura do 2º grau profissionalizante oferecido na rede pública, sobretudo estadual, que carecia de formação geral, manteve-se o distanciamento entre a formação das classes mais populares, destinada à inserção no mundo do trabalho, e a da elite do país, destinada a permitir o acesso ao ensino superior.

Após o processo de redemocratização, as discussões acerca da educação brasileira voltaram à tona e marcaram as disputas na tramitação da Lei nº

9.394/1996, a nova LDB. Novamente entraram em embate os que defendiam o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos e os que defendiam a diminuição do estado e a educação como prestação de serviço. Dessa disputa, de acordo com Moura (2010), resultou um texto ambíguo e minimalista que permitiu a total dissociação entre o ensino médio e a educação profissional, regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997. Esse decreto, ao mesmo tempo em que separou a formação geral da formação profissional específica, isentou qualquer sistema de ensino de oferecer e financiar a educação profissional. O decreto contrariava o direito à educação profissional numa perspectiva de escola unitária. Ele foi revogado em 2004 através do Decreto nº 5.154, que restabeleceu a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional e tornou a responsabilizar os sistemas de ensino por sua oferta.

O Decreto nº 5154/2004 foi resultado da mobilização de setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional que propiciou a efervescência dos debates sobre a relação do ensino médio e a formação profissional (Moura, 2010). Por meio desses debates, evidenciou-se a necessidade de uma educação politécnica³, que deveria ser unitária e universal. Nessa concepção, a formação profissional viria somente após a formação básica. No entanto, frente às desigualdades presentes na sociedade brasileira, que fazem com que os jovens filhos da classe trabalhadora busquem inserção no mundo do trabalho precocemente a fim de complementar a renda familiar, não há condições concretas para a implementação da politécnica no seu sentido original. Nesse sentido, a formação básica profissional apresenta-se como uma possibilidade de inserção digna no mundo trabalho, constituindo-se em uma travessia⁴ necessária frente à realidade brasileira. As mudanças propostas pelo decreto foram consolidadas pela Lei 11741/2008, que alterou a LDB estruturando e institucionalizando a formação profissional e tecnológica como modalidade de ensino.

³ A educação politécnica é entendida, aqui, como aquela que possibilita o domínio dos conhecimentos científicos implicados nas diferentes técnicas do trabalho moderno (Saviani, 1989). A politécnica aponta para a superação da dicotomia histórica da educação brasileira entre formação intelectual e formação para o trabalho.

⁴ Embora o desejável seria que todos os estudantes tivessem acesso à formação geral básica e somente depois precisassem desenvolver a formação profissional, na realidade brasileira os jovens, muitas vezes, necessitam de uma inserção precoce ao mundo do trabalho. Diante disso, a formação profissional integrada à formação básica se constitui como uma possibilidade de mediação dessa necessidade do trabalho produtivo e a formação escolar, podendo ser considerada uma travessia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram apresentadas pela Resolução CNE/CEB 6/2012. Dentre outros princípios norteadores, a resolução traz de forma clara a formação integral do estudante, a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica. A busca da superação da dualidade entre formação intelectual e formação para o trabalho se consolidava no texto da legislação.

No entanto, na última década, as discussões no âmbito educacional brasileiro foram motivadas pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a controversa reforma do ensino médio. As disputas entre campos ideológicos marcaram essa construção, que começou com a participação de estudiosos da educação e representantes das universidades públicas, porém terminou por privilegiar a visão neoliberal de educação representada pelas fundações que monopolizam os programas educacionais no Brasil. Essa mudança de perspectiva foi desencadeada pelo golpe institucional que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

A organização do ensino médio proposta pela reforma (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) propõe itinerários formativos, que privilegiam as diferentes áreas do conhecimento, sendo que o quinto itinerário é o que prevê a formação profissional. Na organização por itinerários, foi diminuída a carga horária destinada aos componentes curriculares de formação básica, empobrecendo o currículo. O quinto itinerário também prevê a possibilidade de parcerias com empresas e instituições privadas para a oferta do ensino profissional, permite que as aulas do ensino profissional sejam ministradas por profissionais com notório saber, ou seja, sem a exigência da formação docente, e que sejam aproveitadas formações e conhecimentos do mundo do trabalho, além de permitir saídas intermediárias, fragmentando ainda mais a formação.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, indicando que a formação técnica de nível médio precisa considerar as aprendizagens essenciais da BNCC, que se organizam por meio de habilidades e competências. De acordo com Ramos e Paranhos (2022), essa organização esvazia o conteúdo do currículo:

Os conhecimentos sistematizados organizados nas ciências, artes, filosofia

e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumentos para seu desenvolvimento. O resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas. Converge-se, assim, com uma lógica generalista e relativista da formação básica. (Ramos e Paranhos, 2022, p.80)

Essa formação generalista não colabora para a formação integral dos sujeitos. Enfatizando as competências, a Resolução CNE/CP Nº 1/2021 traz a ruptura com a formação integrada e retrocede às condições do Decreto nº 2.208/1997, no qual a educação profissional e tecnológica atendia às demandas imediatas do mercado de trabalho (Cambraia, Drabach, Kemp, Araújo, 2023).

Conforme Ramos (2010), possibilitar ao jovem brasileiro um ensino médio que prepare para o exercício de profissões técnicas é reconhecer a necessidade concreta desses jovens de inserção no mundo do trabalho, sendo, portanto, um compromisso ético-político da sociedade. Essa necessidade de acesso precoce ao mundo trabalho para garantir subsistência é resultado das desigualdades sociais do Brasil e contribui para a evasão no ensino médio. Nesse sentido, a oferta de ensino médio integrado à educação profissional apresenta-se como um caminho possível para a universalização da oferta da educação básica em nosso país garantindo também a formação para o trabalho produtivo. Para Frigotto (2010, p. 37) “o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional implica resgatar a educação básica (fundamental e média) na sua concepção unitária e politécnica ou tecnológica”. Caminho esse que não é atendido pela reforma do ensino médio.

2.2 CURRÍCULO INTEGRADO: A FORMAÇÃO INTEGRAL PARA A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Os questionamentos acerca de quais conhecimentos devem ser ensinados na escola permeiam o ambiente educacional. A resposta a eles se dá pelo currículo. Conforme Silva (2023), o currículo tornou-se objeto de estudo e de pesquisa no início do século XX, nos Estados Unidos. Com a intensificação da massificação da escolarização, resultado da industrialização e dos movimentos de imigração, houve

uma preocupação dos setores administrativos da educação em racionalizar os processos de construção e desenvolvimento dos currículos.

Passado mais de um século, os estudos e as discussões sobre currículo se ampliaram e deram origem a diferentes teorias. As teorias do currículo estão ligadas a diferentes concepções sobre a natureza humana, sobre aprendizagem, conhecimento, cultura e sociedade. Sendo assim, tem-se teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. As teorias tradicionais acreditam na neutralidade do currículo e se preocupam predominantemente com sua organização, vendo-o como algo específico da escola; já as teorias críticas e pós-críticas não acreditam nessa neutralidade e preocupam-se com as conexões entre saber, identidade e poder (Silva, 2023).

Para Silva (2023), a questão central para qualquer teoria do currículo é qual conhecimento deve ser ensinado. A resposta a tal questionamento implica em escolhas e, portanto, em critérios para essa seleção. Essas escolhas estão pautadas no tipo de ser humano que se quer formar e para que tipo de sociedade. Ainda, conforme o autor, “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (p. 15). De acordo com o “modelo” de ser humano que se quer formar, haverá um tipo de currículo que privilegia um tipo específico de conhecimento.

Para esta pesquisa, destaca-se a relevância das teorias críticas. Não satisfeitas em pensar técnicas de como fazer currículos, elas passam a questionar os pressupostos educacionais e sociais que permeiam o currículo. Silva (2023) destaca que

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (Silva, 2023, p. 30)

Ao se ocuparem das relações entre educação e sociedade, ao questionarem o *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades, as teorias críticas negam a neutralidade e reconhecem o currículo como um espaço de disputa. Da mesma forma, quando propõem transformação radical, essas teorias fazem do currículo um espaço político e de luta.

Para Araújo e Frigotto (2015), o currículo é um espaço de contradição ao passo que pode promover tanto a reprodução das estruturas como ameaçar a ordem vigente. Nesse sentido, o currículo é campo ideológico de luta de classes que expressa as relações sociais do poder. Portanto, o currículo é um conjunto de ações políticas determinadas historicamente e socialmente.

Para Lottermann e Silva (2021), o currículo integrado se insere nas teorias críticas do currículo, pelo seu compromisso com a superação da dualidade histórica da educação brasileira e por suas bases teóricas. Alicerçado no tripé trabalho, ciência e cultura, o currículo integrado afirma-se como a forma efetiva de vencermos a dicotomia entre a formação intelectual e a formação profissional para o trabalho, visando à formação omnilateral dos sujeitos. A formação que prevê a integralidade constrói um processo educativo emancipatório, permitindo ao sujeito ocupar diferentes espaços sociais tendo em vista a superação da dominação sofrida pela classe trabalhadora.

O currículo integrado tem base na escola unitária gramsciana. Conforme Lottermann e Silva (2021), a dualidade na formação para o fazer técnico e o pensar teórico já havia sido apontada por Gramsci ao tratar das sociedades ocidentais. A divisão social do trabalho proporciona um acesso diferenciado ao saber, privilegiando a cultura do fazer técnico para os trabalhadores e do pensar teórico para as elites dirigentes. A escola, portanto, reproduz a desigualdade social ao não romper com essa dualidade.

Essa dimensão dual da vida social permite a Gramsci estabelecer a proposta de uma Escola Unitária pressupondo uma igualdade de acesso ao saber. O pano de fundo da teoria crítica gramsciana, nesta concepção de integração, implica o reconhecimento de que todos devem ter acesso ao saber amplo, geral e humanístico. A ideia de Escola Unitária, portanto, pressupõe a concepção de currículo integrado. (Lottermann e Silva, 2021, p. 24)

A concepção unitária da educação básica pressupõe o fim da dualidade entre educação para o mundo do trabalho e para atividades intelectuais. O trabalhador não deve ser passivo intelectualmente, precisa ter a sua disposição, por iniciativa coletiva e função social orgânica, subsídios necessários para qualquer atividade cultural que queira empreender (Gramsci, 2001). O acesso a tais subsídios requer formação completa que garanta leitura de mundo, para atuação como cidadão integrado à sociedade, que compreende as relações sociais contidas em cada fenômeno (Ciavatta, 2012). Essa atuação em diferentes dimensões, compreendendo

os processos sociais nos quais se insere, leva o sujeito a integrar-se politicamente na sociedade, enquanto sujeito de direitos e deveres. Nessa perspectiva, a escola unitária leva à formação omnilateral, ou seja, uma formação completa do ser humano “na sua integridade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta, 2012, p. 86).

Para essa formação integral, é necessário resgatar a concepção politécnica da educação. Em consonância com Saviani (1989), a noção de politecnia deriva do trabalho como princípio educativo. Tomamos, aqui, trabalho na sua perspectiva ontológica, ou seja, a ação do homem sobre a natureza a fim de transformá-la, o trabalho como práxis humana. Ao transformar a natureza para atender às suas necessidades, o homem não dissocia trabalho intelectual e trabalho manual (Saviani, 1989). Ao considerarmos trabalho em seu sentido histórico, como produção econômica, a “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (Saviani, 1989, p. 17). Nesse sentido, a formação politécnica garante a compreensão dos princípios e fundamentos inerentes às diferentes modalidades de trabalho, o que acontece por meio do domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos já produzidos pela humanidade. Dessa forma, articulação entre trabalho e ciência se dá por uma concepção de ciência como o conjunto de saberes e conhecimentos produzidos socialmente e legitimados ao longo da história, que tem na tecnologia a sua aplicação efetiva nos processos produtivos.

Ao pensarmos a educação de nível médio, ela deve “concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (Saviani, 2007, p. 161). Nesse mesmo sentido, Ramos (2010) destaca que, ao considerarmos o trabalho como categoria econômica, se justificam projetos que inserem a formação específica para o trabalho no ensino médio. Segundo ela, “o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (Ramos, 2010, p. 49).

A formação específica para o trabalho precisa estar integrada à formação geral. Para que essa integração de fato ocorra, articula-se à ciência e ao trabalho também a cultura. A concepção de cultura assumida aqui diz respeito às “diferentes formas de criação da sociedade, de modo que o conhecimento característico de um

tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade” (Ramos, 2010, p. 50).

Ao se trazer essa perspectiva para a formação técnica integrada ao ensino médio, há que se construir uma forma efetiva de integrar a formação geral básica e o ensino profissional. Este é o grande desafio dos cursos integrados, vencer a separação entre essas duas perspectivas da formação. É preciso se pensar num currículo que efetivamente integre a formação profissional à formação básica. Tomamos o termo integrar aqui, na concepção de Ciavatta (2012):

ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar no trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Ciavatta, 2012, p.84)

A integração deve estar além da forma. É preciso desenvolver a integração dos conhecimentos gerais e específicos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, nas práticas pedagógicas desenvolvidas a partir dos currículos propostos para os cursos integrados. A unidade entre conhecimentos gerais e específicos se baseia na concepção de conhecimento na perspectiva de totalidade, compreendendo fenômenos naturais e sociais que o pensamento se dispõe a aprender (Ramos, 2010). Um conhecimento específico é a utilização de um conhecimento geral com um objetivo restrito e aplicado ao processo produtivo. Relacioná-los e integrá-los, portanto, é também uma escolha efetivada na prática pedagógica, escolha essa que deve ser feita continuamente embasada no tripé trabalho, ciência e cultura para consolidação do currículo integrado.

Por outro lado, essa integração deve avançar também para o mundo do trabalho, isto é, ao estar inserido nos meios produtivos, o trabalhador não deve dissociar-se do processo formativo, construindo conhecimento em sua prática laboral. Para que isso ocorra, é necessário que os trabalhadores tenham a sua disposição organizações culturais que propiciem sua participação nas discussões dos problemas que afetam a sociedade e, por isso, dizem respeito ao interesse dos

cidadãos, evitando que o trabalhador caia na passividade intelectual e vinculando o trabalho intelectual e o trabalho material (Saviani, 2007).

A formação profissional no âmbito brasileiro precisa levar em conta as desigualdades sociais e ser caminho para superá-las. A formação para o trabalho, muitas vezes, é vista como um caminho rápido para inserção do jovem em atividades que garantam o sustento. Além disso, percursos encorajados e, muitas vezes, financiados por agências internacionais conduzem a um tipo de formação que restringe o conhecimento e desenvolvimento humano dos trabalhadores. Em nosso país, a base cultural e científica dos jovens está em defasagem se comparada a países desenvolvidos. Isso é apontado por Ciavatta (2012), ao afirmar que

A formação profissional ocorre a partir de uma base de cultura científica e humanista [nos países desenvolvidos], diferente dos países latino-americanos ou em desenvolvimento. Nestes, essa base ainda não foi alcançada por todos e, principalmente, pelas populações desfavorecidas socioeconomicamente para as quais se destinam muitos dos programas de formação estrita para o mercado, fomentadas pelas agências internacionais através dos acordos acolhidos entusiasticamente pelos governantes desses países. (Ciavatta, 2012, p. 89)

Dessa forma, a perspectiva de uma formação integrada, que oferece, além do domínio das técnicas, o conhecimento humanista e científico é de fundamental importância. Retoma-se, assim, a necessidade de se pensar uma formação profissional humana e integral.

Embora a visão da educação como instrumento de transformação da sociedade em que vivemos seja utópica, não há como imaginar qualquer mudança social sem a presença efetiva da escola. Ao fornecer meios para a compreensão da construção da sociedade tal qual ela se organiza, a escola oferece possibilidade de transformação de tal estrutura. Somente a partir da educação é possível gerar uma nova institucionalidade no país. Não se trata de uma visão idealizada de educação enquanto salvadora, mas da consciência de que, sem um processo educativo forte e consistente, não haverá mudanças sociais profundas.

2.3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: DO ADVENTO TARDIO ÀS INCERTEZAS DA ADEQUAÇÃO À CONTRARREFORMA

Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, o advento do ensino médio integrado foi tardio. Apesar da vigência do Decreto 5.154/2004, que restabeleceu a

possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional, e da consolidação da proposta pela Lei 11.741/2008, que alterou a LDB estruturando e institucionalizando a formação profissional e tecnológica como modalidade de ensino, a rede estadual gaúcha passou a discutir a temática apenas com a eleição do governador Tarso Genro, que assumiu o governo em 2011.

Nos meses finais de 2011, o governo estadual apresentou uma proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio para o período de 2011 a 2014. O documento apresentava um diagnóstico acerca do ensino médio e da educação profissional na rede, os princípios orientadores da proposta, tendo o trabalho como princípio educativo, além da proposta curricular para o ensino médio politécnico, para o ensino médio curso normal e para a educação profissional integrada ao ensino médio, bem como as metas para cada uma das modalidades. Na análise diagnóstica, constatava-se a inadequação dos cursos oferecidos à realidade do desenvolvimento do estado e às características regionais. Eram ofertados 226 cursos, sendo 119 subsequentes e 107 concomitantes ao ensino médio.

A proposta apresentada era baseada na politecnia e na articulação entre as áreas do conhecimento com os eixos da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho. O currículo integrado, portanto, era o norteador tanto para o ensino médio politécnico quanto para a educação profissional integrada ao ensino médio. A reestruturação é defendida, no documento, pela urgente necessidade da ampliação do acesso ao mundo do trabalho para a garantia de direitos básicos da cidadania. Nesse sentido, o ensino médio integrado é apresentado como o instrumento de enfrentamento a esse desafio.

Esta concepção de ensino médio integrado ao ensino técnico compreende que a educação geral é parte inseparável da educação profissional, e a preparação para o mundo do trabalho não é sua finalidade exclusiva. Assim, a educação profissional deve se configurar em espaço de aquisição dos princípios que regem a vida social e a produção contemporânea, integrados às formas tecnológicas, às formas de organização e gestão do trabalho e às formas culturais e de comunicação que integram essas dimensões. (Rio Grande do Sul, 2011, p.11)

Assim, o ensino médio integrado chegava à rede estadual de ensino gaúcha, como caminho para a educação profissional que visava à formação integral dos estudantes.

O documento norteador também reforça a necessidade da construção coletiva da organização curricular pela comunidade escolar. Para organização

metodológica, o eixo proposto é o desenvolvimento regional, do qual seriam retirados os elementos orientadores de estudos e pesquisas. Nesse sentido, a proposta defendia a construção de uma matriz curricular que rompesse com a hierarquia dos conteúdos, tendo como base as áreas do conhecimento, articulando formação geral e profissional. Como elemento integrador, foram apresentados os seminários integrados, descritos, no documento, como “momentos de interação e integração das diferentes áreas do conhecimento e a materialização da articulação com as dimensões Cultura, Trabalho e Ciência” (Rio Grande do Sul, 2011, p.28). O Seminário Integrado se efetivou, na implementação da proposta, em um componente curricular com carga horária definida.

Com a alternância de governos no Rio Grande do Sul e a posse de José Ivo Sartori como governador, em 2015, a caminhada do ensino médio politécnico na rede estadual de ensino foi interrompida. Quanto aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, houve adequação, mas ainda foi possível manter certa autonomia das escolas e alinhamento à proposta original. Neste mesmo período, avançava, nacionalmente, a proposta da BNCC e de uma reformulação no ensino médio em nível nacional.

Durante as duas gestões de Eduardo Leite como governador do estado (2019-2022; 2023-2026), a rede estadual viveu a instabilidade causada pela contrarreforma do ensino médio. Nesse contexto, e em decorrência da pandemia, a validade dos planos de curso e regimentos dos cursos técnicos integrados foram ampliadas pelo Conselho Estadual de Educação. O processo de adequação dos cursos à nova proposta de ensino médio teve início em dois diferentes momentos, orientados pela Superintendência da Educação Profissional (SUEPRO) da Secretaria Estadual de Educação, porém não culminaram em novos regimentos e novos PPCs.

Conforme edital de chamada pública escolar, publicado em outubro de 2025, há oferta de vinte diferentes cursos técnicos integrados na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Nesse edital, foram oferecidas 4.906 vagas para a modalidade. Essas vagas estão distribuídas entre os seguintes cursos: Administração, Agricultura, Agronegócio, Agroindústria, Agropecuária, Contabilidade, Design de Móveis, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Florestas, Informática, Logística, Suporte em Informática, Mecânica, Meio Ambiente, Móveis, Química e Zootecnia. O curso mais ofertado é o de Agropecuária, sendo oferecido

em vinte escolas, seguido do curso de Administração, em doze. O curso técnico em Informática é oferecido em sete escolas, sendo que uma delas é a escola na qual se realizou esta pesquisa.

Também em 2025, a SUEPRO retomou o processo de adequação dos cursos técnicos integrados. Esse processo foi orientado a partir da Lei 14.945/2024, que define diretrizes para o Ensino Médio, e da Resolução CEEEd 385/2025, que institui normas complementares para a oferta do Ensino Médio e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. A resolução normatiza a organização curricular baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na BNCC da Computação e no Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Para a Educação Profissional e Técnica, a resolução determina a articulação da Formação Geral Básica e do Itinerário Formativo da Formação Técnica e Profissional. Além disso, assegura que as propostas curriculares sejam estruturadas pela progressão adequada das competências e habilidades das diferentes áreas do conhecimento.

O artigo 21 da resolução aponta que a oferta dos Itinerários de Formação Técnica e Profissional deve considerar a articulação e integração com a Formação Geral Básica. Essa articulação objetiva garantir aos estudantes “o desenvolvimento integral de suas capacidades, para o exercício da cidadania, a progressão de sua trajetória de estudos em nível superior e de preparação para o mundo do trabalho” (Resolução nº 385/2025 - fl.11). Permanece, portanto, no horizonte da formação profissional técnica, no ensino médio, a necessidade de atender, além da formação para o mundo do trabalho, as condições para a continuidade dos estudos em nível superior.

Paralelamente à adequação dos cursos técnicos integrados já existentes na rede, avança, no Rio Grande do Sul, a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Esse modelo tem recebido especial atenção do governo estadual e prevê a formação para o mundo do trabalho pela oferta do itinerário de formação profissional. A proposta é amparada pelo Decreto Nº 58.551/2025 que regulamenta a Política Estadual de Educação Profissional e Técnica do Estado do Rio Grande do Sul, instituída pela Lei nº 16.089, de 10 de janeiro de 2024, e institui o Programa Estadual de Expansão da Educação Profissional e Técnica - PROEXPANDE-RS. O PROEXPANDE tem como estratégias prioritárias:

- I - abertura de novos cursos e turmas em escolas estaduais, conforme mapeamento de demanda socioeconômica regional;
- II - oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPT em todas

as escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo a EPT como opção de itinerário formativo nesta modalidade;
 III - ampliação e modernização da infraestrutura física, tecnológica e de laboratórios das unidades escolares;
 IV - oferta de currículos atualizados e alinhados aos princípios da EPT;
 V - desenvolvimento de parcerias com instituições públicas e privadas, setor produtivo, sociedade civil e instituições de ensino superior; e
 VI - promoção de programas de inclusão produtiva e empregabilidade, por meio de estágios e/ou aprendizagem profissional. (Rio Grande do Sul, 2025)

No que se refere a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, o decreto apresenta como prioridade que ela ocorra em todas as escolas de EMTI da rede estadual de ensino, tornando a EPT um dos itinerários formativos de possível escolha pelos estudantes. A articulação entre a educação profissional de nível médio e o ensino médio em tempo integral será balizada por diretrizes comuns, quais sejam: “currículo integrado e contextualizado; interdisciplinaridade; trabalho como princípio educativo; formação integral do estudante; e articulação com o mundo do trabalho”. Embora haja menção ao currículo integrado, vale o questionamento sobre a concepção atrelada a ele no decreto, uma vez que a oferta da EPT de que trata a normativa é alinhada à contrarreforma do ensino médio e à pedagogia das competências que rege a BNCC.

O Artigo 5º do decreto assegura ao estudante o desenvolvimento de competências técnicas específicas inerentes à formação profissional e de competências gerais para o mundo do trabalho. Essa garantia, de acordo com a normativa, garante a inclusão produtiva digna e a possibilidade de acesso ao ensino superior.

No contexto atual do Rio Grande do Sul convivem, portanto, duas perspectivas diferentes de educação profissional integrada ao ensino médio. Uma delas, em processo de adequação curricular, mas decorrente ainda do processo iniciado em 2011; a outra, regulamentada pelo Decreto Nº 58.551/2026, que prevê o itinerário da Educação Profissional Técnica como itinerário formativo para escolha dos estudantes. Resta acompanhar como esses dois modelos irão conviver e se desenvolver na rede.

2.4 A PRÁTICA EDUCATIVA: CAMINHO PARA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

As diferentes sociedades ao longo da história preparam os indivíduos para as diferentes instâncias da vida pelo processo educativo. Isso se dá por uma ação social intencional, que é parte da vida e do crescimento da sociedade, a prática educativa (Bandeira e Ibiapina, 2014). Frequentemente, a expressão prática educativa é utilizada como sinônimo de prática docente e prática pedagógica. No entanto, é importante ressaltar que a educação não se dá somente na escola, espaço a que as duas últimas se relacionam. O processo de educar é mais amplo e abrange outros espaços e movimentos em uma sociedade, além de ser anterior à existência de escolas.

Em consonância com Bandeira e Ibiapina (2014), esta pesquisa considera a prática educativa como multidimensional, abarcando diversas modalidades. Elas podem ser intencionais ou não intencionais, formais ou não formais, escolares ou extraescolares, mas sempre se interpenetram porque são situadas em um modelo de sociedade que exige e determina suas finalidades. A prática pedagógica e a prática docente são modalidades da prática educativa. Para as autoras, a compreensão das práticas, sejam elas educativas, pedagógicas ou docentes, dependem de três aspectos fundamentais: as necessidades, o nível de consciência e o estado de intencionalidade.

Num sentido amplo, prática educativa [...] é ação intencional que acontece em diferentes lugares e tempos; prática pedagógica é um processo educativo que também se dá em vários espaços, no atendimento das necessidades sociais práticas e teóricas; prática docente traz o atributo de ser exercida por profissional do ensino, cuja ação, seja ela sistemática ou assistemática, dá-se sempre no ambiente escolar (Bandeira e Ibiapina, 2014, p. 113).

Ao pensarmos na implementação de um currículo, centramos nossa atenção no espaço escolar. O currículo torna-se palpável e evidente pela prática docente. É por ela que se percebe a sua implementação, aquilo que era intenção, torna-se efetivo, constitui-se em processo de ensino e aprendizagem. As ideias e escolhas apresentadas no currículo estarão mais palpáveis quanto mais coerentes com elas estiverem tais práticas.

Conforme Franco (2016), há práticas docentes construídas pedagogicamente e práticas docentes que não se constroem pedagogicamente. As que consideram a perspectiva pedagógica consideram a mediação humana, não submetendo o humano a um artefato técnico previamente construído. Dessa forma, as aulas, embora sejam prática docente, não serão, necessariamente, práticas pedagógicas.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016, p. 536).

A Pedagogia, portanto, confere um filtro às práticas docentes, direcionando as ações de acordo com as intencionalidades. Nesse sentido, Franco (2016) apresenta duas concepções de Pedagogia que serão fundamentais para a definição da prática pedagógica: a racionalidade pedagógica técnico-científica e a racionalidade pedagógica crítico-emancipatória. A primeira tem ênfase na instrução, contentando-se com a transmissão de informações instrucionais. Dessa forma, a prática pedagógica volta-se à transmissão de conteúdos, considerando como válido o conhecimento obtido pelo método experimental-matemático, valorizando a objetividade. Já a segunda tem como princípio básico a historicidade para compreensão do conhecimento. Sendo assim, a prática pedagógica centra-se na formação de indivíduos conscientes de seu papel na realidade sócio-histórica, valoriza-se a formação humana para superação das condições de opressão e alienação histórica, cultural ou política. A prática pedagógica, portanto, implica numa escolha de concepção de Pedagogia a ser adotada pelo docente.

A escolha por uma concepção de Pedagogia, embora seja subjetiva, é permeada pelas expectativas, necessidades ou imposições da comunidade em que o docente está inserido. Conforme Franco (2016, p.540), “a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos”. Vista assim, a prática pedagógica docente é construção relacional e imbricada de fatores que incluem tanto o contexto da realidade em que o docente está inserido como seu percurso formativo e suas experiências.

O compromisso com o currículo integrado pressupõe a escolha do docente pela prática pedagógica na perspectiva crítica. Isso exige reflexão da prática e consciência das intencionalidades, o que insere a prática pedagógica no campo da práxis. Por meio da reflexão, a prática deixa de ter caráter meramente pragmático e passa a ter caráter transformador. Para Bandeira e Ibiapina (2014), a práxis é uma totalidade prático-social capaz de produzir nova realidade de acordo com o grau de

interpenetração da consciência no processo ativo da prática e do grau de criação ou humanização demonstrado na matéria transformada.

Não são raras, porém, as situações em que as escolhas do professor não coincidem com os norteadores do sistema de ensino no qual está inserido. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é construída a partir de habilidades e competências. Os currículos organizados com base na pedagogia das competências recorrem a saberes, habilidades e atitudes que promovem capacidades específicas requeridas pelo mercado. Se o conhecimento não é utilitário, não é incorporado ao currículo. A função social do ensino, neste caso, fica vinculada aos interesses do mercado e a função dos conhecimentos limitada a desenvolver competências e habilidades de utilidade prática.

Para Araújo e Frigotto (2015), o ensino integrado requer a superação da pedagogia das competências.

Na perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social. (p. 68)

Ao optar por um aporte teórico que o vincule ao currículo integrado, o docente do ensino médio integrado terá como limitadores da sua ação as diretrizes estabelecidas pela BNCC e pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, indicando que a formação técnica de nível médio precisa considerar as aprendizagens essenciais da BNCC, que se organizam por meio de habilidades e competências. Alinhadas às pedagogias liberais, essas diretrizes se opõem aos fundamentos do ensino médio integrado.

O ensino médio integrado é uma proposição pedagógica de formação inteira. Conforme Araújo e Frigotto (2015), o ensino integrado compromete-se com o direito de todos a uma formação que permita o desenvolvimento de amplas faculdades físicas e intelectuais, não se satisfazendo com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada.

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos

das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. (Araújo e Frigotto, 2015, p. 63)

Para os autores, essa perspectiva serve não somente para a educação profissional integrada ao ensino médio, mas também para a educação básica como um todo no Brasil. O objetivo da formação humana integral, que permita a leitura ampla da realidade, não é um modismo pedagógico, mas uma necessidade. A integração como um princípio pedagógico deve orientar práticas formativas que objetivem o desenvolvimento e a ampliação da capacidade das pessoas de compreenderem sua realidade específica e a relação dela com a totalidade social (Araújo e Frigotto, 2015). Mais que uma escolha didática, as práticas pedagógicas integradoras são um compromisso com a transformação social, tendo, portanto, repercussões éticas e políticas.

A organização do trabalho pedagógico está condicionado a uma série de fatores, porém alguns princípios são fundamentais para a organização desse trabalho no currículo integrado. Araújo e Frigotto (2015) elencam como princípios fundamentais: a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social. Esses princípios devem nortear a prática dos docentes que assumem uma atitude integradora.

A contextualização considera a articulação entre os conteúdos desenvolvidos e a realidade social em que estão inseridos os estudantes. Se consideramos que o ensino integrado é comprometido com a classe trabalhadora, pensamos a articulação dos conteúdos com a realidade social dos trabalhadores. Machado (2010) afirma que a prática pedagógica contextualizada considera as diversas dimensões da vida dos estudantes e das práticas sociais nas quais estão inseridos, entendendo-os como sujeitos do processo de formação e contribuindo para sua libertação e transformação em sujeito crítico. A contextualização não é capacidade a ser desenvolvida numa disciplina específica ou como um conteúdo específico. Ela perpassa todos os componentes curriculares num conjunto articulado de ações que levam em conta o ser humano que se pretende formar. Para Machado (2010, p. 88), “a contextualização exige dar centralidade à relação teoria e prática, integrar áreas do conhecimento e desenvolver capacidades de observação, experimentação e raciocínio”. A relação entre teoria e prática, numa perspectiva integradora, deve ser vista sob a ótica da unidade. Conforme Araújo e Frigotto (2015),

Sob a ótica da unidade, a distinção entre teoria e prática se dá no seio de uma unidade indissolúvel que pressupõe uma relação de autonomia e

dependência de um termo em relação ao outro. Na visão de unidade, a teoria nega a prática imediata para revelá-la como práxis social, a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de ideias e a teoria e prática são tidos como dois elementos indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática. Seria essa perspectiva de unidade da relação entre teoria e prática que orientaria os projetos de ensino integrado. (p. 71)

As práticas pedagógicas devem, portanto, considerar essa necessidade de conceber teoria e prática como indissolúveis para que se efetive o ensino integrado. Isso requer a superação de dicotomias criadas historicamente na tradição escolar, que separam e hierarquizam teoria e prática.

A interdisciplinaridade, outro princípio do currículo integrado, contrapõe a rigidez das divisões disciplinares bem como a disputa pela importância do saber específico. Ela possibilita a exploração máxima das potencialidades de cada ciência para a construção da totalidade do conhecimento. A realidade constitui uma totalidade, seu estudo foi aprofundado pela especificação de cada campo do saber, no entanto, a compreensão da totalidade só é possível na interligação das disciplinas que desenvolvem o conhecimento de cada ciência.

O princípio do compromisso com a transformação social, basilar para a diferenciação do ensino integrado com relação a pedagogias liberais, numa perspectiva marxista, visa a emancipação dos sujeitos. Conforme Ciavatta (2012, p.85), “a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida”. Ou seja, não só pelo conhecimento da ciência e da técnica, mas também pelas relações políticas, religiosas e morais. O acesso ao saber sistematizado instrumentaliza a classe trabalhadora para a transformação social.

Embora as práticas pedagógicas não sejam o único fator para a implementação do currículo integrado, sem elas o currículo integrado não se efetiva. De acordo com Franco (2016), as práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até o percurso que ocorre além dela. Esse processo visa garantir o ensino de conteúdos e atividades adequadas ao estágio de formação do aluno, para que ele crie mecanismos que mobilizem saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

Para Araújo e Frigotto (2015), no currículo integrado, as atividades têm como função desenvolver a capacidade dos estudantes de adaptar a realidade a suas necessidades, de forma crítica e consciente. Isso as difere das atividades nas

pedagogias de cunho liberal, que buscam desenvolver a capacidade de adaptação do estudante a diferentes situações da vida cotidiana. Portanto, a natureza da atividade que compõem uma prática pedagógica difere de acordo com as intenções educacionais que envolvem seu planejamento.

Não é possível se construir um manual, uma receita de práticas pedagógicas que possibilitem a efetivação do currículo integrado. No entanto, alguns pressupostos para tais práticas são fundamentais, pois há procedimentos de ensino que facilitam ou dificultam a integração. Araújo e Frigotto (2015) apontam que esses procedimentos “favorecem mais ou menos o projeto de ensino integrado quando são organizados para promover a autonomia, por meio da valorização da atividade e da problematização, e para cultivar o sentimento de solidariedade, mediante o trabalho coletivo e cooperativo” (p.73).

Promover a autonomia requer oferecer condições para que os sujeitos compreendam a sua realidade de forma crítica, no contexto social que se inserem, e consigam intervir nela. Essa autonomia deve ser tanto do docente quanto do discente, pois ambos são sujeitos do processo educativo. Um dos caminhos para desenvolvê-la é a valorização da atividade, no entanto, há que se ter cuidado, pois as pedagogias ativas, tão em voga atualmente, nem sempre estão a serviço da transformação social. Conteúdos escolares e a realidade devem ser problematizados, a fim de seja suscitada a busca de ferramentas teóricas e práticas para a solução de questões cotidianas e históricas (Araújo e Frigotto, 2015).

A valorização do trabalho coletivo é apontada por Machado (2010) como fundamental para o aproveitamento de oportunidades de enfrentamento da tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico no ensino médio integrado. Para ela, é necessário o aumento da interação entre docentes com diferentes experiências, evolução do trabalho cooperativo e do desenvolvimento das capacidades de professores e estudantes trabalharem em equipe para a construção de processos de ensino e aprendizagem significativos. Para Araújo e Frigotto (2015), o trabalho coletivo é fundamental para o projeto do ensino integrado de construir uma sociedade fraterna e solidária.

Na operacionalização do ensino integrado, práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo, ao invés do trabalho individual devem, portanto, ser valorizadas, sem que isso signifique o abandono de estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas. Neste caso, entretanto, estas devem ser compreendidas como momentos intermediários para o trabalho coletivo de ensinar e de aprender. (Araújo e Frigotto, 2015, p. 75)

O trabalho coletivo e cooperativo precisa fazer parte do cotidiano de professores e estudantes para que se alcancem os objetivos do ensino integrado. A construção coletiva das práticas pelos docentes pode levar à superação da fragmentação dos conteúdos e, no caso do ensino médio integrado, inclusive à superação da ruptura entre formação básica e técnica.

Algumas práticas podem ser potencializadas a fim de contribuir para a integralização do currículo. Machado (2010) destaca, como possibilidade, práticas que ajudam a construir o trabalho interdisciplinar, tais como: realização de pesquisas compartilhadas, promoção de eventos e seminários, metodologia de ensino por projetos ou temas geradores. Em qualquer uma das sugestões apresentadas são fundamentais a atitude docente e o trabalho coletivo.

Não se quer aqui afirmar que a responsabilidade pela implementação do currículo integrado seja exclusivamente do professor. Sua ação está inserida num contexto político e pedagógico amplo e complexo que, muitas vezes, o limita ou até o impede. No entanto, é pelas práticas pedagógicas que o processo de ensino e aprendizagem acontece, podendo ocorrer ou não de forma integradora. Reafirmamos ser fundamental uma atitude docente integradora. É relevante que as práticas que atendam a esses princípios sejam socializadas e potencializadas para, de fato, alcançarmos a efetivação do currículo integrado. Ou seja, a centralidade e a materialidade do currículo integrado está no sujeito, portanto, como ele o concebe, compreende e o faz acontecer.

2.5 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE: SABERES NECESSÁRIOS AO CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT

A formação profissional do professor é um processo permanente e contínuo. Os cursos de pedagogia e licenciaturas oferecem a formação inicial, porém o processo formativo docente se estende pelo seu percurso profissional. Isso porque, ao concluir o curso de formação e chegar à escola, o professor é colocado frente à realidade de sala de aula que exigirá dele novos conhecimentos e a continuidade de seu processo formativo, já que nenhum curso de formação inicial conseguirá prever todas as variantes de cada situação a ser vivenciada pelo professor. Essa formação permanente se dará pela prática, pelo diálogo e trocas com os demais atores, pelo contexto vivenciado, pelos cursos de formação continuada.

Sendo assim, pode-se afirmar que o professor se forma na caminhada docente. Para Machado (2021), “a formação dos professores envolve todo o seu percurso profissional, todo o ciclo de sua vida como docente, uma cultura construída na relação com seu trabalho” (p. 94). Nessa perspectiva, terão influência sobre quem o professor se torna todas as experiências vividas no trabalho, sua relação com os conhecimentos disciplinares, com seus colegas, com as escolas nas quais trabalha. De acordo com Tardif (2014), o saber docente, mais que um meio de trabalho, é também produzido e modelado *no e pelo* trabalho. É, portanto, pelo trabalho pedagógico que os professores se constituem como tal.

Ferreira (2018) afirma que o trabalho pedagógico evidencia determinações, compostas por crenças, escolhas, classificações, que evidenciam tendências pedagógicas às quais o trabalhador se filia. Esse trabalho transita entre o individual e o coletivo elaborando-se, de modo dialético, no cotidiano da escola. Para a autora, “trabalho pedagógico é o trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produz historicidade e se autoproduzem” (p. 595).

Para desenvolver sua concepção de trabalho pedagógico, Ferreira (2018) apoia-se em três dimensões: o resultado que produz, a sua caracterização como serviço e o campo no qual se insere. O resultado do trabalho pedagógico é a produção de conhecimento - produção, aqui, entendida como torná-lo seu, conhecer. Nesse sentido, o trabalho pedagógico é imaterial, uma vez que, diferentemente do trabalho produtivo, não produz valor, ou seja, não está diretamente ligado à produção e acumulação de capital - ainda assim, contribui para o capital, na medida em que forma trabalhadores. Em sua caracterização, ainda é importante ressaltar que ele é uma atividade humana na qual a força de trabalho está disponível para uma tarefa para a qual foi previamente contratada. Quanto ao campo, o trabalho pedagógico insere-se no campo intelectual. A explicitação dessas três dimensões evidencia que o trabalho pedagógico está implicado em um conjunto maior de relações, dentre elas, a relação desse trabalho com o social capitalista. Ferreira (2018) propõe que

o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de trabalho e no qual os sujeitos atuam em condições sociais, políticas (Ferreira, 2018, p.605).

Nesse mesmo sentido, Machado (2021) aborda o paradigma educacional da pedagogia do trabalho, fundamentado na concepção materialista histórica e dialética, e suas contribuições para a formação de professores. Para a autora, desde o processo de expansão da escolarização deslanchado no final do século XIX, as necessidades formativas dos professores procedem das condições por eles enfrentadas, o que tornou indissociável a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho pedagógico. Desde então, a escola passa por um processo interminável de criação que gera demandas incessantes à formação de professores. Para responder a essas demandas, o professor participa de uma dinâmica individual e coletiva de aprendizados.

Para Charlot (2014), o professor vive a contradição que decorre das injunções dirigidas ao professor ideal e do que realmente vive o professor real. De acordo com o autor, as mudanças vividas pela escola nas décadas de 60 e 70, do século XX, desencadearam a desestabilização da função docente. Nesse período, houve esforço para universalizar a escola primária e o ensino fundamental, passando a educação a ser pensada do ponto de vista do desenvolvimento econômico. Sendo assim, o acesso a certo nível de escolaridade passou a gerar perspectivas de inserção profissional e ascensão social. Isso passou a gerar também uma relação mais tensa de pais e alunos com professores e escola, já que os resultados escolares, expressos por notas e diplomas, passaram a interessar às famílias.

O processo de desestabilização se intensificou nas décadas de 80 e 90, com a globalização que gerou mudanças na escola decorrentes de novas lógicas neoliberais. A exigência de eficácia e qualidade chegou à educação, cresceram as exigências de qualidade no ensino fundamental, o ensino médio deixou de ser o nível desejado de educação com o maior acesso ao nível superior. Como caminho para a qualidade e a eficácia, a ideologia neoliberal aponta a privatização. Concomitante a isso, aconteceu o desenvolvimento rápido de novas tecnologias de informação e comunicação que escapam ao controle da escola e da família.

Culminando esse processo, de acordo com Charlot (2014), o professor contemporâneo vive uma transformação identitária, ele se tornou um profissional que deve resolver problemas. Nessa função, ganha autonomia mais ampla, mas é responsabilizado pelos resultados, sobretudo pelo fracasso. A avaliação dos alunos é, nesse sentido, o contrapeso da autonomia docente. Também se exige do profissional professor contemporâneo a adaptação ao contexto, sendo necessário

que ele prepare o estudante para a sociedade globalizada sem deixar de dar conta das necessidades locais. Charlot (2014) aponta a tripla dificuldade do professor em dar conta do global: o professor deixou de ser a única fonte da informação com o advento da comunicação; os alunos mostram-se interessados pela comunicação por internet, enquanto a cultura escolar segue baseada no livro impresso; e, por fim, o professor é convidado a utilizar as novas tecnologias, a escola recebe computadores, mas sua estrutura não combina com o uso deles.

Ainda de acordo com Charlot (2014), a sociedade capitalista contemporânea vive uma contradição radical. Ao mesmo tempo em que precisa de trabalhadores reflexivos, criativos, autônomos e consumidores mais informados e críticos, promove concorrência generalizada e formação ambiciosa, na qual o objetivo é a nota e não o saber. Dessa forma, o professor sofre os efeitos da contradição: sonha em promover o desenvolvimento de saberes aos jovens, porém vive atribuindo notas aos alunos.

Em períodos de crise, são comuns os discursos que enfatizam a má formação escolar como responsável pelos males da sociedade. Segundo Corrêa (2012), no ideário neoliberal, a escola é considerada como parte da solução dos problemas gerados pela crise nas sociedades marcadas pela hegemonia do neoliberalismo e das ideias conservadoras. Para ela, o processo de se retirar a educação do campo do direito subjetivo e inseri-la no conjunto de serviços do estado ocorre de maneira concomitante à tentativa de levar os professores a realizar outras funções na escola. Para isso, são realizadas mudanças nos conteúdos curriculares, na organização da escola, nas relações entre professores e alunos, aplicando-se controle e gestão empresarial à escola. Esse processo deixa as relações na escola mais individualistas e práticas de colaboração e de decisões colegiadas perdem espaço. Esse é um dos desafios vividos pelos professores no Brasil.

No contexto da educação brasileira, podem-se considerar também tantos outros desafios impostos aos professores. Seja a carga horária excessiva, as necessidades de um alunado heterogêneo, os baixos salários, a desvalorização social, a falta de condições estruturais nos ambientes de trabalho, a violência que não respeita os muros da escola, todos esses fatores geram necessidades de enfrentamento e desafiam os professores. Ao enfrentarem criticamente esses desafios, os professores constroem práticas e saberes acionando a pedagogia do trabalho.

Pedagogia do trabalho significa, assim, ir além das práticas recorrentes. Requer reflexão e criatividade, ou seja, a práxis transformadora por meio da qual os professores aprendem a compreender a si mesmos, se formam e, simultaneamente, produzem saberes alimentadores da teoria pedagógica, fundamentais à realização dos compromissos de fazer avançar o desenvolvimento humano a despeito das adversidades próprias do sistema capitalista. (Machado, 2021, p. 98)

Entende-se, assim, que o professor se constitui como tal também pelas reflexões críticas que realiza a partir dos desafios vividos e de suas experiências nos contextos de trabalho que está inserido. Para Corrêa (2012), “nas condições materiais da escola, os professores enfrentam também desafios para a construção de sua própria existência humana e social, nela incluídas as atividades que desenvolvem no processo de trabalho docente” (p.130).

Corrêa (2012) entende que procurar compreender o processo educativo escolar é buscar entender como os seres humanos se constituem como tal nesse espaço. No conjunto de atores que compõem o espaço escolar está o professorado. Para ela, o processo educativo toma por referência o processo *ontocriativo* ou, ainda, *autocriativo* dos seres humanos. A autora se apoia em Kosik (1976)⁵ para abordar a importância da *práxis* para o entendimento do processo ontocriativo, pelo qual se admite que o homem *cria* a realidade humano-social e, portanto, compreende a realidade humana e não humana, a realidade na sua totalidade. A *práxis*, sendo a atividade que se produz historicamente, não se reduz ao trabalho, nem o trabalho se reduz à *práxis*, tampouco se contrapõe à teoria. Ela abarca o momento *laborativo* e *existencial*, porque determina a existência humana como elaboração da realidade (Corrêa, 2012). Na *práxis*, portanto, não se distingue a prática e a teorização.

Ao se admitir que o professorado se constitui como tal no processo educativo escolar, o olhar para a formação do professor torna-se mais complexo. Passa a ser necessário considerar as ações dos professores, suas práticas, a consciência do seu processo de autocriação no trabalho. Conforme Corrêa (2012)

Embora o professor individualmente possa se perceber relativamente impotente diante do *ambiente* do qual é parte ativa, ao se aliar a outros seres humanos - com os quais compartilha formas de pensar e agir, de aglutinar esperanças e utopias - é capaz de elevar à mais alta potência seu poder transformador. Para tal, talvez seja importante o professor ir além de sua individualidade e, de acordo com a perspectiva gramsciana, forjar sua *personalidade* esforçando-se física e mentalmente para adquirir a máxima consciência - a consciência historicamente possível - do ambiente do qual é parte nada neutra ou passiva (Corrêa, 2012, p. 140).

⁵ KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

A consciência do ambiente do qual faz parte e a capacidade de compreender a realidade e atuar sobre ela transformando-a tira do professor o papel de transmissor do conhecimento. Mais que isso, ele produz conhecimento, a partir de sua prática.

Tardif (2014) aborda uma visão fabril dos saberes ao compará-los a estoques, nos quais a função de produção cabe aos pesquisadores enquanto aos professores cabe a transmissão do saber. No entanto, a formação com base nos saberes e a produção do saber são pólos complementares e inseparáveis. Para o autor, a prática docente não se constitui apenas em objeto de saber das ciências da educação, mas também mobiliza uma série de saberes, chamados pedagógicos, que se articulam às ciências da educação, alcançando, assim, legitimidade científica. Tais saberes pedagógicos abarcam saberes disciplinares, que emergem da tradição cultural; saberes curriculares, que abrangem discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição apresenta os conhecimentos da formação erudita; e saberes experienciais, ou seja, o *saber-fazer*, *saber-ser* do professor. Sendo assim, o professor deve saber sua disciplina, possuir conhecimentos acerca das ciências da educação e desenvolver saber prático na experiência cotidiana com os estudantes.

Os saberes experienciais se constituem em um conjunto de saberes adquiridos e necessários à prática docente, que não se encontram sistematizados em teorias. Nas palavras de Tardif (2014), esses saberes constituem a cultura docente em ação. As condições com as quais os professores precisam lidar cotidianamente são reais e exigem improvisação, capacidade de decisão diante de situações transitórias e variáveis. Ao lidar com isso, o professor desenvolve um *habitus*, que reflete o saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais que são validados pelo trabalho cotidiano.

O trabalho do professor ocorre na interação com outras pessoas, não é, portanto, um trabalho sobre um objeto ou fenômeno a ser produzido ou conhecido. Sendo assim, os saberes experienciais possuem condições da profissão: a relação e interação com demais atores, as obrigações e normas a que seu trabalho se submete e a instituição enquanto meio organizado com suas funções diversificadas (Tardif, 2014). Esses saberes se originam, portanto, na prática cotidiana inserida nas condições da profissão.

Pode-se, portanto, afirmar que o professor, enquanto trabalhador, é também um produtor de conhecimento. Nesse sentido, Machado (2023) afirma que, diante da

necessidade do trabalhador de reconfigurar sua aprendizagem, ocorreria um fenômeno educativo no trabalho, “o trabalhador produziria normas e, com isso, novos conhecimentos e saberes tendo em vista corrigir ou organizar mais adequadamente sua atividade” (p.4). A atividade do trabalho pode, assim, se tornar fator de desenvolvimento profissional e pessoal, “a riqueza humana criada pelos trabalhadores, inclusive em termos de novos saberes, valores e normas, teria o potencial de ser também formativa” (Machado, 2023, p. 5).

Outro fator relevante é o sentido coletivo da construção desses conhecimentos. Nas trocas estabelecidas entre professores mais experientes e mais jovens, na coletividade, o docente toma consciência de seus saberes e torna-se também formador. Além disso, os saberes experienciais adquirem objetividade na relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional.

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (Tardif, 2014, p. 53)

Considerando essas questões, a trajetória profissional percorrida pelo docente é fundamental para a compreensão de seus posicionamentos e ações frente ao trabalho educativo. Não é diferente quando se pensa em currículo integrado. O compromisso com o currículo integrado e sua efetivação pela prática docente é também condicionado pelo processo formativo profissional do professor.

Nesse sentido, a pedagogia do trabalho aponta para saberes que fortalecem a noção de currículo integrado e caminham no sentido de sua efetivação. Conforme Machado (2021), a pedagogia do trabalho demanda saberes que enfrentam a ordem social rígida e injusta preestabelecida, “isso pressupõe a não aceitação de uma divisão artificial das disciplinas do currículo em duas categorias distintas, uma compreendendo estudos qualificados como humanidades e as demais chamadas técnicas ou científicas, que sugere que essas não seriam humanas” (p. 102). Para a autora, é fundamental que os professores aprendam a trabalhar com a visão integrada da ciência, da cultura, da tecnologia e do trabalho, a fim de despertar as

potencialidades de cada aluno, impregnando de sentido as experiências herdadas da humanidade e favorecendo os laços entre passado, presente e futuro.

Vale ressaltar que é pela prática dos professores, por suas atitudes e pelos métodos de ensino por eles desenvolvidos que se dá a valorização da formação humana integral.

Assim, na formação de professores, coloca-se como imperiosa a discussão sobre as razões pelas quais se faz necessário evitar o tratamento fragmentado dos diferentes componentes curriculares. Infere-se daí a importância de socializar as formas de trabalhar pedagogicamente a interpenetração dos conteúdos de ensino aprendizagem. (Machado, 2021, p. 103)

Embora o conhecimento acerca dos conteúdos disciplinares seja fundamental para a qualidade do fazer pedagógico, o saber docente vai muito além. Historicamente, na EPT, houve uma valorização maior dos saberes relativos aos conteúdos disciplinares em comparação aos saberes decorrentes da formação pedagógica. O foco para a empregabilidade e o atendimento às necessidades do mercado de trabalho com inserção rápida fez com que se instituísse uma formação utilitarista e fragmentada na EPT. Nesse contexto, há a valorização dos saberes técnicos específicos dos professores em detrimento dos saberes pedagógicos.

Na perspectiva do currículo integrado, busca-se a formação omnilateral na EPT. Sendo assim, os saberes dos professores que atuam na EPT precisam atender às necessidades desse objetivo. Medeiros (2022) apresentou uma tipologia de saberes necessários à EPT que vem ao encontro da abordagem dos saberes docentes, desenvolvida anteriormente. Embora seu estudo seja centrado no ensino de Biologia, a sistematização por ele apresentada pode ser aplicada às diferentes áreas do conhecimento na EPT. Ele apresentou oito saberes necessários à EPT, os quais organizamos na tabela que segue.

Tabela 1: Tipologia de saberes docentes necessários à EPT

Tipo de saber	Domínio implicado
a) Saberes da área disciplinar	domínios relacionados aos conteúdos de ensino dos diferentes componentes curriculares;
b) Saberes das Ciências da Educação	domínio geral dos processos de ensino, da didática, da história, psicologia e filosofia da educação, das políticas e da gestão escolar;
c) Saberes pedagógicos do conteúdo	permitem transformar o conteúdo específico em formas pedagogicamente efetivas para alcançar a aprendizagem dos estudantes;
d) Saberes dos eixos tecnológicos e da formação profissional	possibilitam a articulação dos saberes específicos do componente curricular às particularidades de cada curso técnico apresentado no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT);
e) Saberes do currículo e programas de ensino	compõem a organização dos saberes disciplinares em programas de ensino, os discursos, objetivos e métodos que orientarão as ações das instituições educacionais;
f) Saberes dos contextos educacionais	referem-se ao conhecimento das características dos diferentes ambientes escolares, suas estruturas, políticas que os orientam e contextos socioculturais em que estão inseridos;
g) Saberes de experiência	constituem aqueles produzidos pelos docentes em sua prática e por ela validados;
h) Saberes de ação pedagógica	saberes experienciais que são tornados públicos e testados pelas pesquisas feitas em sala de aula.

A sistematização apresentada por Medeiros (2022) deixa evidente a singularidade da EPT e, por consequência, da formação necessária ao docente que atua na modalidade. Os saberes elencados não são fragmentados e atuam de forma articulada, ou seja, o professor mobiliza diferentes saberes ao mesmo tempo para enfrentar os desafios impostos pelas situações de ensino.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: A CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO/TEMPO DIALÓGICO

A metodologia científica foi proposta ainda no século XVII como um caminho melhor para se apreender o real. As ciências naturais foram as primeiras a se constituírem e suas pesquisas centravam-se na objetividade que tornava necessário o afastamento do sujeito frente ao objeto de estudo. Os procedimentos de observar, medir, comparar e testar hipóteses eram básicos para dar legitimidade aos resultados de uma pesquisa. As ciências humanas, que se constituíram no século XVIII, inspiradas na metodologia das ciências naturais, buscaram também o afastamento sujeito e objeto de estudo, visando à objetividade. No entanto, essa abordagem mostrou-se limitada para as ciências humanas, uma vez que o ser humano não se constitui num objeto a ser medido ou tabulado, mas carrega intenções e significações que precisam ser consideradas no processo da pesquisa (Jacobini, 2011).

Esta pesquisa, inserida na área de concentração em educação profissional e tecnológica, carrega as características da pesquisa em ciências humanas. Eu, como pesquisadora, estou inserida no campo da pesquisa, o que exige uma vigilância permanente e rigor metodológico a fim de garantir a legitimidade dos constructos a serem desvelados no decorrer da pesquisa.

Esta seção apresenta elementos fundamentais para a compreensão da metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa, quais sejam: o contexto em que se realizou, o tipo da pesquisa, os constructos e os procedimentos para análise de dados da pesquisa.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A escola na qual se desenvolveu a pesquisa, EEEM Prof^a Maria Rocha, tem um histórico de mais de oitenta anos na educação do município de Santa Maria. Foi criada pelo Decreto-lei nº 97, de 16 de julho de 1941, com a denominação de Curso Ginásial, anexo à Escola Normal Olavo Bilac, publicado no Diário Oficial de 17 de abril de 1941. A desanexação da Escola Normal Olavo Bilac ocorreu pelo decreto n.º 7654 de 08 de fevereiro de 1957. Em 1958, passou a se denominar Ginásio Estadual Caetano Pagliuca. Em 1963, passou a denominar-se Colégio Estadual

Professora Maria Rocha, em homenagem à professora Maria Manuela Rocha, que lecionou na Escola Normal Olavo Bilac e no Curso Ginásial anexo, vindo também a assumir a direção durante alguns meses, em 1952.

A escola oferece, atualmente, ensino médio e a modalidade da educação profissional e tecnológica, contando com cerca de 1.100 matrículas. O ensino médio passou a ser oferecido em tempo integral desde o ano de 2024. A educação profissional e tecnológica abrange os cursos subsequentes em Contabilidade, Informática e Secretariado e o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Neste último, são 207 estudantes matriculados em onze turmas, sendo cinco de primeiro, quatro de segundo e duas de terceiro ano.

O corpo docente conta com mais de uma centena de professores que dividem sua carga horária nas diferentes modalidades ofertadas pela escola. A cada ano, o quadro de professores do Ensino Médio Integrado varia de acordo com a distribuição dos Recursos Humanos (RH) da escola. Nos últimos anos, as alterações foram maiores já que houve realocação de docentes para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o que fez com que o grupo de professores da formação básica do Ensino Médio Integrado (EMI) ficasse bastante heterogêneo, com muitos docentes tendo seu primeiro contato com a modalidade.

O Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio passou a ser oferecido em 2014, com quarenta vagas distribuídas em duas turmas. No ano seguinte, houve a ampliação de oferta para sessenta vagas, em 2023 para oitenta e, desde 2025, a oferta é de cem vagas de ingresso. A ampliação da quantidade de vagas se deu pela grande procura pelo curso e pela percepção de que o crescimento da modalidade estava se dando de forma consistente. Como, anualmente, o curso apresenta mais candidatos inscritos do que vagas, a seleção é feita por sorteio público.

O curso apresenta como documentos oficiais o Plano de Curso e o Regimento Escolar. Ambos os documentos passam por adequações periódicas e são submetidos à aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE). Os documentos vigentes datam de 2017 e deveriam ter sido adequados em 2020, porém tiveram sua validade ampliada em função das condições impostas pela pandemia de Covid-19. Embora tenha havido um movimento para realização da adequação em 2022, na qual deveria ser considerada a BNCC e a nova estrutura proposta pela reforma do Ensino Médio, o processo não se efetivou diante das

instabilidades, protestos e disputas que se sucederam à implementação da reforma. Em 2025, foi encaminhado novo processo de readequação que encontra-se em tramitação junto ao CEE. Portanto, atualmente, seguem vigentes os documentos que não consideram a BNCC e as últimas alterações legais que envolvem o Ensino Médio.

A estrutura curricular do curso organiza-se em formação geral básica, baseada na distribuição por área do conhecimento, e ensino profissional. No primeiro ano, são dezessete componentes curriculares, compondo um total de 1.600 horas letivas no ano, organizadas conforme indica a Tabela 2.

Tabela 2 - Organização curricular 1º ano

	Área do conhecimento	Componente Curricular	Carga horária anual	Carga horária semanal
BASE COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	120h/a	3h/a
		Literatura	80h/a	2h/a
		Arte	80h/a	2h/a
		Educação Física	80h/a	2h/a
		Língua Inglesa	80h/a	2h/a
	Matemática	Matemática	160h/a	4h/a
	Ciências da Natureza	Física	120h/a	3h/a
		Química	80h/a	2h/a
		Biologia	120h/a	3h/a
	Ciências Humanas	História	80h/a	2h/a
		Geografia	80h/a	2h/a
		Filosofia	40h/a	1h/a
		Sociologia	80h/a	2h/a
	Componente Curricular		Carga horária anual	Carga horária semanal

ENSINO PROFISSIONAL	Introdução à Informática	80h/a	2h/a
	Algoritmo e Programação	120h/a	3h/a
	Arquitetura de Computadores	80h/a	2h/a
	Sistemas e Aplicativos	120h/a	3h/a
Total de horas letivas		1600h/a	40h/a

Fonte: Plano de Curso (adaptado pelas autoras).

No segundo ano, a carga horária é ampliada para 1.800 horas letivas, distribuídas em vinte e um componentes curriculares. Dentre os que compõem o ensino profissional, além dos componentes específicos da informática, há Direito e Legislação, Gestão Empresarial, Inglês Instrumental e Projeto de Pesquisa. Este último é apontado, no Plano de Curso, como um espaço privilegiado para a interdisciplinaridade, para a compreensão das transformações tecnológicas e seus impactos ambientais, sociais, econômicos, culturais e éticos, bem como o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho. A Tabela 3 apresenta essa organização curricular.

Tabela 3 - Organização curricular 2º ano

	Área do conhecimento	Componente Curricular	Carga horária anual	Carga horária semanal
BASE COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	120h/a	3h/a
		Literatura	80h/a	2h/a
		Educação Física	80h/a	2h/a
		Língua Espanhola	80h/a	2h/a
	Matemática	Matemática	160h/a	4h/a
	Ciências da Natureza	Física	80h/a	2h/a
		Química	80h/a	2h/a
		Biologia	80h/a	2h/a
	Ciências	História	80h/a	2h/a

	Humanas	Geografia	80h/a	2h/a
		Filosofia	80h/a	2h/a
		Sociologia	80h/a	2h/a
		Ensino Religioso	40h/a	1h/a
ENSINO PROFISSIONAL	Componente Curricular		Carga horária anual	Carga horária semanal
	Montagem e Manutenção de Computadores		120h/a	3h/a
	Banco de Dados		80h/a	2h/a
	Programação para Web I		120h/a	3h/a
	Editoração Gráfica		80h/a	2h/a
	Gestão Empresarial		40h/a	1h/a
	Projeto de Pesquisa		80h/a	2h/a
	Direito e Legislação		40h/a	1h/a
	Inglês Instrumental		120h/a	3h/a
Total de horas letivas			1800h/a	45h/a

Fonte: Plano de Curso (adaptado pelas autoras).

O terceiro ano apresenta a mesma carga horária anual do segundo, no entanto com dezenove componentes curriculares. Dentre eles, o de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Metodologia da Pesquisa se destaca pela característica integradora que possui. Durante o ano, nesse componente curricular, os estudantes desenvolvem seu trabalho de conclusão de curso, no qual, além de apresentar o relatório e o embasamento teórico, devem apresentar um produto na área da informática. Os estudantes costumam escolher temáticas de seu interesse, e, a partir dela, realizam a pesquisa e criam sites, aplicativos ou sistemas que explicitam tanto o conhecimento do tema pesquisado quanto os conhecimentos na área da programação. No desenvolvimento do produto, os componentes curriculares Prática Pedagógica Orientada - PPO, Programação para Web II e Desenvolvimento de

Sistemas costumam atuar próximos ao TCC, instrumentalizando os estudantes. A tabela 4 apresenta a organização curricular do último ano do curso.

Tabela 4 - Organização curricular 3º ano

BASE COMUM	Área do conhecimento	Componente Curricular	Carga horária anual	Carga horária semanal
	Linguagens	Língua Portuguesa	160h/a	4h/a
		Literatura	80h/a	2h/a
		Educação Física	80h/a	2h/a
		Língua Inglesa	80h/a	2h/a
	Matemática	Matemática	120h/a	3h/a
	Ciências da Natureza	Física	80h/a	2h/a
		Química	120h/a	3h/a
		Biologia	80h/a	2h/a
	Ciências Humanas	História	80h/a	2h/a
		Geografia	80h/a	2h/a
		Filosofia	80h/a	2h/a
		Sociologia	80h/a	2h/a
ENSINO PROFISSIONAL	Componente Curricular		Carga horária anual	Carga horária semanal
	Desenvolvimento de Sistemas		120h/a	3h/a
	TCC - Metodologia de Pesquisa		80h/a	2h/a
	Programação para Web II		120h/a	3h/a
	Redes de Computadores		120h/a	3h/a sem
	Práticas Pedagógicas Orientadas - PPO		200h/a	5h/a sem
	Segurança no Trabalho		40h/a	1h/a sem
	Total de horas letivas		1800h/a	45h/a

Fonte: Plano de Curso (adaptado pelas autoras).

É importante ressaltar que os estudantes fazem a apresentação oral dos seus trabalhos de conclusão. Para acompanhar a apresentação, é formada uma banca que, necessariamente, tem pelo menos um professor do ensino profissional e um que mais se alinhe à temática desenvolvida no trabalho do estudante. O momento da apresentação oral dos trabalhos de conclusão é um momento muito aguardado pelos estudantes e expressa a caminhada desenvolvida por eles nos três anos do curso. Estudantes de outras turmas, professores e familiares são convidados a acompanhar as apresentações, sendo esse momento o ponto alto do processo de conclusão.

Estou inserida nesse contexto de forma bastante efetiva. Sou docente da escola há treze anos, já atuei como professora de Língua Portuguesa e Literatura no curso estudado nesta pesquisa e, atualmente, desempenho a função de coordenadora pedagógica do curso.

3.2 TIPO DE PESQUISA

A relação do ser humano com o mundo que o cerca gera necessidade de compreensão dos fenômenos, busca pelo conhecimento e desenvolvimento de novas formas de relação. No campo da educação, essa busca é constante. O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, afirmou, em *Pedagogia da Autonomia*, que ensinar exige pesquisa. Para ele, não existe pesquisa sem ensino nem ensino sem pesquisa, a característica de pesquisador deveria ser intrínseca ao professor (Freire, 1996).

As pesquisas podem ser tipificadas quanto à sua abordagem, sua natureza, seus objetivos e seus procedimentos. A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Isso se justifica pela natureza do objeto do estudo e sua inserção no campo da educação e, portanto, das ciências humanas. De acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão do seu objeto de estudo, os pesquisadores buscam explicar o porquê dos fatos, sem necessariamente gerar quantificações.

Na dinâmica das relações do homem com o meio, o pesquisador está cada vez mais imerso no mundo dos seus objetos de pesquisa. Os métodos de

observação, aliados ao olhar sensível do pesquisador, caracterizam um processo qualitativo na construção do saber científico. Nessa abordagem, o pesquisador é “elemento chave para a problematização e a construção das realidades estudadas e analisadas” (Moraes, Silva, Zarzicki, Chaves e Brancher, 2019, p. 93).

Considerando as afirmações de Moraes, Silva, Zarzicki, Chaves e Brancher (2019), reconhece-se que o mesmo homem que produz a ciência é parte dela. Isso torna necessário, um paradigma que, além de científico, seja também social. Nas palavras dos autores:

um paradigma que evoca a presença marcante do ser humano e pesquisador como o que responde pela interlocução de diferentes saberes e realidades, pela compreensão de diferentes realidades considerando-se a incompletude do seu saber. É este sujeito que ao carregar consigo concepções, ideias, construções e subjetividades que permite enriquecer o processo de produção humana e científica à medida que permite e se permite participar do diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos na construção do conhecimento científico (p. 95).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador e o pesquisado têm participação ativa e os efeitos disso também são objetos de análise. Ainda conforme Moraes, Silva, Zarzicki, Chaves e Brancher (2019), “o pesquisador torna-se parte inseparável do próprio processo de pesquisa, transformando-se constantemente, conforme aprende atuando ativamente, e em decorrência disso, a neutralidade torna-se praticamente impossível” (p.98). Os autores defendem ainda que existe uma relação identitária entre o pesquisador e o objeto pesquisado, porque os estudos se dão no âmbito das relações do homem com o trabalho, com a sociedade, com a cultura, com a política ou com seus pares.

Quanto à natureza, a presente pesquisa classifica-se como aplicada. Ela objetiva gerar conhecimentos de aplicação prática, envolvendo interesses e soluções de problemas específicos.

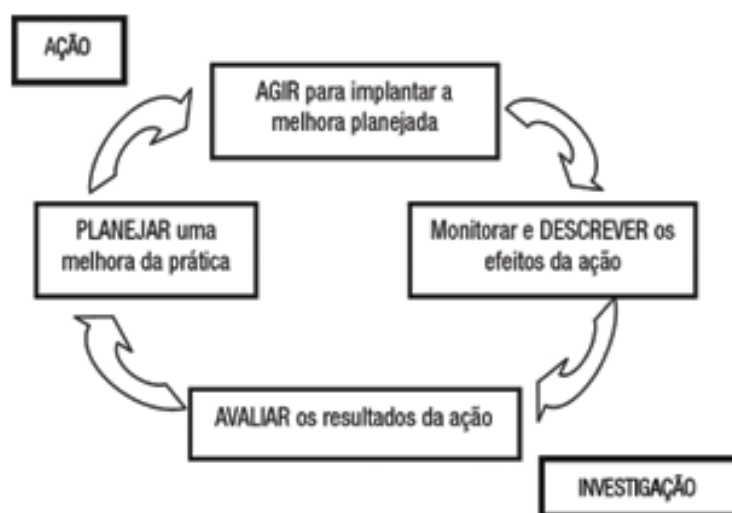
No que se refere aos objetivos, esta pesquisa apresentou fase exploratória, descritiva e explicativa. Na fase exploratória, realizou-se levantamento bibliográfico, aplicação de questionários e desenvolvimento dos Círculos Dialógicos. Na fase descritiva, foram descritos detalhadamente os fenômenos observados. Por fim, na fase explicativa, buscou-se identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos observados (Silveira e Córdova, 2009).

Por centrar-se em um grupo social específico e visar a uma ação transformadora, esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2011), um dos principais objetivos da pesquisa-ação é dar aos

pesquisadores e grupos participantes meios de se tornarem capazes de responder com eficiência aos problemas da situação que vivem, especialmente com diretrizes de ação transformadora. Conforme o autor, a pesquisa-ação é um instrumento de trabalho de investigação a ser utilizado com grupos de pequeno e médio porte, coerente com o grupo desta pesquisa. Nessa abordagem, os elementos sócio-políticos são privilegiados, o que não significa desprezo da realidade psicológica e existencial. Sendo assim, a proposta da pesquisa-ação dá ênfase à análise de diferentes formas de ação, não sendo possível desconhecer os aspectos estruturais da realidade, uma vez que a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas (Thiollent, 2011).

Tripp (2005) ressalta a importância de entender a pesquisa-ação como uma das formas de investigação-ação. Esta última refere-se a processos que sigam o ciclo que aprimora a prática, oscilando entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Nesses processos, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (Tripp, 2005, p. 446). As quatro fases do ciclo básico da investigação-ação são representadas, por Tripp (2005), pelo seguinte diagrama:

Figura 1: Diagrama - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp, 2005, p. 446

Nesse ciclo, que envolve ação e investigação, a pesquisa-ação difere-se da prática e também da pesquisa científica tradicional. Isso porque, ao mesmo tempo que altera o que está sendo pesquisado, é limitada pelo contexto e ética da prática (Tripp, 2005). Dessa forma, a pesquisa-ação oportuniza compreensão melhor da prática e dos valores, crenças e princípios nela contidos, ou seja, leva a um processo de consciência a respeito da prática. Para esse processo de compreensão, é fundamental que se recorra a teoria, a fim de que se expliquem melhor os resultados.

Na pesquisa-ação, a reflexão sobre a prática é elemento essencial. É esse processo de reflexão que permitirá a identificação do que precisa ser melhorado, a partir dela também se faz o planejamento, a implementação e o monitoramento da melhoria para, então, novamente se refletir sobre o que aconteceu. É um processo cíclico que requer o envolvimento efetivo do grupo que participa da pesquisa.

3.3 CONSTRUCTOS DA PESQUISA

A pesquisa centrou-se no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e foi construída através de aplicação de questionário e posterior desenvolvimento de Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos (HENZ, 2015). Cada uma dessas fases contribuiu para a compreensão da abordagem referente à temática analisada na perspectiva teórica e na sua efetivação na prática pedagógica.

Foi realizada a explicação detalhada do projeto de pesquisa aos docentes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da EEEM Profª Maria Rocha, com o convite a serem coautores⁶. Estabeleceu-se como critério de inclusão no *corpus* da pesquisa estar atuando no curso há, pelo menos, seis meses. Dos trinta docentes do curso, vinte e oito se encaixavam no perfil, dezesseis responderam com o aceite para participação na pesquisa, sendo que, no grupo, há representantes das quatro áreas do conhecimento da formação básica e também do ensino profissional.

⁶ Nos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos, os professores são convidados a ser coautores porque a pesquisa é feita *com* e não *para* eles. Dessa forma, são desafiados a serem coautores dos processos de (re)construção dos conhecimentos e de auto(trans)formação (Henz, Andrade e Freitas, 2023).

Os docentes que aceitaram fazer parte da pesquisa, responderam a um questionário em formato digital utilizado para traçar o perfil dos professores. Pelo questionário (Apêndice B), foi possível conhecer o tempo de atuação docente e também de atuação no curso pesquisado, a formação inicial dos professores, bem como a realização de cursos de pós-graduação, os componentes curriculares em que atuam e como percebem a relação do componente com as especificidades do curso.

Após a coleta das respostas aos questionários, foram realizados os Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos. Deles participaram quatorze docentes do ensino profissional e da formação básica, com representantes de todas as áreas do conhecimento. A escolha pelos Círculos Dialógicos se deu pela perspectiva de que, nesse processo de pesquisa, os(as) professores(as) não são apenas participantes, mas coautores da pesquisa em processo auto(trans)formativo da sua docência, assim a pesquisa contribui para que algo de diferente ocorra no contexto da investigação e na trajetória formativa de cada docente. Desse modo, o processo de pesquisa não objetiva apenas coletar dados para comprovar hipóteses, mas buscar “constructos que emergjam do diálogo-reflexivo e problematizador entre os sujeitos envolvidos no processo de investigação, de maneira que todos e todas possam desenvolver-se pessoal e profissionalmente, buscando compreender juntos o que está sendo investigado” (Henz, Andrade e Freitas, 2023, p.51).

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, conforme Henz, Freitas e Silveira (2018), surgem como possibilidade metodológica para a pesquisa com professores, inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. A proposta metodológica não possui uma estrutura rígida, podendo ser adequado às necessidades dos sujeitos envolvidos e ao contexto de realização da pesquisa, constitui-se em “uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e, juntos, a partir do diálogo problematizador, cooperativamente, vão desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora” (Toniolo e Henz, 2017, p. 520). Toniolo e Henz (2017) sugerem que, para pesquisa de mestrado, sejam realizados pelo menos seis encontros grupais com os professores. Segundo os autores, os Círculos Dialógicos são compostos de movimentos organizados em uma trama dialógica de forma que não seguem uma ordem ou sequência previamente estabelecida.

Os diferentes movimentos estão imbricados em uma espiral ascendente, proativa e dialética, no qual todos se interligam e perpassam numa totalidade complexa, tornando-se condição uns dos outros, sem a necessária “passagem” ou “sobreposição” de uns sobre os outros. Também pode ocorrer de cada um dos movimentos se manifestar com maior (ou menor) força em momentos diferentes para a individualidade dos participantes, o que no coletivo grupal gera a dialética de todos os movimentos, interagindo simultaneamente em um mesmo encontro. (Toniolo e Henz, 2017, p. 523)

A seguir, apresenta-se a representação gráfica elaborada pelos autores a fim de melhor compreensão dos movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos. A imagem deixa evidente a não necessária sequência ou sobreposição dos movimentos, bem como a possibilidade de que eles se manifestem com diferentes intensidades.

Figura 2: Movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



Fonte: Toniolo e Henz, 2017, p. 525.

Para que os movimentos aconteçam, é fundamental a mediação pelo pesquisador-coordenador dos diálogos investigativo-formativos que surgem no grupo. De acordo com Toniolo e Henz (2017), os elementos problematizadores são, inicialmente, propostos pelo pesquisador-coordenador por meio de falas, imagens, trechos de filme, música, ou outra questão problematizadora que fale da realidade. Depois do primeiro Círculo Dialógico o pesquisador-coordenador tem o desafio de perceber as temáticas que emergem durante os diálogos para que sejam debatidas e aprofundadas no próximo Círculo Dialógico, sempre atento ao foco a que se propõe a pesquisa (Henz, Andrade e Freitas, 2023).

Um dos primeiros movimentos, portanto, e que perpassa toda a espiral dos círculos dialógicos, é a *escuta sensível e o olhar aguçado*. É por meio dele que será possível o desencadeamento dos outros movimentos de forma dialógica pelas problematizações do grupo. Esse movimento prevê o silêncio de quem se predispõe a escutar o outro, para, então, poder lançar um olhar aguçado sobre o que foi dito ou não. Nas palavras de Toniolo e Henz (2017) “os professores, ao exercerem o direito de dizer a sua palavra e também o exercício da escuta do outro, vão aprendendo no Círculo Dialógico que apenas quando escutamos os outros é que aprendemos a falar com eles” (p. 526).

A partir da escuta e da fala dialógica, as temáticas que serão problematizadas pelo grupo emergem e permitem uma imersão nelas. A *emersão/imersão das/nas temáticas* se constitui em outro movimento dos Círculos Dialógicos. Emersão e imersão não são contraditórias, mas complementares, as temáticas emergem da realidade concreta, da práxis, e, com atenção a essas temáticas, torna-se possível imergir nelas de forma crítico-reflexiva.

Quando as temáticas emergem do diálogo e passam a ser problematizadas no e com o grupo, os sujeitos imergem nelas, adentram e implicam-se nas mesmas, discutindo, problematizando, dialogando para poder emergir delas, com consciência crítica e transformadora (Toniolo e Henz, 2017, p. 527).

Outro movimento fundamental no desenvolvimento dos Círculos Dialógicos é o *distanciamento/desvelamento da realidade*. É quando ocorre o distanciamento daquilo que é cotidiano, daquilo que se tornou habitual que a realidade se torna mais clara e permite a reflexão sobre ela. Ou seja, o afastamento permite que se perceba melhor a temática geradora e seja possível intervir sobre ela.

Ao tomar distância do próprio mundo começamos a vivenciar o processo de reconhecimento do eu como parte do contexto, havendo assim o desvelamento da realidade. Desvelar significa “tirar o véu”, descobrir, descortinar, existenciar-se, autodesvelar-se como seres históricos; processo esse que é feito individualmente, mas a partir da coletividade, do trabalho com o outro, tornando-se sujeitos atuantes do seu próprio desvelamento, mesmo porque esse movimento não acontece de um sujeito para o outro, mas na relação de uns com os outros. Assim, o contexto vai sendo “re-olhado” e ressignificado, apontando outras possibilidades; e todos se reconhecem e assumem como sujeitos e coautores dessa processualidade desveladora e epistemológico-política (Toniolo e Henz, 2017, p. 528).

A percepção do sujeito como parte do contexto torna-o consciente de seu condicionamento histórico. Essa consciência conduz a outro movimento dos Círculos Dialógicos: a *descoberta do inacabamento*. Tal descoberta permite que o sujeito busque aprender com o outro (colegas professores, outros profissionais,

estudantes), no caso da pesquisa, com os outros coautores. Esse processo possibilita a transformação de si mesmo e da realidade que o condiciona.

A consciência do inacabamento se constitui por meio dos diálogos. São os *diálogos problematizadores* outro movimento central dos Círculos.

São eles – os diálogos problematizadores – os responsáveis por dinamizar todos os movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, não estando alocados em uma ordem pré-estabelecida, vindo a priori ou a posteriori de um único movimento; ele se constitui dispositivo potencializador de toda dinamicidade dos encontros grupais (Toniolo e Henz, 2017, p. 529)

Os diálogos, portanto, perpassam toda a espiral do círculo, e serão mais efetivos quanto mais cooperativos e problematizadores forem na busca de uma análise crítica sobre a realidade.

Outro movimento importante é o *registro re-criativo*. Não se trata de tomar nota ou registrar fatos, e sim de (re)criar a partir da reflexão crítica. O registro surge da coletividade, dos diálogos dos quais emergem situações-limites da prática docente trazidas à tona pelas questões problematizadoras, gerando a possibilidade de ratificar ou retificar a prática. Essa possibilidade de reflexão surge do distanciamento necessário para o registro re-criativo, no qual se expressa aquilo que tenha representado ou significado algo, que diga algo *de* e *para* nós mesmos (Toniolo e Henz, 2017).

O registro permite a sistematização de outro movimento dos círculos dialógicos: a *conscientização*. Mais que uma tomada de consciência, a conscientização requer uma concepção crítica da realidade, é ela que permite a inserção crítica e transformadora dos participantes na realidade. Essa inserção é um compromisso histórico dos sujeitos de transformação de si e do mundo (Toniolo e Henz, 2017).

No desenvolvimento de cada um dos outros movimentos da espiral, potencializa-se e constrói-se a auto(trans)formação. Em permanente cooperação uns com os outros, pesquisados e coautores, na percepção do inacabamento, buscam a auto(trans)formação.

Essa capacidade de transformar-se, de auto(trans)formar-se vai envolvendo e empoderando os sujeitos participantes da pesquisa, tanto pesquisadores quanto coautores. O prefixo auto aqui defendido não se refere a um eu isolado, mas um eu com os outros; sujeitos conscientes como seres inacabados, que aprendem e auto(trans)formam-se em comunhão. Nessa (inter)relação, os coautores vão fazendo-se e refazendo-se, também na/pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão-ação (Toniolo e Henz, 2017, p. 533).

A proposta metodológica convida, portanto, os participantes da pesquisa a serem coautores e buscarem a auto(trans)formação. Considerando que, além de pesquisadora, desempenho a função de coordenadora pedagógica do curso foco da pesquisa e, como tal, tenho também o papel também de promover a formação com os professores, os círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos potencializam a participação de cada coautor no processo formativo e de (re)construção das concepções acerca do curso no contexto da EPT.

Nesta pesquisa, foram planejados seis círculos. No processo de realização dos círculos, buscou-se aprofundar as discussões a respeito do currículo integrado, considerando os indicadores que emergiram dos diálogos problematizadores. Dessa forma, embora tenha havido um planejamento inicial, cada círculo apontava a direção do próximo. Na tabela abaixo, apresentamos o objetivo e a dinâmica desenvolvida em cada círculo.

Tabela 5 - Organização dos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos

	Objetivos	Dinâmica realizada
1º círculo	Evidenciar concepções e ideias dos participantes acerca da integração do currículo.	Sensibilização a partir de títulos de TCC defendidos nos últimos anos por estudantes do curso; diálogo problematizador sobre integração curricular; realização de registros escritos.
2º círculo	Perceber práticas de integração curricular realizadas no curso, suas potencialidades e desafios de sua implementação.	Sensibilização a partir de registros fotográficos de atividades desenvolvidas em 2025 no curso; diálogo problematizador sobre práticas de integração curricular vivenciadas no curso; realização de registros escritos.
3º círculo	Desenvolver conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia, associando-os à concepção de currículo integrado.	Sensibilização a partir da leitura de relato de estudante egresso; diálogo problematizador sobre formação humana integral; discussões acerca dos conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia; realização de registros escritos.
4º círculo	Avançar no entendimento do conceito de currículo integrado associando-o à criticidade.	Sensibilização a partir de leitura de texto de estudante egressa acerca das potencialidades e lacunas percebidas em sua trajetória no curso; diálogo problematizador sobre a filiação do currículo integrado às teorias críticas do currículo.
5º círculo	Construir conceito de currículo integrado a partir dos diálogos dos	Sensibilização a partir de definição de currículo integrado apresentada por

	círculos anteriores.	Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025); diálogo problematizador a partir das ideias apresentadas na definição.
6º círculo	Realizar síntese das reflexões realizadas nos círculos.	Retomada dos registros escritos realizados nas cadernetas à luz das reflexões desenvolvidas no decorrer do processo formativo dos círculos; elaboração de sínteses.

(Fonte: as autoras, 2026)

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA

A análise de dados é etapa fundamental da pesquisa. É nela que os dados obtidos serão interpretados e adquirem sentido na busca da resposta à pergunta norteadora. Na presente pesquisa, a análise dos dados foi realizada por meio da análise do discurso, na perspectiva de Orlandi (2012). O objeto desse tipo de estudo é o discurso, reconhecido como o efeito de sentido entre locutores. Conforme a autora, o discurso é a palavra em movimento, a prática de linguagem, ou seja, ao estudar-se o discurso, observa-se o homem falando. “Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história” (Orlandi, 2012, p.15).

Na análise discurso, não se separa a forma e o conteúdo, procura-se entender a língua como acontecimento. Nessa perspectiva, a língua tem uma ordem própria, mas não é totalmente autônoma, a história tem seu real afetado pelo simbólico e o sujeito é afetado pelo real da língua e pelo real da história, ou seja, o sujeito funciona pelo inconsciente e pela ideologia. “A Análise do Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (Orlandi, 2012 p.26).

A responsabilidade do analista consiste na formulação da questão que desencadeia a análise. Ele mobiliza conceitos a partir da questão formulada e constrói seu dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou daqueles conceitos, esse ou aquele procedimento para a resolução de sua questão (Orlandi, 2012). Em sua análise, considera as condições de produção e o interdiscurso. As condições de produção incluem os sujeitos, a situação, a memória. O interdiscurso diz respeito a uma memória discursiva, aquilo que foi dito antes, em outro lugar, pois

entende-se que todos os dizeres já foram ditos. Considera-se o interdiscurso o eixo vertical da análise, a constituição do discurso. Já o eixo horizontal da análise é o intradiscurso, a formulação, que consiste naquilo que se está dizendo em condições dadas. De acordo com Orlandi (2012), “todo dizer, na realidade, se encontra em confluência com os dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que se tiram os sentidos” (p.33).

Na análise do discurso, devem ser considerados também os esquecimentos de dois tipos, porque aquilo que não se diz também é relevante. Um deles é o esquecimento enunciativo. Ao falarmos, fazemos isso de uma forma e não de outra, e o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. O outro é o esquecimento ideológico. Os significados são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história. Sendo assim, aquilo que não se diz também deve ser considerado (Orlandi, 2012).

As condições de produção funcionam de acordo com certos fatores que precisam também ser considerados. Um deles é a relação de sentidos, ou seja, os sentidos resultam de relações, um discurso aponta para outro que o sustenta, assim como para dizeres futuros. Outro é o mecanismo de antecipação, o sujeito antecipa-se a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem, e isso regula sua argumentação. Por fim, há a relação de forças, o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz (pode-se considerar aqui as relações hierarquizadas). Essas condições levam a um ajuste no modo de dizer. O que se quer, com a análise, é atravessar o imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, ao explicitar o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito (Orlandi, 2012).

4 DO CAFÉ COM DIÁLOGO À FORMAÇÃO COLETIVA: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-AUTO(TRANS)FORMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO INTEGRADO

Os Círculos Dialógicos Investigativos-auto(trans)formativos para o constructo de dados desta pesquisa estavam previstos para serem realizados em novembro de 2025. Neste momento, os docentes que aceitaram participar da pesquisa já haviam respondido o questionário, primeira etapa da pesquisa. No entanto, o período final do ano é marcado pelo aumento acentuado de demandas aos docentes, uma vez que se organizam as avaliações finais e as obrigações burocráticas de encerramento do ano letivo tomam bastante tempo. Além disso, costuma ser um período marcado por cansaço e certo desgaste, decorrentes do andamento do ano letivo. Considerando esses fatores, optamos por adiar a realização dos encontros dos círculos para fevereiro de 2026, após o período de férias docentes, durante a jornada pedagógica que antecede o início das aulas do novo ano letivo. Avaliamos que o novo cronograma propiciaria maior qualidade nas interações, uma vez que os participantes não estariam pressionados por outras demandas da escola.

No decorrer do mês de fevereiro de dois mil e vinte e seis, foram realizados quatro círculos dialógicos no período de duas semanas. Após um intervalo de quatro semanas, foram realizados os dois últimos círculos. A opção pelo distanciamento entre o quarto e o quinto círculo se justifica pela intenção de analisar a percepção dos participantes acerca dos temas debatidos após um distanciamento temporal.

Os participantes foram convidados a um “Café & diálogo” a ser realizado na biblioteca da escola. A opção pela biblioteca se deu a fim de utilizar um espaço que permitisse a organização espacial desejada, cadeiras em círculo, um tapete central com alguns elementos e uma mesa com café. Além disso, é um espaço em que se desfaz a relação coordenadora/professores, sendo um espaço diferente daquele usado nas reuniões pedagógicas.

No início do primeiro encontro, os participantes foram convidados a escolherem um codinome com o qual serão identificados no decorrer da análise. Tendo como inspiração o nome dado ao encontro, os codinomes foram escritos em copos de isopor usados durante o café. Cada participante escolheu o copo de acordo com a palavra que lhe parecesse mais significativa. As palavras que se

tornaram codinomes foram selecionadas considerando-se substantivos que surgem no referencial teórico da pesquisa.

Os círculos foram organizados a partir de uma sensibilização inicial e de questões problematizadoras que orientavam as discussões. Ao final de cada círculo, os participantes eram convidados a registrarem em cadernetas suas observações acerca dos diálogos realizados. Analisaremos, nesta seção, o perfil dos sujeitos da pesquisa e os dados construídos nos círculos, tanto a partir da gravação e transcrição dos diálogos, quanto dos registros escritos.

4.1 PARTICIPANTES DO CAFÉ & DIÁLOGO: O PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O convite para participação na pesquisa foi feito a 28 professores que atuam no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Dos convidados, 16 deram o aceite e responderam ao questionário (Apêndice A) enviado ainda em novembro de 2025, o qual buscava recolher dados a respeito da área de atuação, formação inicial e tempo de atuação docente dos participantes. Desses, 14 docentes participaram dos círculos dialógicos. Dos dois que não participaram, um justificou sua ausência por outros compromissos e um não faz mais parte do grupo de professores da escola, tendo assumido nomeação em concurso público em outro município.

Cada participante recebeu uma caderneta para realizar registros durante os círculos. No primeiro encontro, os participantes foram convidados a escreverem sobre seu codinome, procurando expressar a razão da escolha. Para traçarmos o perfil dos participantes da pesquisa, usaremos dados obtidos por meio dos questionários e também das justificativas registradas sobre o codinome.

A tabela abaixo apresenta o perfil dos participantes, considerando área de atuação, tempo de atuação na docência e tempo de atuação no curso pesquisado.

Tabela 6 : Perfil dos participantes da pesquisa

CODINOME	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CURSO
Autonomia	Ensino Profissional	de 5 a 10 anos	mais de 5 anos

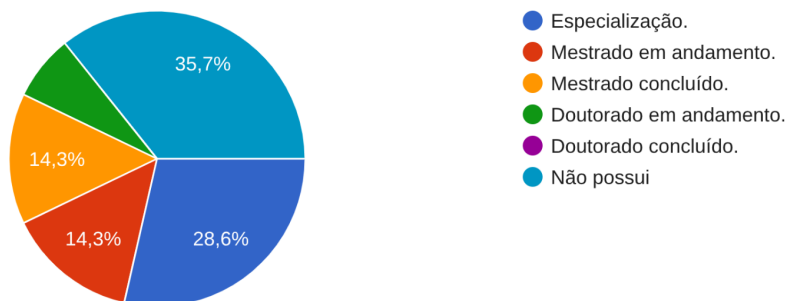
Ciência	Ensino Profissional	menos de 5 anos	de 2 a 5 anos
Coletividade	Ciências Humanas	de 11 a 15 anos	mais de 5 anos
Construção	Ciências Humanas	de 5 a 10 anos	de 2 a 5 anos
Cultura	Ciências Humanas	mais de 20 anos	um ano
Diálogo	Linguagens	de 11 a 15 anos	de 2 a 5 anos
Emancipação	Ciências Humanas	mais de 20 anos	de 2 a 5 anos
Integralidade	Ciências Humanas	de 11 a 15 anos	mais de 5 anos
Práxis	Ciências da Natureza	de 11 a 15 anos	de 2 a 5 anos
Processo	Ensino Profissional	de 5 a 10 anos	mais de 5 anos
Sociedade	Linguagens	menos de 5 anos	menos de um ano
Tecnologia	Ensino Profissional	menos de 5 anos	menos de um ano
Trabalho	Linguagens	mais de 20 anos	mais de 5 anos
Transformação	Matemática	de 11 a 15 anos	mais de 5 anos

(Fonte: as autoras, 2026)

Observa-se que, além da representatividade de todas as áreas do conhecimento, o grupo participante também é representativo com relação ao tempo de atuação profissional e, também, atuação no curso pesquisado. Há professores com tempo superior a vinte anos de docência, bem como professores que ainda estão no início de sua caminhada como docentes. Mais de um terço dos participantes atuam no curso há mais de cinco anos, período significativo ao se considerar a quantidade de alunos atendidos e o acompanhamento total do processo de três anos do ensino médio de pelo menos um grupo de estudantes. Há também representação de professores que não completaram um ano de atuação no curso. Essa diversidade qualifica os diálogos ao permitir a troca entre professores com caminhadas e relação diferentes com o curso.

Todos os participantes da pesquisa têm formação pedagógica, dez cursaram licenciatura e quatro cursaram PEG (Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para o Ensino Profissional). A maioria deles possui pós-graduação ou está com ela em andamento, todos em educação ou na área em que atuam como docentes. Cinco participantes não possuem essa formação. O gráfico abaixo demonstra a proporção de docentes participantes com pós-graduação.

Figura 3: Gráfico referente à pós-graduação



Fonte: Google Formulários

Quanto à relação de trabalho com o estado (serviço público estadual), oito participantes são professores efetivos e seis são contratados temporários. Vale destacar que todos os participantes que atuam como docentes dos componentes da parte técnica são contratados temporários. Esse tipo de relação de trabalho gera instabilidade e a possibilidade de que os professores abandonem a docência na rede estadual por outra oportunidade de trabalho mais estável. Exemplifica essa situação, uma das participantes que havia respondido o questionário, mas já não participou dos círculos por ter sido nomeada em outra rede. Essa situação atrapalha a constituição de um grupo coeso e que construa uma identidade para o curso. Dentre os professores da formação geral básica, dois são contratados temporários. A cada início de ano letivo esses docentes passam pela incerteza quanto a sua permanência na instituição. A participante Sociedade, por exemplo, quando da realização dos círculos, já não fazia parte do quadro de professores da escola. Embora tenha apresentado identificação tanto com a escola quanto com o curso, não conseguiu permanecer na escola devido à chegada de uma professora nomeada à escola. Mesmo assim, a docente participou dos círculos e demonstrou vínculo com o curso. Já os professores efetivos acabam por ter uma perspectiva de permanência na escola e, com isso, a possibilidade de planejamentos a longo prazo inclusive no desenvolvimento de projetos que impactam o curso e a escola.

As justificativas apresentadas para a escolha dos codinomes ajudam a conhecer um pouco mais sobre os sujeitos dos círculos.

Tabela 7: Justificativa para os Codinomes

CODINOME	JUSTIFICATIVA
Autonomia	“A palavra autonomia, na EPT, é um fundamento primordial para o desenvolvimento do sujeito, seja na formação humana, seja no desenvolvimento das habilidades necessárias para a formação técnica.”
Ciência	“Foi o que mais me identifiquei.”
Coletividade	“Coletividade, para mim, remete à ideia de trabalho em grupo, que busca soluções coletivas, começando por pensar no que tem significado para o grupo. Nessa coletividade, estão incluídos todos os professores, estudantes, equipe diretiva e todos aqueles que contribuem para o coletivo. O crescimento só é possível na coletividade, pois não é possível construir uma sociedade melhor se não for pensando desse modo.”
Construção	“Educação é construção, isso envolve planejamento, estudo e prática pedagógica. Em sala de aula, a construção de conhecimento é coletiva, o professor é mediador, mas tem responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem do educando.”
Cultura	“Expressa algo que é produto da sociedade humana e tem o poder de transformar realidades e acredito demais no poder transformador da cultura para promover a paz, o respeito, a quebra de estigmas, padrões e preconceitos.”
Diálogo	“Como professora da área de Linguagens, acredito no poder das palavras; no papel fundamental que elas têm na construção do indivíduo e na possibilidade de entendimento que elas trazem. Nessa perspectiva, o diálogo é a concretização desse uso da palavra. O diálogo é um mecanismo de compreensão do mundo, nosso e do outro.”
Emancipação	“Emancipação me remete a responsabilidade sobre as nossas escolhas, o aluno ser protagonista da sua trajetória.”
Integralidade	“A educação precisa ser pensada de forma integral, com os diferentes componentes curriculares e área técnica dialogando para a formação crítica, cidadã e profissional.”
Práxis	“Escolhi a palavra por dois motivos: 1º- É o nome do curso pré-vestibular popular em que iniciei minha carreira profissional. 2º- Pelo significado ‘prática transformadora’, que acredito ser a essência do processo educacional.”
Processo	“Processo pode ter vários significados para mim. Como programador, <i>software</i> lida com processos. Como profissional, pelo processo de deixar de ser desenvolvedor em tempo integral para ser professor, sessenta horas semanais na educação. Todo aprendizado, crescimento ou evolução passa por um processo. É uma palavra que me agrada muito, pois, para mim, indica continuidade. Cada novo caminho, nova escolha profissional, um novo processo está atrelado. Os alunos do Integrado passam por um processo inspirador. Ao iniciarem no primeiro ano, ainda não são maduros o suficiente. O processo de três anos do Integrado torna-os cidadãos conscientes, profissionais qualificados e prova a qualidade do curso integrado.”
Sociedade	“Sociedade enquanto conjunto de sujeitos atravessados pelas construções culturais. Também sujeitos vivendo pelos afetamentos, multiplicidades e

	contaminações.”
Tecnologia	“É minha área de atuação no curso Integrado. Tecnologia é transversal em um currículo integrado não só da informática. A escolha pelo integrado aqui começa pela informática (ou tecnologia), mas vai muito além.”
Trabalho	“É uma palavra que motiva o meu dia. Saber que tenho saúde para labutar, ensinar e aprender. Além disso, a palavra está (co)relacionada com a opção de alguns alunos pelo curso (mercado de trabalho).”
Transformação	“Tudo, inclusive as pessoas, está sempre mudando e se transformando”

Fonte: as autoras, 2026.

As justificativas para a escolha das palavras envolveram argumentos ligados à vida pessoal dos docentes, ao curso, à educação como um todo e ao modo de ver o mundo. É possível perceber que as palavras escolhidas não necessariamente apresentam vínculo direto com a área de atuação do docente e o texto dos participantes mostra, em sua maioria, a preocupação em realizar vínculos com a temática da pesquisa.

O participante Tecnologia apresenta a relação da palavra com sua atuação na área de informática, mas se preocupa em ampliar essa visão, citando, inclusive, a expressão currículo integrado. Autonomia menciona, diretamente a EPT e a formação humana e técnica. Integralidade também procura deixar evidente o necessário diálogo entre formação básica e formação profissional. A docente Trabalho estabelece relação da palavra com seu dia a dia e também com a escolha dos estudantes pela inserção no mundo do trabalho.

A participante Diálogo vincula sua escolha à sua área de atuação como docente, expressando sua percepção sobre o poder das palavras enquanto construção do indivíduo e compreensão do outro e do mundo. Cultura também remete ao poder contido na palavra escolhida que, em sua concepção, pode transformar a realidade. Sociedade traz a relação de sua palavra com a construção cultural dos sujeitos. Coletividade remete sua escolha ao trabalho coletivo e a sua convicção de que somente no coletivo se constrói uma sociedade melhor.

O docente que escolheu Construção relaciona a palavra ao processo de ensino e aprendizagem, do qual o professor é mediador através de sua prática pedagógica. Emancipação relaciona o termo à responsabilidade diante das escolhas e ao protagonismo dos estudantes em sua trajetória.

Os participantes Práxis e Processo, elencaram mais de um significado para a palavra escolhida. Práxis apresenta o primeiro significado ligado a sua trajetória pessoal como docente no projeto de curso pré-vestibular popular de mesmo nome, já o segundo decorrente do significado da palavra como prática transformadora, o que ele acredita ser a essência da educação. Processo discorre sobre três significados da palavra: o primeiro deles relacionado ao seu objeto de trabalho, o *software*, que lida com processos; o segundo, à sua trajetória pessoal que de programador em tempo integral passou a professor, tratando como processo as novas escolhas profissionais e novos caminhos a serem seguidos ; e o terceiro, aos estudantes, que vivem um processo de amadurecimento durante os três anos do curso.

Os participantes que escolheram Ciência e Transformação, apresentaram justificativa mais geral. Ciência relacionou a palavra com uma identificação pessoal e Transformação entendendo que tudo muda e se transforma.

Entendemos que o perfil dos participantes é relevante para as reflexões construídas nos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos. O processo formativo dos participantes bem como a sua relação com a escola e com o curso impactam na maneira como suas percepções são apresentadas. Além disso, a diversidade do grupo participante é relevante para que os dados de fato sejam representativos para as análises, revelando a realidade do curso pesquisado.

4.2 CÍRCULO 1 - DAS ATIVIDADES INTEGRADAS À FORMAÇÃO INTEGRAL: OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PLANEJAMENTO COLETIVO.

O termo integração, ao se considerar o curso técnico integrado, apresenta diferentes facetas e é fundamental para se pensar o currículo integrado. A problematização central do primeiro círculo dialógico girou em torno de conceitos e ideias acerca da integração do currículo, a fim de se perceber que concepções de integração os participantes da pesquisa já têm construído.

A sensibilização inicial do primeiro encontro foi motivada por títulos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) selecionados dentre os apresentados nos três últimos anos letivos no curso pesquisado. A escolha dos títulos se deu considerando as temáticas que envolviam as diferentes áreas do conhecimento. Os participantes foram questionados se reconheciam aqueles títulos. Aqueles que

atuam há mais tempo no curso, reconheceram que se tratava de títulos de TCC e, além disso, lembraram de boa parte dos autores dos trabalhos, alguns confundiram-se com temáticas semelhantes, o que trouxe à discussão trabalhos que não haviam sido selecionados pela pesquisadora. Os participantes que atuam há pouco tempo no curso, chegaram a demonstrar certa surpresa com algumas das temáticas desenvolvidas. Neste momento, foi possível perceber que os participantes destacaram a variedade de temas e a presença de todas as áreas do conhecimento representadas nos títulos.

Diante do questionamento sobre o que esses títulos de TCCs diziam sobre o Curso Técnico em Informática Integrado, alguns discursos revelam a percepção que se tem a respeito desse que é o momento de culminância do curso. Selecionamos alguns deles, os quais apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 1: Percepções acerca do TCC

Participante Práxis
“Que se seguirem em frente, podem se transformar em algo de extrema contribuição para a humanidade.”
Participante Integralidade
“Quando a gente pensa no curso técnico integrado, a gente pensa que eles precisam de uma formação plural, de uma formação integral. Mas integral não no sentido de ficar o dia inteiro, como você pensa, às vezes. [...] Educação inteira, integral. Ficar o dia inteiro na escola. Não é isso. É uma formação que forma eles, não apenas como técnico em informática, como profissional. Mas que faça eles entenderem que essa atuação profissional vai dialogar com todas as outras áreas de conhecimento. E é nesse momento que a gente olha esses TCCs aqui, com tantas coisas diferentes: agricultura familiar, educação financeira, padrão de beleza. São temas que vão ao encontro de coisas que são tratadas em todas as outras áreas de conhecimento. A matemática vai auxiliar as humanas, as ciências da natureza, a que ele consiga perceber que o trabalho dele como técnico de informática vai além de montar e desmontar o computador. ‘Eu vou atuar como um profissional que vai interferir no mundo’. E aí, é isso que é legal. [...] O TCC, para mim, é a materialização de como ele se integra, que mostra como o nosso curso é integrado, que mostra tudo isso aqui que eles fizeram. De pegar o que eles aprenderam, o que eles têm familiaridade, de todas as áreas do conhecimento, eles vão lá e convidam um professor para auxiliar, o professor da banca móvel, para fazer parte, para auxiliar na apresentação do TCC. E que eles fazem aquela coisa maravilhosa que a gente viu que foi construída principalmente nos últimos anos, de apresentações que agregam não apenas a escola, mas podem agregar muito mais a própria comunidade.”
Participante Diálogo
“O TCC é um momento ápice. É o momento em que essa integração ocorre visivelmente.”
Participante Processo
“Cada ano, a gente percebe que os TCCs deles, os temas que eles estão escolhendo estão mais pertinentes para a sociedade. Antigamente, se bota cinco anos, talvez antes da pandemia, até

tinha um dos temas que tu via que não dialogavam muito com as outras áreas. Até em sala de aula mesmo eles começam a discutir os temas e a gente vê que eles estão implicados em encontrar um tema que vai ser mais relevante.”

(Fonte: as autoras, 2026)

Os participantes autores dos discursos apresentados no quadro fazem parte de diferentes áreas do conhecimento, três da formação básica e mais o ensino profissional. Dessas manifestações, destacamos três aspectos para efeitos de análise: TCC como manifestação de integração entre as áreas; relevância social das temáticas do TCC; a formação integral.

O TCC é um componente curricular obrigatório do terceiro ano do curso. Nele, os estudantes desenvolvem a pesquisa sobre um tema de sua escolha e elaboram um produto na área da informática. O trabalho é apresentado a uma banca composta por três professores (dois pré-estabelecidos em concordância coletiva com a turma e o professor do componente e um, chamado de “banca móvel”, escolhido pelo estudante de acordo com sua temática).

O discurso do participante Integralidade destaca a interrelação de todas as áreas do conhecimento nas temáticas dos TCCs. Diante disso, coloca o TCC como a materialização da integração, como a expressão de por que o curso é integrado. Isso é confirmado pelo participante Diálogo que destaca o TCC como o ápice, o momento que torna visível a integração. Nesses discursos, evidencia-se que os TCCs concretizam a integração entre os conhecimentos das diferentes áreas.

Ainda sobre o TCC, o participante Processo ressalta a pertinência social dos temas desenvolvidos nos trabalhos. Sobre isso, ressalta que esse fator tem se intensificado nos últimos anos, o que também foi manifestado pelo participante Integralidade, destacando que as apresentações dos trabalhos têm agregado não só a escola, mas também a comunidade. Essa relevância dos trabalhos é evidenciada pelo participante Práxis ao expressar que, se tiverem continuidade, os trabalhos desenvolvidos podem ser de valiosa contribuição para a humanidade. Nesse sentido, Integralidade, ao se referir que o técnico em informática não é aquele que simplesmente monta e desmonta computador, citou a percepção necessária ao estudante de que ele será um profissional que vai interferir no mundo. Esses discursos revelam que o TCC transcende o ambiente escolar e tem implicação social.

A formação integral é destacada pelo participante Integralidade como um objetivo do curso técnico integrado. O participante contrapõe o conceito de formação integral ao tempo de permanência na escola, ressaltando que significa uma “educação inteira, integral”. Em seu discurso, o TCC aparece como expressão da formação integral. Na sequência dos diálogos, fica evidente que esse momento do TCC conclui um processo de aprendizado e construção da formação do estudante do qual todo o curso fez parte. O participante Emancipação atua somente na fase inicial do curso e seu discurso, destacado abaixo, revela como se sente parte do crescimento apresentado pelos estudantes.

“Eu pego eles no primeiro ano e vejo o crescimento deles ao longo do ano, e depois, vai acabar no terceiro ano. Primeiro ano eu tive que ensinar alguns alunos a ligarem o PC, eles não sabiam enviar o e-mail, não sabiam ligar o computador, eles não sabem, o acesso deles é quase zero, vamos dizer assim, são acostumados com seu celularzinho, o Whatsapp, o Facebook, mas o crescimento deles... e aí quando eles chegam lá no terceiro ano, que eles vão se formar, que eles estão fazendo o TCC, aquela importância. O profissional, ele foi sendo construído ao longo dos três anos.”
(Emancipação)

O participante Emancipação sente-se parte da formação do profissional que conclui o curso e aponta elementos que dizem respeito ao uso do computador, embora seja da área de Ciências Humanas. Ou seja, sua contribuição para a formação do estudante se deu além dos objetos do conhecimento do seu componente curricular e é apontada como “crescimento do estudante”. Esse aspecto também é ressaltado por Coletividade, conforme segue:

“Eu que fiquei com as turmas que se formaram no ano passado, três anos com eles, então tu vê essa mudança, esse crescimento. E é exatamente com tudo que diz a escola que dá esse direcionamento. Tanto a coordenação, os professores, e essa seriedade que a gente tem no curso”
(Coletividade)

Tendo acompanhado o percurso de uma turma nos três anos do curso, o participante expressa a percepção do crescimento dos estudantes e relaciona isso ao direcionamento dado pela escola. Esse aspecto havia sido referido um pouco antes, no círculo, pelo participante Diálogo:

“Tem outro aspecto que eu acho bem importante é que a gente pega eles num momento de muita imaturidade. Eles estão num momento de imaturidade, num momento de mudanças, de incertezas. E quando eles estão em um lugar que aponta uma direção, que pode não ser a direção que eles vão seguir daqui para frente, mas que pega na mão e diz até aqui a gente vai contigo. E acho que todos os professores têm muito isso. O aluno chega aqui às vezes meio vida louca, como a gente diz, e a gente observa a mudança de comportamento, observa que vai amadurecendo. E isso com certeza está aqui. Isso está aqui na seriedade que a gente leva ao trabalho, da coordenação, da direção, enfim, de todos os setores. E acho que o ambiente faz toda a diferença. [...] Se tu dá um caminho, dá um

direcionamento, o aluno vai. Então acho que a escola, nesse sentido, nesse aspecto, faz toda a diferença. Nesse momento de incerteza, de imaturidade que eles estão.” (Diálogo)

O direcionamento mencionado pelos participantes envolve orientação que promove amadurecimento. Nesse sentido, o curso técnico integrado parece estar de fato promovendo mais que a formação de profissionais, uma formação para a vida, a formação integral.

Ao se tratar do amadurecimento e do ambiente formativo promovido pelo curso, os participantes mencionaram a forte identidade que os estudantes têm com o curso. Nesse aspecto, a modalidade parece se diferenciar das demais modalidades da escola. No quadro abaixo, estão destacados alguns discursos que exemplificam esse olhar dos participantes.

Quadro 2: Identidade do curso técnico integrado

Participante Construção
“Os alunos têm uma identidade muito forte. Tanto é que, quando eu ia dar aula lá no Médio Gaúcho, eles perguntavam, o senhor gosta do integrado, né? Eu estava dando aula aqui na biblioteca e uns alunos do Ensino Médio Gaúcho olharam escondido. O senhor não falou que é a primeira vez da aula projetada conosco? Por que os professores gostam mais do integrado? Claro que eles estavam brincando, mas é que o integrado tem uma identidade. Eu acho isso muito legal. Talvez porque as turmas são menores e têm mais contato. Eu não sei se tem outra forma de explicação.”
Participante Integralidade
“A gente está aqui desde o início, dos primórdios, né? Eu tenho o mesmo tempo de colégio que o integrado. Eu comecei aqui no integrado. Eu acho que o integrado construiu muito essa identidade também. Eu acho que, no início, teve aquela forma como ele era na época. [...]A gente via essa separação muito nítida entre a área básica e a área técnica. Que foi se construindo ao longo do tempo em uma unidade maior. Eu acho que a gente ainda tem uma caminhada muito grande e a gente sempre pode melhorar e trabalhar de forma ainda mais integrada. Mas tem algumas coisas. Na época que surgiu o integrado, foi mais ou menos na mesma época que a gente começou o trabalho por áreas de conhecimento. Até então, era cada um na sua. Na implementação do integrado, na implementação do trabalho por área. Então, foi uma aprendizagem que foi andando junto com o integrado. Eu acho que é essa caminhada que foi feita até aqui. A gente tem um grupo que [...] teve essa caminhada de aprender a trabalhar junto, primeiramente por área, porque a gente teve uma aprendizagem de trabalhar com o teu colega de área de conhecimento. E aí, a gente começou a notar que a gente estava em um curso integrado. Não precisa trabalhar só na área. Pode trabalhar na área técnica também.”
Participante Processo
“O integrado é uma coisa só, não são uma única turma, porque não cabe em uma sala de aula [...] mas eles se enxergam como um todo.”
Participante Tecnologia
“Eu não fui aluno de um curso integrado em informática, eu fui de um concomitante, que é um técnico também, é também educação profissional, só que ele é um curso completamente separado,

e aí eu não tinha identidade nenhuma, eu nunca me senti tendo identidade nenhuma, eu sentia que eu estava ali, de manhã, fazendo uma formação normal, como a maior parte da escola, e à tarde, na mesma escola, mas com um número reduzido de colegas, uma quantidade X ali de colegas, determinados colegas que eram meio nerds, assim, que nem eu, fazendo um tal de um técnico em informática. Mas a gente nunca teve senso de identidade, era tudo muito separado. Até os professores, alguns repetiam, as disciplinas, claro, algumas disciplinas eram parecidas, mas, por exemplo, não tinha comunicação nenhuma. Então, era bem diferente, vamos dizer assim, o senso de pertencimento, no caso, ele não existia. Então, aqui, hoje, trabalhando como professor no curso integrado, é muito interessante, até como professor, também, coincidentemente, eu acabei entrando no mestrado ao mesmo tempo, e aí eu fiz uma disciplina no mestrado, onde tinha que trabalhar com um dos temas, a educação profissional tecnológica, com foco no curso integrado, e aí foi muito bom, porque foi bem na época que eu estava começando aqui, e aí as coisas iam convergindo, e eu ia lendo a teoria, ia lendo a prática, e aí pensei, ah, olha só como dá mais certo do que lá no começo.”

(Fonte: as autoras, 2026)

A identidade aparece nos discursos alinhada à ideia de pertencimento. Ao identificar-se que os estudantes do integrado se enxergam como um todo pertencente à modalidade, há o reconhecimento de um tipo de relação dos estudantes entre si, com os professores e com a escola que difere das demais modalidades. O participante Construção apresenta a hipótese de que essa relação seja estabelecida em função do tamanho das turmas (são, no máximo, de vinte estudantes em função da capacidade dos laboratórios).

Em outros momentos do círculo esse fator também é apresentado como facilitador para um olhar mais completo do professor para com o estudante. O participante Construção enfatizou a necessidade de visualizar o potencial de cada estudante, afirmando que “com turma de 20 ou um pouco mais ou menos, acredito que seja possível. Até nas reuniões pedagógicas, com menos alunos, você consegue falar sobre determinados alunos, do que ele numa imensidão”. O participante Diálogo complementou comparando um conselho de classe de uma turma mais numerosa em oposição a turmas menores: “um conselho de classe, por exemplo, com uma turma com 35 alunos, a gente já começa assim. Nossa, vamos parar em todo mundo, né? Por favor. Não tem como falar em cada aluno. A gente já vai meio que a toque de caixa em função do tempo. Em uma turma menor, você consegue pontuar mais.” A fala foi complementada por Construção “Até problemas emocionais a gente consegue perceber com uma turma reduzida, aquilo que vai atrapalhar o rendimento em sala de aula”.

O participante Integralidade apresenta um outro aspecto da construção dessa identidade, sua construção na história do curso. Por atuar no curso desde seu início, o participante apresenta a caminhada realizada pelos docentes no trabalho por área

do conhecimento como importante para essa identidade, pela unidade maior que foi sendo construída. Fica evidente no discurso do participante o sentimento de pertencimento à história do curso e o reconhecimento das aprendizagens dos docentes mediante o percurso realizado. Essas aprendizagens referentes ao trabalho por área parecem colaborar para um sentimento de unidade e identidade.

Ainda no que se refere à identidade, é relevante o paralelo traçado pelo participante Tecnologia entre sua formação em um curso técnico concomitante e o técnico integrado, no qual é docente. Ele expressa a falta de identidade e pertencimento observada no curso concomitante em oposição à realidade observada no Integrado. O participante também associa as concepções teóricas desenvolvidas no seu mestrado em curso acerca do ensino integrado com as vivências como docentes no curso técnico integrado.

Apesar das potencialidades da integração no curso evidenciadas pelos diálogos do círculo, houve referências às limitações de tal integração no que se refere à integração entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares. Os discursos revelam a percepção de que, embora haja atividades integradas, falta uma perspectiva de uma integração mais estrutural. A seguir, alguns discursos que revelam isso:

“Eu acho que o certo mesmo para ter essa integração seria as áreas, fazer uma reunião zona, mas não sei se seria viável, na montagem da grade, dos conteúdos, de tudo, habilidade, tudo, área técnica e formação geral básica, porque senão fica uma coisa muito isolada, daí acaba não sendo algo integrado. Eu posso eventualmente fazer um trabalho [...], mas o certo, na montagem, na confecção do currículo, teria que ser tudo junto.” (Práxis)

“Acredito que, até o momento, muitos professores têm feito, tentaram encontrar o mecanismo de fazer essa integralização através das atividades. Ou seja, o que se aprende na área técnica, que é o trabalho que eu posso usar, seja o Canva, seja o pacote Office, seja o PowerPoint, isso vai culminando depois na apresentação de trabalhos, na semana do integrado e nos próprios TCCs, através dos trabalhos e dos temas que eles escolhem.” (Construção)

Observa-se que os dois participantes apontam a integração entre as áreas por meio das atividades integradas como um mecanismo usado pelos docentes eventualmente, mas que carece de algo estrutural. Práxis defende a necessidade de uma construção conjunta do currículo do curso a fim de que a integração possa ser de fato efetiva. No decorrer do círculo, as limitações para isso são apresentadas por alguns participantes:

“A gente já teve uma autonomia muito maior há anos atrás. Até a distribuição dos períodos, ela era decidida conforme a escola, mas hoje a gente recebe uma grade pronta, com uma estrutura curricular que é

semipronta também da mantenedora, o que a gente pode fazer é ver o que a gente pode fazer com aquilo que eles colocam como obrigatório. A gente pode, por exemplo, mudar alguma coisa dentro das diretrizes curriculares do Estado. Ah, tem orientação de trabalhar isso primeiro, mas pode fechar com alguma outra coisa do segundo, e a gente pode pensar nesse jogo, mas é meio limitado.” (Integralidade)

“Mesmo agora, na readequação, a área básica veio toda fechadinha. E a parte técnica já teve uma parte fechada também.” (Processo)

Pela percepção dos participantes, algo mais estrutural no sentido da integração curricular fica limitado pela falta de autonomia da escola com relação à organização do currículo. Em outro momento do diálogo, Integralidade ainda afirma: “a gente esbarra nas individualidades, naquele professor que vai procurar o outro e que vão fazer trabalhos pontuais. Mas a gente não tem uma política de curso, de trabalhar de forma integrada. Porque o que a gente faz é o que dá”.

Os participantes apontaram algumas possibilidades de pensar a integração curricular mesmo frente às limitações percebidas pela falta de uma organização curricular estruturalmente integrada. Seguem sistematizadas, no quadro abaixo, algumas dessas possibilidades:

Quadro 3: Possibilidades para planejamento da integração entre áreas

Participante Transformação
“E eu achei bem interessante essa ideia de, de repente, os professores do técnico darem uma aula sobre o que eles ensinam. Porque muitas vezes eu fico perdida, sabe? Pensando o que será que eles aprendem? E daí os alunos conversam comigo e eu penso, sabe? Eu não conheço direito. E daí eu não consigo conectar direito a parte do matemático com a parte do estudo técnico. E eu achei muito legal a aula que eles deram”.
Participante Tecnologia
Eu posso dar uma alternativa para o baixo custo, vamos dizer assim, para isso? Um momento que me aconteceu, uma coisa que me aconteceu que foi muito legal. Eu perdi a minha primeira reunião de área [...] [e vim na reunião] das exatas, que era a Química, Biologia, Física, Matemática. E foi muito legal, porque eu conheci colegas que eu ainda não tinha tido contato. Porque a área era totalmente diferente, vamos dizer assim. Mas ao mesmo tempo a gente tinha uma troca. Porque o que elas falavam também eram problemas meus. Problemas que eu ouvia dos colegas de área. Então acho que esses momentos foram muito interessantes. Porque mesmo que não seja para expor o que a gente ensina em aula, já dá uma noção, já nos faz entender, nos bota um pouco naquela realidade. O que eu acho que é uma coisa bem legal do integrado. A gente estava falando de identidade dos alunos, alguns alunos se reconhecendo com a identidade integrada, vamos dizer assim. Mas nós, professores, também temos uma identidade. Eu acho que isso é bem interessante. Quando a gente pensa, não só para juntar as atividades, mas também para pensar. Ah, pode ser que eu não consiga. Eu, por exemplo, agora quando você está pensando, eu não consigo botar banco de dados em alguma coisa. Eu acho uma matéria muito técnica.”
Participante Práxis
“Eu acho mais fácil que os professores da formação geral básica saibam o que podemos contribuir ou inserir a formação técnica do que o contrário. Então, por exemplo, se os professores da parte

técnica... se a gente tivesse uma informação do que é tratado, para que a gente possa ver o que eu posso inserir. [...] Mas isso demandaria tempo, por exemplo, dos professores da área técnica prepararem um minicurso para os professores da formação geral básica. E aí, baseado nisso, para não ficar só em trabalhinho, para ser uma coisa integrada, aí isso demandaria depois uma mudança no currículo. Mas aqui seria todo um processo, eu acho. E demandaria tempo e vontade das duas partes.”

Participante Cultura

“A gente vai aprendendo na prática a coisa. O que tu pode fazer. Mas eu acho que seria melhor se a gente pudesse trabalhar junto. Se a gente começar a fazer uma reunião da área, trabalhar ao mesmo tempo, pode juntar todo mundo. O que tu viu? Tem o espaço de troca. Porque a gente acaba tendo um espaço de troca muito limitado. Só dentro da área. E nem sempre dentro da área.”

(Fonte: as autoras, 2026)

Na busca por possibilidades de integração, os participantes sugerem trocas entre os professores da formação geral básica e do ensino profissional, tanto por meio de aulas ou minicursos, como pela participação em reuniões com outras áreas do conhecimento. Percebe-se no discurso do participante Práxis que, mesmo percebendo a possibilidade de trocas via minicursos, enfatiza a dificuldade em de fato integrar o currículo por demandar tempo e vontade. Na sequência do círculo, Práxis torna a mencionar a necessidade de que haja uma mudança estrutural: “o primeiro passo para vir realmente a ser integrado é que a escola, de uma forma, lutasse pela sua autonomia dentro do curso técnico. Sem essa autonomia, não tem o que fazer”. Nesse sentido, Práxis difere do pensamento dos demais participantes que se manifestaram no sentido de buscar as possibilidades de integração ainda que, estruturalmente, haja limitadores. Poder-se-ia dizer que ele minimiza a importância das atividades integradas ao referir-se a elas como “trabalhinhos”, no diminutivo. Ainda assim, predomina a percepção de que pode ser construída uma perspectiva de integração na construção coletiva entre as áreas do conhecimento.

Em alguns discursos, aparecem limitadores para a atitude integradora dos professores. A participante Sociedade apresenta dois fatores relevantes que merecem um olhar: os tempos escolares e as condições de trabalho dos professores.

“Eu tive que fazer a escolha, ou eu entrava fundo na arte e tecnologia, porque eu poderia fazer integração com os professores de tecnologia, ou eu pensava, eles têm que ter a formação básica de artes, eles precisam saber a história da arte, pra eles poderem ter a oportunidade de fazer ENEM, de andar no SISU, de fazer proUNI. E agora, o que eu faço? Fui pra área da história da arte, o que teve os seus ônus e bônus. A parte boa é que eles tiveram uma formação de caixa, tiveram de história da arte. O ônus foi, não tiveram esse reconhecimento da arte e tecnologia. Infelizmente, não houve essa integração. Essas são escolhas que são feitas que, mesmo que seja feita a integração entre as áreas, a gente tem que fazer escolhas de acordo

com o padrão que a gente recebe. E a gente bate naquela mesma tecla. Quando eu vou fazer um trabalho de qualidade, uma atuação docente de qualidade, se eu tenho 17 turmas, se eu tenho 350 alunos, se eu trabalho em 3 escolas, não vai ter oportunidade de mudar?” (Sociedade)

Não há como pensar nas atividades docentes sem considerar as condições de trabalho, seja nas horas trabalhadas frente a alunos seja na quantidade de turmas atendidas. Os professores estaduais do Rio Grande do Sul precisam estar 34 períodos à frente dos alunos para o regime de trabalho de 40 horas semanais. Isso implica em ser regente de um número elevado de turmas e, no caso de professores de componentes com menos carga horária, na necessidade de cumprir as horas de trabalho em mais de uma escola. Isso compromete o tempo necessário ao planejamento e à formação necessária para a qualidade do trabalho docente, além de gerar sobrecarga de trabalho que ocasiona, muitas vezes, o adoecimento docente. A sobrecarga de trabalho aliada às exigências burocráticas, que são tão maiores quanto mais turmas o professor atender, aparece também no discurso de Cultura: “a gente não tem esse tempo que a gente deveria ter. E acaba que tu te sobrecarrega com outras coisas que tu tem que fazer, que são mais burocráticas, e te tira muito tempo de fazer uma coisa que efetivamente funcione”. O tempo despendido para cumprir as burocracias é apontado como um dos problemas da falta de tempo para planejamento.

O discurso da participante Sociedade ainda aponta outro fator relevante: a necessidade de escolhas mediante o tempo disponível ao componente curricular. Para desenvolver os conhecimentos do componente curricular, foi necessário que a professora fizesse uma escolha entre priorizar um aspecto mais amplo do conhecimento, a fim de que os estudantes tivessem a formação necessária para prestar exames de acesso ao curso superior, ou aprofundar a integração entre arte e tecnologia, a fim de proporcionar maior integração entre o componente curricular e a formação profissional. Nesse sentido, vale ressaltar que a última reforma do ensino médio diminuiu de forma significativa a carga horária da formação básica, fazendo com que essas escolhas sejam cada vez mais difíceis.

Ainda nesse discurso, fica evidente a preocupação entre dois aspectos da formação: a formação profissional e a formação para a continuidade dos estudos. A participante demonstra preocupação em não negligenciar nenhum dos aspectos. Essa reflexão traz à tona uma visão de formação que não separa a formação para o trabalho da formação para a continuidade dos estudos. Essa discussão perpassa

outros momentos do círculo. No quadro abaixo, são apresentados alguns discursos que permitem reflexões sobre esse aspecto.

Quadro 4: Formação para o trabalho x formação para a continuidade dos estudos

Participante Práxis
“O raciocínio lógico, que não é tão lógico assim, é que a pessoa que vem aqui pro curso integrado, não almejaria tecnicamente, talvez eu fale uma besteira, mas em tese, a pessoa quer seguir aquilo ali. Ou a família. Então, o objetivo principal, digamos assim, não é ENEM e vestibulares, como é, como os próprios alunos, por exemplo, do terceiro ano, lá do integral, vão cobrar. Então, por exemplo assim, eu acharia muito interessante eu dar uma aula, por exemplo assim, cujo título não seja, ah, ligações químicas, isso e aquilo, se eu fosse assim, química dos componentes de hardware. Mas aí, o que isso exigiria? Exigiria de mim estudo, da mantenedora formação para isso. E tempo para planejamento. Tempo para planejamento. Porque agora parece que a palavra integrado significa grudado só. Não significa transpassado, interpenetrado. Significa só, ah, é isso mais isso.”
Participante Cultura
“A educação pública, ela não é, ela não é objetivo, por exemplo, formar o nosso aluno, preparar o nosso aluno para o vestibular, para o ENEM. Ela visa preparar o nosso aluno para o mercado de trabalho. E esse é um problema muito sério, porque eles não querem só ser técnicos, eles não querem ser apenas técnicos, eles querem fazer uma ciência da computação, sistemas da internet, psicologia, eles querem seguir o caminho deles. E parece que tu tá tirando essa possibilidade no momento que tu torna, por exemplo, cargas horárias de disciplinas muito menores. Como é que tu vai querer que o aluno tenha a mesma chance, a mesma possibilidade de futuro que um aluno que estuda numa escola particular, por exemplo? [...] às vezes parece que o governo só quer que a pessoa saiba fazer conta e... É matemática e português. [...] Mas parece que dá uma importância menor pro resto. É, tem mais coisas básicas.”
Participante Diálogo
“o currículo Integrado, pelo menos o antigo, tanto não é pensado pra Enem, pra vestibular, que não há nada pra escrita, por exemplo, no currículo. Eu trabalhei em redação ano passado por uma escolha minha e por uma necessidade que eu via dos alunos, porque eu via muitos deles preocupados em fazer o Enem, preocupados em irem bem na redação, preocupados em tirar uma boa nota, muitos fazendo cursinho fora, mas queriam também, alguns não faziam, então também precisavam. E eu me vi, nunca tinha dado aula de redação, eu pegava sempre mais segundo ano, e eu me vi pela primeira vez com um monte de alunos precisando de redação, só que não tinha carga horária pra redação. Só que como eu tenho quatro períodos de português no terceiro ano, eu falava, vou usar essa carga horária pra fazer isso. [...] aconteceu isso, mas por uma escolha minha e pela necessidade que eu via dos alunos. Então, não há nada de escrita. Arte, por exemplo, tem só no primeiro ano no currículo antigo. No novo também. Então, aí tu pega o próprio ENEM, cheio de questões envolvendo arte, e não tem no currículo. Então, vê como há essa visão mais tecnicista mesmo, de formar o cara pro trabalho lá, e não pro cara sair dali depois e almejar uma faculdade, porque, né, envolve outras habilidades ali que não estão no currículo contemplado.”
Participante Sociedade
“Eu escrevi aqui sobre evitar essa alienação com viés tecnicista, que é um problema muito grande que tem nas linguagens que eu percebi no integrado no passado. Essa descreditação por parte dos alunos, eles descredita as linguagens, eles descredita as humanas também, de eu não vou prestar atenção nessa disciplina, não vou trabalhar nessa disciplina porque ela não me dá dinheiro, porque ela não me dá uma perspectiva de futuro concreto material. E como que a gente vai trabalhar essa questão não apenas do materialismo? Eu tento trabalhar muito na minha disciplina e nas outras escolas também, aqui no integrado no passado, essa questão das insurreições

micropolíticas, que é nós entendermos enquanto sujeitos micro-políticos. Antes da gente partir para as questões macros, inclusive do mercado de trabalho, sociedade, economia, gênero, raça, sexualidade, nós entendermos enquanto sujeitos. Ainda mais no primeiro ano do ensino médio, que eles tentam se entender enquanto sujeitos. Quem sou eu no mundo? Qual o grupo que eu me encaixo? Qual é o nicho que eu me insiro? Como que eu tenho que me moldar para ser aceita e ser aceita? E usar o campo da arte para realizar essas insurreições micro-políticas. Esse trabalho da autoestima, esse trabalho da sensibilidade do sensível, mas como que eu vou fazer esse trabalho se eles só querem o que dá dinheiro? E como trazer essa possibilidade de empoderamento e autoestima no integrado? Porque essas outras áreas também podem trabalhar. Essa questão do empoderamento a partir da crítica, a partir da escrita, a partir da leitura, a partir da experimentação. Isso é uma crítica que eu tenho não apenas no integrado, mas no sistema educativo também. Mas, infelizmente, consumo o MEC, não posso fazer muita coisa.”

(Fonte: as autoras, 2026)

No discurso do participante Práxis, percebe-se a ideia de que os estudantes do curso técnico integrado não teriam como objetivo a realização do ENEM e de vestibulares. Na visão do participante, seria mais interessante que suas aulas direcionassem os conhecimentos do componente curricular às especificidades da informática, área da formação profissional do curso. Essa percepção evidencia a tradicional dualidade da educação brasileira e é ancorada numa visão de formação profissional tecnicista, o que se opõe aos princípios do ensino médio integrado.

O participante Cultura amplia a visão da formação para o mercado de trabalho para toda a educação pública, porém aponta isso como um problema. Segundo ele, os estudantes não querem ser apenas técnicos, mas também pretendem acessar o ensino superior. Em seu discurso, revela-se uma percepção de que a escolha pela formação para o mercado de trabalho⁷ é do sistema de ensino, representado em seu discurso pelo governo. A relevância dada a componentes como Matemática e Língua Portuguesa, em detrimento de outros da formação básica, são apontados pelo participante como indicadores de que, para o governo, basta que o estudante aprenda a ler e fazer cálculos, o que releva uma formação limitada.

Corroborando com a percepção de uma formação que não prepara para a realização dos exames de seleção para curso superior, o participante Diálogo compartilhou experiência que revela a falta de ênfase na escrita, sobretudo redação, na matriz curricular do integrado. Por outro lado, demonstrou que, mesmo sem a previsão expressa da redação no currículo, desenvolveu esse conhecimento com base na necessidade evidenciada pelos estudantes. Além disso, ampliou a

⁷ Utilizamos aqui a expressão “mercado de trabalho” pela referência a uma formação utilitarista que atende às necessidades do mercado, em oposição à formação para o “mundo do trabalho” que requer formação mais ampla.

discussão citando como exemplo o componente curricular Arte que só é contemplado no primeiro ano do curso, o que não permite uma preparação consistente para a realização do ENEM.

A superação dessa dualidade, conforme o referencial teórico que embasa esta pesquisa, perpassa pela formação integral do estudante. Nesse sentido, é fundamental o olhar cuidadoso para o discurso de Sociedade. Inicialmente, o participante apresenta a percepção de que os estudantes não valorizam as áreas de linguagens e de humanas por serem áreas que não garantem retorno financeiro e questiona como mudar essa relação dos estudantes com esses conhecimentos. Ao compartilhar a experiência de como procura desenvolver seu componente transcendendo o utilitarismo do conhecimento, o participante mostra a relevância do componente para o desenvolvimento individual e social do estudante. Termos como “autoestima” e “empoderamento” revelam a potência do componente para que o estudante se reconheça e se integre à sociedade.

Percebe-se que, no desenvolvimento do círculo, a dualidade da educação partiu de uma visão que a valida para uma crítica a ela e, por fim, parece vencida na ideia de uma formação mais ampla e integral proposta no discurso da participante Sociedade. Outro dado importante é que, com exceção de Práxis, os demais discursos aqui analisados ampliam a reflexão para todo o ensino médio, não apenas o curso técnico integrado. Isso pode expressar um entendimento de que o ensino médio integrado se insere na problemática do ensino médio como um todo, não se enfatizando as diferenças por oferecer a formação profissional.

Em síntese os diálogos desenvolvidos no primeiro círculo revelam uma visão de integração que perpassa diferentes camadas. Desde as atividades integradas, passando pela integração entre as áreas da formação básica e a formação profissional, culminando na perspectiva de uma formação integral, todas as nuances de integração apresentadas trazem consigo dificuldades e possibilidades. As dificuldades centram-se na falta de autonomia da escola frente ao sistema de ensino e a mantenedora e na organização dos tempos da escola e do professor. Já as possibilidades para a integração são apontadas a partir do planejamento coletivo e da oportunidade de trocas e construção entre os professores das diferentes áreas do conhecimento.

4.3 CÍRCULO 2 - SUPERAÇÃO DOS LIMITADORES ESTRUTURAIS: AGINDO NAS FISSURAS DO SISTEMA

O segundo círculo teve como elemento sensibilizador a exposição de fotografias de atividades desenvolvidas no curso técnico integrado durante o ano letivo de 2025. Os participantes foram convidados a observarem os registros fotográficos e falarem sobre os momentos nelas retratados. As imagens retratavam apresentação de trabalhos, mostra de aplicativos, atividades esportivas, artísticas, participação em eventos externos, formatura.

Ao falarem sobre as imagens observadas, os participantes retomaram discussões do círculo anterior e apontaram a sua participação nos momentos retratados. No quadro que segue, são apresentados alguns dos discursos que serão analisados.

Quadro 5: Percepções sobre registros fotográficos

Participante Diálogo
“A gente vê momentos em que eles desenvolvem diferentes áreas, né? A gente tem ali apresentações artísticas, acadêmicas, né? Na JAI. A parte técnica ali, né? A mostra dos aplicativos. Então, isso mostra essa diversidade, essa variedade. Até a culminância da formatura, né?”
Participante Cultura
“Eu acho que isso tudo aí mostra pra gente, como eles estão desenvolvendo o pertencimento, como eles estão se apropriando da escola, assim. Vão se sentindo parte dela. Eu gosto de quando eles dizem que a gente é do integrado. Eu sou do Maria Rocha. Eu sou da escola, né? Que é uma coisa que o integrado faz parte da escola. Pra eles é quase como se fosse uma identidade ser do integrado.”
Participante Emancipação
“E a nossa participação também nos eventos, a gente é capaz de reconhecer os eventos que o aluno faz. Principalmente eu, que tenho só 20 horas, às vezes eu fico assim, né? Ai, eu queria estar ali, eu queria participar mais. E às vezes eu não consigo, sabe? Não é o que eu quero, né? Então, ali eu poder reconhecer que o aluno tá sendo integrado na mostra dos aplicativos, ou lá na do teatro, pra mim também isso é importante. [...] Quando eu não estou presente, então, pra mim, identificar o evento, o sinal de que eu estava ali, que eu participei, que eu contribuí de alguma maneira, que eu pertenço, né? Então, pra mim, é isso.”

(Fonte: as autoras, 2026)

O participante Diálogo resgata a diversidade das atividades retratadas e o envolvimento de diferentes áreas do conhecimento. Esse foi um aspecto da

integração do currículo já apontado no círculo anterior e que foi percebida pelo participante nas imagens apresentadas. O participante engloba em três termos as atividades representadas: apresentações artísticas, acadêmicas e parte técnica. O discurso chama a atenção para três aspectos diferentes da formação dos estudantes que são retratados nas fotos. Esses aspectos revelam uma formação que integra a expressão artística e corporal, o desenvolvimento de conhecimentos científicos e a formação para o trabalho.

Outro aspecto já referido no primeiro círculo e que voltou a ser mencionado pelo participante Cultura é o pertencimento. Para esse docente, a participação dos estudantes nas atividades retratadas mostram a identidade com a escola e com o curso. Nesse sentido, Emancipação reforça a participação dos professores. É interessante perceber que, mesmo apontando a dificuldade em estar presente em algumas atividades em função de sua carga horária na escola ser de somente vinte horas semanais, a docente expressa se sentir parte ao reconhecer as atividades mesmo sem estar na escola necessariamente na sua execução. Aponta nisso, a manifestação de que, mesmo sem estar na escola no momento da atividade, participou e se sente pertencente. Considerando que as atividades são normalmente pensadas em reuniões de área, é possível concluir que o sentimento de participação e de pertencimento decorre do trabalho coletivo de planejamento. Isso faz com que a presença da professora na atividade vá além de seu comparecimento na escola no dia da execução e passa por seu efetivo envolvimento no momento da concepção da ideia e do planejamento.

Embora seja perceptível nos discursos a existência de um trabalho coletivo de planejamento, os diálogos revelam a insuficiência deles para um trabalho realmente integrado. O TCC voltou a ser lembrado no segundo círculo como a expressão da integração e as demais situações de integração são tratadas pelos participantes como pontuais e dependentes da iniciativa e disponibilidade do professor. No discurso do participante Trabalho isso se evidencia, conforme transcrito abaixo.

“Eu senti, assim, que nós tínhamos essa integralidade quando nós vimos o TCC. Porque daí, nesse momento, nós discutíamos projetos e nós íamos, assim, no entorno de disciplinas e teríamos afinidade com quais projetos. Nesse momento, eu sentia. Mas, porque no dia a dia, é bem difícil. Se tu não procurar o teu colega, se tu não discutir um tema com o teu colega, fica difícil de ter essa integração.” (Trabalho)

Diante dessa colocação, duas participantes resgataram um diálogo que tiveram após o primeiro círculo, revelando a importância do momento de reflexão trazido por ele:

“A gente estava conversando, né, Cultura? Como foi importante aquele dia, se a gente pudesse, que nem a gente está fazendo hoje, se reunir sempre, né?” (Coletividade)

“Porque às vezes precisa ter tempo. Eu estava falando que esse tipo de coisa ajuda bastante a gente na prática, né? Tipo, se tivéssemos uma vez por semana. Uma coisa que efetivamente funcione, sabe? Porque não adianta a gente fazer uma reunião a cada um mês, e aí tem coisas burocráticas, acaba que vira... Sabe? A gente tem que fazer isso, mas aí sim, meio que... Porque tem lá alguma coisa que a gente tem que fazer, não porque a gente pensou junto em alguma coisa, né?” (Cultura)

A participante Coletividade ainda destaca a necessidade desse processo de troca ser contínuo a fim de que se supere a integração como algo pontual, ao que Cultura complementou “que às vezes milagrosamente dá certo”. A partir desta constatação, os participantes passaram a relatar experiências de sua prática que exemplificam as ações que revelam integração entre componentes e/ou áreas do conhecimento: conhecimentos gramaticais trabalhados em Língua Portuguesa tendo como base a escrita do TCC; conhecimentos de Língua Inglesa relacionados com a programação desenvolvida nos componentes do ensino profissional; a construção de um mapa interativo envolvendo Geografia e o componente de Sistemas e Aplicativos; a Semana do Integrado⁸; e a gincana desenvolvida durante a Semana do Integrado.

No entanto, as discussões retornaram ao ponto de que, para superar ações pontuais, é necessário planejamento coletivo. Na transcrição do discurso de Coletividade, isso fica explícito: “o planejamento das próprias disciplinas tem que integrar. Eu acho que vem nesse planejamento. Se não, que a gente tem as caixinhas, cada um só, e a gente faz uma atividade junto, integra a atividade, e é isso”. O participante Processo apontou, então, que antes mesmo do planejamento, a própria ementa do componente curricular já deve apontar para essa integração.

Embora seja perceptível nos discursos dos docentes o entendimento da necessidade de um trabalho coletivo que integre os conhecimentos, a estrutura organizacional da escola é vista como um limitador. Os tempos escolares são apontados por Integralidade como um dificultador, conforme transcrição que segue.

⁸ A Semana do Integrado é um evento anual que ocorre normalmente no mês de outubro e envolve todos os estudantes e professores do curso. Durante a Semana são realizadas palestras, oficinas, rodas de conversa, mostras e apresentações de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, além de outras atividades de integração, como a gincana e o churrasco do Integrado.

“Eu acho que até os próprios tempos escolares também tem que integrar. [...] Vou planejar, eu sou Sociologia, vou ter uma aula por semana no primeiro ano e junto com... Vocês querem fazer Sistemas Operacionais de duas aulas? São três. Mas a gente vai precisar de mais tempo. Aí são períodos separados, tu tem que parar. E a própria separação das turmas... Eu acho que desde a organização escolar precisa ser pensada. [...] Separar os tempos por... Por exemplo, sem ter primeiros que no terceiro período. Tem das sete e meia ao meio dia em 15 e aí tem um projeto de Geografia com Sistemas Operacionais. Vão precisar de três horas para fazer essa. Três horas. Ah, o outro projeto vai ser com Banco de Dados e Língua Portuguesa. Precisa de uma hora. Uma hora para vocês. É organizar os tempos. Organizar os tempos de acordo com o planejamento dos professores integrados. Não ao contrário.” (Integralidade)

A participante Integralidade traz em seu discurso, além do limitador, a sugestão para superá-lo. Percebe-se a ideia de uma organização por projetos para desenvolver a integração entre áreas do conhecimento.

Embora as discussões tenham tangenciando conceitos fundamentais para o currículo integrado, até o segundo círculo, os diálogos reforçaram a ideia de integração entre áreas do conhecimento. Em alguns discursos, especialmente do participante Sociedade, repetiu-se muito o termo *tecnologia*, inclusive sendo apontada como um elo de integração. A pesquisadora coordenadora então questionou a compreensão do grupo acerca de tecnologia, a fim de se desenvolver conjuntamente um conceito. No quadro que segue, são apresentados alguns dos discursos construídos a partir desse questionamento.

Quadro 6: Concepções de tecnologia

Participante Construção
“Eu acho que a tecnologia, a gente separa as coisas, a tecnologia não faz parte do nosso dia-a-dia. E o aluno não tem essa mesma ideia. Base comum é uma coisa, tecnologia é outra. Mas uma outra visão errônea é a tecnologia, uma visão utilitarista, que muitos alunos têm, ou a visão de progresso, que a tecnologia não é sinônimo de progresso, principalmente de progresso social. E eu percebo que muitos alunos, não são todos, têm a dificuldade de saber que tudo que anda junto, daí eles querem separar, eu sou da tecnologia, eu não sou das humanas, eu não sou da linguagem, eles não conseguem ver que é tudo junto.
Participante Sociedade
“A tecnologia não tem a ver com circuitos eletrônicos e elétrica, tem a ver com mecanismos e processos procedimentais. A gente tem muita tecnologia na arte, como a prensa, gravura, além dos circuitos elétricos, a gente tem uma área de pesquisa na arte contemporânea no Brasil muito grande, que é a pesquisa da gambiarra, porque a gambiarra é uma criação 100% brasileira. É a área da gambiarra e prototipagem. E é incrível estudar e trabalhar a gambiarra. Gente, o bombnil em cima da antena da TV, é uma tecnologia. Então a gente tem a tecnologia.”
Participante Coletividade

“A primeira ponta de pedra lá era a tecnologia. A gente trabalha com tudo. A tecnologia não era só a informática”.
Participante Tecnologia
“A caneta já foi uma tecnologia em relação a pena”.
Participante Cultura
“Uma vez que a gente trabalhou com os alunos a história das coisas. Aí eu peguei vários objetos aleatórios e dei pra eles. Agora vocês vão pesquisar a história da coisa de vocês. E aí é bem legal, porque eles percebem o quanto ele mudou naquele momento que ele passou a ser usado, por exemplo, o quanto teve de transformação. E aí eles percebem várias coisas, que é uma tecnologia que muda o espaço, que muda a relação entre as pessoas, que é uma coisa bem legal. Tem coisas que são mais simples do que a gente pensa. E eles não têm muita noção, sabe? Tem algum que pensa que o leite vem da caixinha e a merda que não vem da vaca. Eles não se preocupam com como isso aqui é feito.”

(Fonte: as autoras, 2026)

Percebe-se, nos discursos, uma ideia de tecnologia que supera a concepção do digital, do computacional. Os participantes apontam a tecnologia com mecanismos e processos. Em seus discursos, já apontam também para o fato de a tecnologia estar presente nas diferentes áreas do conhecimento e na vida das pessoas. Durante essa discussão, surgiu a observação da necessidade de se trabalhar os processos com os estudantes, a fim de que eles entendam como as tecnologias disponíveis hoje se desenvolveram. Vale chamar atenção para o discurso de Sociedade que aponta a importância das artes para essa compreensão. Essa percepção contrapõe a desvalorização do componente já mencionada anteriormente pelo próprio docente.

“É daí a potência que tem do ateliê de arte, né? Porque a arte, a gente trabalha com entender os processos, especialmente na prática. Não faz sentido eu falar, na teoria sobre gravura, os meus alunos não aprenderem a fazer gravura. E dá para trabalhar muito, e eu trabalho muitas vezes isso na arte, de... Eu não sabia que isso me fazia falta até fazer e ter. Geralmente, eu faço isso com a prática de ensinar, eles vão fazer o esfuminho. O esfuminho é o rolo de jornal para você esfumar para fazer a sombra, que eles fazem com o dedo, né? A ensina eles a fazer o esfuminho, e eles, meu Deus do céu, eu não sabia que eu precisava disso até ter isso, ou ensinar para que servem cada tipo de pincel na pintura. Eles falam, ah, eu usava cada tipo de pincel, e agora faz todo sentido e facilita muito a minha vida. Não entendi muito a tecnologia. Então, dá para aplicar os processos de ateliê em outras áreas também. Dá para aplicar os conhecimentos de sociologia, filosofia, história, matemática portuguesa, dentro da prática de ateliê. Eu acho que o ateliê de artes deveria ser expandido para todas as áreas. Em vez de quebrar umas paredes, deixar o ateliê maior. Fazer um ateliê também de arte eletrônica. Por exemplo, ter arduinos na escola para todo mundo trabalhar, sabe?” (Sociedade)

Essa proposta de usar a prática do ateliê para outras áreas, a fim de trabalhar a percepção dos processos e das tecnologias trouxe uma outra abordagem para a integração até então não discutida. A integração deixou de ser pensada a partir de atividades integradas entre componentes curriculares para uma ideia procedimental: integrar formas de fazer, lançar mão de práticas consolidadas em uma área específica para propiciar experimentação em outras áreas.

Neste momento do círculo, foi possível observar o protagonismo do componente curricular Artes, que não costuma ser destacado no curso técnico integrado. Era perceptível o olhar atento dos demais participantes, indicando a consciência de estarem se deparando com uma visão nova do componente a partir das colocações de Sociedade.

Há também, na sequência do círculo, outra manifestação da ideia de integração por meio dos procedimentos:

“Quando o colega estava falando da programação, eu lembrei de um curso que eu fiz uma vez, que era sobre pensamento computacional. Então quando eu vou dar um trabalho para o aluno, eu me lembro muito bem de colocar todas as etapas como se fossem os comandos. Então a gente também às vezes não se dá conta, mas o nosso trabalho diário também está ligado a essa programação. Dizendo assim, faça isso, isso, isso. É claro que a gente faz isso para alinhar o corpo do trabalho. O aluno também pode colocar as partes dele, as peculiaridades dele, mas não deixa de ser uma programação. É um pensamento para fazer. Faça isso, vai ligar a torneira, você tem que girar, tem que ir, tem que lavar a mão, são todos os comandos que parece uma bobagem, que passa despercebida, mas na hora de fazer o trabalho às vezes o aluno errou porque esqueceu aquele comandinho lá que você está mandando.” (Emancipação)

A participante relaciona a forma como apresenta uma orientação de atividade para o estudante com os conhecimentos do pensamento computacional e da programação. Neste momento do círculo, os participantes passaram a relatar muitas experiências nas quais, em sua sala de aula, lançavam mão do conhecimento de outras áreas. As experiências partiram tanto de professores da formação básica como do ensino profissional e envolviam todas as áreas do conhecimento. Diante desses relatos, os participantes chegaram à conclusão que a integração ocorre dentro do próprio componente curricular, a partir da abordagem que se dá a ele, não necessariamente envolvendo trabalho interdisciplinar com outro colega. No quadro abaixo, apresentamos alguns discursos que revelam essa constatação do grupo.

Quadro 7: Percepção da integração na prática

Participante Integralidade
“Essa coisa de a gente fazer esses links, a gente passa o tempo inteiro na nossa aula sem perceber. A gente integra sozinha.”
Participante Diálogo
“Eu acho que talvez a gente tenha trabalhado mais integralmente do que imagina, porque se a gente for considerar todas as experiências aqui que cada um foi passando, a gente está trabalhando de maneira integral, integrada, ainda que não consiga trocar tanto com o colega, e talvez a palavra currículo integrado pareça, um nome assim, meu Deus, não estou fazendo nada, não, mas todo mundo aqui citou alguma coisa que de alguma maneira se integra, juntou várias disciplinas, estamos agindo nas fissuras do sistema?” [...] “o aluno também percebe como o conhecimento não é separado, ele consegue perceber.”
Participante Coletividade
“Estamos, estamos agindo nas fissuras do sistema [...] o governo tem o seu projeto e nós temos a aula, e a aula ainda é nossa, então como a gente vai conduzir aquilo que está ali, que a gente está conduzindo, que a gente percebe que é integrado, como a gente está conduzindo isso, e a gente pensa naquela coisa que eu tinha falado anteriormente, da gente comentar isso, que o currículo integrado já foi uma questão da estrutura da escola, eu pensei que a estrutura de tempo para a gente sentar e pensar junto, de não ser atividades integradas, mas pensando agora no sentido mais amplo, a gente já trabalha realmente, a gente trabalha na história, lá com a arte, lá da pré-história, a gente já está trabalhando integrado, quando a gente fala das tecnologias, das primeiras tecnologias, a gente ultrapassa, a gente sai da caixinha, a gente entra em um monte de disciplinas, química, matemática, física.”

(Fonte: as autoras, 2026)

A percepção de que a integração ocorre ainda que haja limitadores, apontou para a ação dos docentes enquanto fator fundamental para a efetivação do currículo integrado. Apesar da estrutura do sistema educacional e as escolhas das políticas de governo apontarem para outra forma de trabalho, a opção do docente por uma prática integradora desafia o que é posto e possibilita a busca da formação integral. A sala de aula é apontada como o espaço de autonomia do professor. Em dois dos discursos destacados no quadro aparece a expressão “nas fissuras do sistema”. A expressão foi mencionada pela primeira vez no círculo pela pesquisadora coordenadora para referir-se às ações que desafiavam as dificuldades de organização impostas pela estrutura da escola e conseguiam ser efetivadas com sucesso.

Em síntese, no segundo círculo, destacou-se a necessidade do trabalho coletivo. É possível perceber que os participantes valorizam momentos de planejamento conjunto e troca entre pares. Para além disso, durante os diálogos, foi perceptível a reflexão que as trocas suscitaram sobre a prática de cada professor,

fazendo com que, ao olhar para sua prática, identificasse formas de qualificá-la como elemento de construção do currículo integrado.

Houve manifestação explícita da importância do círculo dialógico. O papel de coordenadora do curso que exerço no momento perpassou o círculo diversas vezes, com sugestões vindas dos participantes de como fazer com que as discussões nele desenvolvidas pudessem reverberar na organização das práticas do curso. Destacam-se duas ideias que surgiram: a criação de um blog para divulgação das atividades desenvolvidas nos componentes curriculares, a fim de levar ao conhecimento de todos o que é desenvolvido na sala de aula; a organização de encontros periódicos nos quais participem todas as áreas do conhecimento, a exemplo do círculo. Esta última sugestão partiu da constatação de que, com as reuniões por área do conhecimento já consolidadas na escola e a inviabilidade de proporcionar momentos em que participasse a totalidade dos professores, o mais viável seria construir encontros em que cada área fosse representada e trouxesse as discussões realizadas em suas reuniões para ampliar com as demais.

Ficou flagrante, neste círculo, a disposição para o planejamento e a formação coletiva e noção de que a prática docente é fator determinante para a viabilização do currículo integrado. Nesse sentido, tanto práticas coletivas como individuais permitem a materialização do currículo integrado, porém é necessário o docente compreender-se como sujeito que faz o currículo acontecer. Nessa percepção, o docente assume uma postura crítica frente ao currículo e a sua prática.

4.4 CÍRCULO 3 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AMEAÇA À FORMAÇÃO INTEGRAL

A abertura do terceiro ciclo teve como elemento motivador o relato de um estudante egresso do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da escola. O estudante enviou relato escrito sobre sua trajetória desde a conclusão do curso. Em seu relato, o egresso relatou suas experiências com o trabalho, uma vez que optou por não fazer a graduação. Inicialmente o estudante trabalhou com serviços gráficos de forma autônoma, trabalho no qual aplicou conhecimentos do curso, porém não encontrou nessa ocupação realização pessoal. Trabalhou então em uma cozinha, de onde percebeu seu gosto por esse tipo de trabalho e, então, abriu uma pizzeria que hoje é seu trabalho principal. Em seu relato destacou a

importância do curso para suas vivências, citando alguns componentes curriculares de forma específica. Chamou a atenção no relato sua referência à importância da Segurança do Trabalho, componente que, durante o curso, não recebe espaço de destaque.

Os participantes do círculo retomaram momentos da trajetória do estudante na escola, lembrando suas características e seu envolvimento com o Grêmio Estudantil. No diálogo, alguns discursos destacaram aspectos da formação do estudante para além dos componentes curriculares do curso e a forma como a escola participou disso.

“Ele não colocou no relato dele, ele optou por falar sobre as disciplinas, acho muito legal a valorização dele. Mas, enquanto escola, as oportunidades que ele tinha, pra ele atuar da forma que ele é, né? Ele é bastante proativo, enfim. Mas isso também, com certeza, ajudou a moldar o cidadão, a pessoa que nós temos hoje”. (Processo)

“Não fui professor dele, mas acompanhei que ele teve uma coisa fundamental, fundamental para a formação dele, para que ele desenvolvesse essa capacidade de ter a proatividade que a gente percebia nele, ele teve uma coisa fundamental, que é o apoio da escola. Porque eu vi, assim, que ele queria, e muitas coisas eram delegadas a ele, pela questão da confiança, por essa questão de, realmente, a gente promover o protagonismo do estudante. E eu vi bastante isso dele. Porque eu conheço algumas instituições públicas ou privadas que o aluno não tem, não teria toda essa liberdade, esse apoio, esse protagonismo. Então, para ele, eu acho que foi fundamental. Porque, senão, ele teria desistido já no primeiro ou no segundo ano”. (Práxis)

“O que possibilitou ele a ser ele mesmo, a buscar, se encontrou aqui, eu entendi isso. E eu estava pensando, ele era do Grêmio. O Grêmio, quem sabe, ele poderia ser um problema na sala de aula, não queria parar na sala de aula, não sossegava nunca. E o Grêmio deu para ele esse comando. Ele conseguiu ser mais autônomo. Tanto é que ele hoje é empreendedor. Então eu acho muito importante o Grêmio na escola, no curso também. É importante.” (Emancipação)

Os três docentes destacam a proatividade do egresso. É perceptível nos discursos que o egresso foi respeitado em suas características e teve potencializado algo que, em outro contexto, poderia ter sido considerado um problema, a sua inquietude. Há o reconhecimento, no discurso dos docentes, que a atitude da escola frente às características do estudante foi fundamental para sua formação e, provavelmente, impactou no cidadão que hoje ele se constitui. Vale ressaltar que Práxis não chegou a ser professor do egresso, mas percebeu sua atuação dentro da escola como um estudante protagonista. Ao abordar a sua participação no Grêmio Estudantil, Emancipação destaca a relevância dessa instância representativa dentro da escola para o desenvolvimento e o protagonismo dos estudantes e a formação de lideranças.

Essa percepção trouxe para o círculo a dimensão da formação integral. A participante Integralidade, docente que tem caminhado de mais de dez anos na instituição e no Integrado, resgatou a construção feita em torno da noção de formação humana integral na escola.

“Uma das coisas que eu lembro que, desde que eu entrei no Maria Rocha, era muito frisada, e que é uma coisa que a gente buscou manter em todos os aspectos desde que a gente assumiu a gestão, era a formação humana integral. E quem está aqui há mais tempo deve lembrar das reuniões que a gente tinha: a escola Maria Rocha, uma escola que busca a formação humana integral. É uma formação que é para buscar se formar para o mundo do trabalho, se formar para seguir a carreira para ir para a universidade, mas formar também com as habilidades socioemocionais.”
(Integralidade)

É interessante perceber que a concepção de formação humana integral perpassa as discussões pedagógicas da escola há bastante tempo. No discurso da docente, que atualmente faz parte da gestão da escola, percebe-se o compromisso com a construção realizada pelo coletivo da escola acerca de uma formação humana integral, capaz de preparar o estudante para o mundo do trabalho, para a continuidade dos estudos e para as relações sociais. As discussões a que Integralidade se refere tiveram seu início no mesmo período em que surge o ensino médio integrado na rede estadual do Rio Grande do Sul e na escola. É possível, portanto, relacionar a caminhada do curso técnico integrado a esse compromisso com a formação humana integral. A menção a essa construção de mais de uma década pode justificar o sentimento de identidade e pertencimento evidenciado no primeiro círculo como característica tanto dos estudantes quanto dos professores que atuam no Integrado.

Neste círculo, no espaço central estavam dispostos alguns livros que constituem a base teórica desta pesquisa e papéis impressos com as palavras trabalho, ciência, cultura e tecnologia, que representam conceitos basilares do currículo integrado. Na medida em que o diálogo chegou à formação para o trabalho, a pesquisadora-coordenadora questionou o grupo sobre o conceito de trabalho. Na tabela que segue, são apresentadas algumas concepções de trabalho que emergiram dos discursos.

Quadro 8: Concepções de trabalho

Participante Construção
“Atualmente, muitos têm a ideia de trabalho relacionado com a remuneração. Trabalho não precisa ter remuneração. Desde de me levantar da minha cama, arrumar a minha cama, fazer os afazeres domésticos, isso também é considerado trabalho. Só que hoje em dia, no mundo em que nós vivemos, trabalho é sinônimo de o que eu vou ganhar. Mas trabalho não é só isso. Estudar também é trabalho. Principalmente. Porque muitas vezes tem a ideia do trabalho braçal. Isso é trabalho. Como falar, estou estudando. Não, tu não trabalhas. É um tipo de trabalho estudar também.”
Participante Coletividade
“É tudo o que o homem faz. Pode ser intelectual, manual, que remunere, que não remunere. Tudo aquilo que a gente faz, que constrói alguma coisa.[...] Porque a gente vai construindo e vai transformando. No trabalho, o homem vai criando uma cultura, vai transformando, foi transformando, e continua transformando o ambiente. E essa é a ideia de trabalho que a gente tem nas ciências humanas.”
Participante Integralidade
“A gente trabalha lá na sociologia, porque a gente tem uma área específica de trabalho, mas que quase, que é eixo de toda a área de humanas, [trabalho] é ação humana, modificação no ambiente. [...] Tem uma visão vinculada ao mundo do trabalho, de que trabalho é aquilo que tem a remuneração. Então o trabalho durante muitos anos era uma prerrogativa exclusiva do homem. O homem que é remunerado, ele trabalha. E os trabalhos relacionados ao cuidado, por exemplo, vou cuidar do meu filho, vou cuidar, vou fazer almoço para minha família, isso não era visto como trabalho, isso era visto como dever. Todas as profissões majoritariamente femininas são vinculadas ao cuidado.”
Participante Trabalho
“Eu acho que a gente costuma bater bastante a palavra trabalho como remuneração. Uma coisa que eu lembro é quando a gente pensa assim, teu pai faz o quê? Uma pergunta, teu pai faz o que? Ah, meu pai faz tal coisa. E a tua mãe? Não faz nada, ela só fica em casa. E é uma coisa que sempre me incomodou, porque eu fico pensando assim, a gente fica em casa, a gente sai pra trabalhar, a gente trabalha, e a gente também tem trabalho que não ganha nada. Mas imagina a carga que nós temos em casa, enquanto nós trabalhamos dentro de casa, produzindo o material didático, limpando o casa, fazendo todo o serviço doméstico, imagina quem fica em casa e que não é remunerado, não é reconhecido. No passado, as pessoas trabalhavam no campo, dentro de casa. Muitas vezes a mulher trabalha dentro de casa, vai pro campo, mas não faz nada. Passava trabalhando, cuidando, tendo filho, alimentando, fazendo tudo.”

(Fonte: as autoras, 2026)

No diálogo sobre trabalho, fica explícito o sentido ontológico do trabalho, o trabalho produtivo, além das diferenças de gênero no mundo do trabalho. Essa discussão foi protagonizada pelos docentes da área de humanas, que trouxeram para o debate conceitos desenvolvidos em seus componentes curriculares. Essa visão ampla da categoria trabalho evidencia a opção dos professores por uma formação que não é mecanicista, que percebe o trabalho enquanto princípio educativo. Nesse sentido, a prática dos professores está alinhada ao plano de curso e aos princípios do currículo integrado.

Os quatro discursos apresentados no quadro mencionam a remuneração como um dos fatores relacionados, no senso comum, ao trabalho. No entanto, as quatro refutam a ideia de condicionar o conceito de trabalho à remuneração. Dois deles trazem à tona o fator das diferenças de gênero no trabalho, mencionando a desvalorização do trabalho doméstico, do trabalho ligado ao cuidado, culturalmente atribuído à mulher. Um dos participantes chega a citar exemplos de diálogos com os estudantes, nos quais afirmam que a mãe “não faz nada”, porque “só fica em casa”. Percebe-se, porém, nos discursos, que esse debate é realizado em sala de aula e que os professores estimulam a reflexão acerca do tema. Nesse mesmo sentido, a participante Cultura faz uma retomada histórica das mulheres no mundo do trabalho: “a mulher, por exemplo, no início do século XX ainda tinha que ter autorização para poder trabalhar. E era em profissões bem restritas, não eram todas as profissões que eram considerados trabalhos que elas podiam fazer fora de casa, porque dentro de casa era visto que não era trabalho, que pudesse ser remunerado”. Vale ressaltar que as referências à relação entre gênero e trabalho foram feitas por participantes mulheres, o que pode evidenciar a tomada dessa pauta como relevante para sua própria trajetória.

Dois dos discursos apresentados no quadro mencionam trabalho manual (em um dos discursos chamado de “braçal”) e trabalho intelectual. Essa referência é relevante considerando a relação desse dado com a dualidade histórica da educação brasileira entre a formação para o trabalho e a formação intelectual. Observa-se nos discursos dos participantes a concordância de que as dimensões manual e intelectual do trabalho não se separam. Ainda sobre essa dualidade, o participante Construção faz um resgate histórico: “isso veio desde a antiguidade. A gente é muito influenciado pelo pensamento ocidental, greco-romano. Então, para um grego, o trabalho era mal visto, o trabalho manual era do escravo, quem vivia no ócio que fazia filosofia, que investigava cultura, que fazia ciência, entendeu? E na modernidade, é a mesma coisa”. Construção entende que, atualmente, o trabalho intelectual é muito atacado e atribui isso, principalmente às polarizações políticas. Para o participante, “algumas pessoas que trabalham no trabalho intelectual são vistos como se fossem algum tipo de parasita da sociedade [...] Ou seja, fica até fazendo ideias, não propõe nada, não cria nada, não é utilitarista. O que isso vai me dar dinheiro? Isso vai fazer meu filho ter dinheiro? É somente ideias vagas. Isso não é valorizado”. Percebe-se que, em seu discurso, o participante apresenta a

desvalorização do próprio trabalho docente, quando não realizado sob uma ótica utilitarista.

No contexto de educação profissional e tecnológica, as reflexões realizadas pelos docentes participantes do círculo ampliam visões e têm potencial formativo. Na medida em que os docentes da área de Ciências Humanas apresentaram conceitos referentes à categoria trabalho e desenvolveram as associações, os professores das outras áreas manifestaram atenção e envolvimento com o que era apresentado.

Perceber o trabalho de forma ampla, rejeitando o viés tecnicista na educação profissional, é um caminho necessário para a formação integral almejada pelo currículo integrado. O ensino médio integrado se propõe a ser uma modalidade que permite aos egressos acessarem o mundo trabalho ou seguirem seus estudos. Na percepção da participante Cultura, “a gente tem que formar cidadãos para fazer escolhas, que possam fazer escolhas para o que eles querem no futuro. Porque às vezes eu fico pensando que o problema é eles não conseguirem fazer isso. [...] A gente dá uma base pros alunos para eles serem bons técnicos em informática, mas também para eles serem bons empreendedores, para eles serem bons alunos lá no curso superior, para serem bons naquilo que eles escolherem. E escolherem isso com maturidade, com responsabilidade. É a formação integral”. O discurso revela a confiança de que o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da escola propicia aos estudantes oportunidade de escolha. Além disso, reforça a importância da escola propiciar diferentes vivências e, para além da sala de aula, oferecer oportunidades para que o estudante desenvolva suas potencialidades, a exemplo do relato do egresso apresentado na abertura do círculo.

Essa realidade passou a ser contrastada, pelos participantes do círculo, com a realidade do ensino médio em tempo integral, modalidade também atendida pela escola. Enquanto o integrado ainda vive um processo de readaptação para atender às regras da reforma do ensino médio, a outra modalidade já está inserida na nova legislação. Alguns dos docentes participantes do círculo atuam nas duas modalidades e passaram a traçar alguns paralelos.

Quadro 9: Formação para o trabalho e para a continuidade dos estudos

Participante Práxis
“Concordo que a gente não tem que só lidar em uma escola para fazer com que o aluno passe o vestibular. Mas aí pensa uma coisa assim. Como é que eu vou comparar uma escola que tem quatro períodos semanais de química, por exemplo, no segundo ano com uma escola que tem só um período?”
Participante Cultura
“No integrado, agora a gente está diminuindo [a carga horária da formação geral básica], mas até então, os alunos que a gente chama de integral, eles têm uma margem muito menor ainda do que o integrado. Se tu pegar, o integrado tem dois períodos de Sociologia, dois períodos de Filosofia. E os alunos do integrado saem com uma formação técnica. E eles têm aqui são dois períodos e tem a formação técnica e é por isso que o governo tenta mudar, justamente porque ele entende que se tu é técnico, não precisa fazer o resto, porque tu vai querer ter Filosofia, Sociologia, não serve pra nada, tu vai ser técnico de informática. O Estado pensa assim”.
Participante Integralidade
“É uma visão do Estado, por isso que a carga horária de ciências da natureza, de ciências humanas, foi reduzida drasticamente [na readequação do curso técnico integrado], mas não apenas, o novo ensino médio ele reduz a carga horária ainda mais. Então a gente fica com uma formação que não é bem deficiente em certas áreas.”
Participante Coletividade
“O sujeito vai lá, tem que ser só técnico, não precisa refletir, não precisa ser criativo, não precisa imaginar, não precisa arranjar soluções, não precisa resolver problemas com os imprevistos. Então onde ele consegue isso? É no tecnicismo? Até pode ser, mas não somente, ele vai desenvolver nas artes, nas humanas, em outras disciplinas, que é isso que vai fazer a diferença entre um trabalhador, que faz muito bem feita, mas tem qualquer coisa errada, ele fica de braços cruzados, porque ele não sabe como resolver. Então, isso é uma visão muito estreita da educação.”

(Fonte: as autoras, 2026)

Os participantes apontam a diminuição da carga horária da formação básica como um fator que empobrece a formação dos estudantes. Práxis ressaltou a dificuldade de um estudante desenvolver o conhecimento mínimo para a aprovação em vestibulares com a carga horária da formação básica hoje oferecida. Cultura comparou a carga horária destinada à formação básica no integrado, que ainda segue uma matriz curricular anterior à reforma do ensino médio, e a do EMTI apontando a escolha feita pelo sistema educacional pela diminuição dos tempos destinados a componentes curriculares como Sociologia e Filosofia. Essa aspecto é enfatizado por Integralidade que afirma ser essa a “visão do estado”, ou seja, uma concepção de educação assumida por quem conduz as políticas educacionais. A participante reitera a diminuição dos tempos destinados às ciências humanas e às ciências da natureza na adequação do EMI à reforma do ensino médio, o que ocasiona uma formação deficitária em vários campos do conhecimento. Nesse

momento, no diálogo, a participante Cultura afirma que é uma educação “nem nem”, porque não prepara para o mundo do trabalho e nem para a continuidade dos estudos. A escolha pelo modelo neoliberal, reiterado pela BNCC, opõe-se frontalmente ao modelo da formação integral e propõe uma formação utilitarista e não emancipatória.

Ao entrar nesse diálogo, Coletividade aponta a visão tecnicista implícita na diminuição da carga horária dos componentes da formação básica. Para ela, essa escolha diminui o desenvolvimento do potencial criativo e imaginativo que qualifica o trabalhador para a resolução de problemas frente a imprevistos. A participante aponta esse aspecto como uma visão limitada de educação, nessa perspectiva, não há espaço para o protagonismo dos sujeitos.

É possível identificar, nos discursos, que os docentes percebem a reforma do ensino médio e a consequente adequação da matriz curricular do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio à nova legislação afetam na formação até então oferecida pela modalidade na escola. No apontamento dos docentes, diminui-se a qualidade da formação oferecida aos estudantes e compromete-se a formação integral, objetivo até então perseguido pelo EMI.

Os docentes também questionaram os objetivos da Base Nacional Comum Curricular. A participante Cultura relatou que, buscando algumas formações na plataforma *Youtube*, teve acesso a formações pedagógicas de outros estados nos quais a forma como o ensino médio está sendo reestruturado é totalmente diferente da condução dada no Rio Grande do Sul. Diante disso, ela questiona se a base nacional não tinha o objetivo justamente de alinhar a formação mínima oferecida em todo o país. Corroborando com sua percepção, Integralidade defendeu que, no Rio Grande do Sul, a base nacional é desrespeitada. Na visão da participante, a forma como o estado conduziu a reforma gerou graves lacunas de aprendizagem para os estudantes. Nesse sentido, vai-se além das perdas causadas pela própria reforma, que são ampliadas pela forma de implementação. Na sequência, apresentamos seu discurso:

“A gente tem hoje uma base nacional comum, que ela não é respeitada nos estados. O estado do Rio Grande Sul, principalmente, é um dos que mais desrespeitam essa base. No nosso caso, especialmente de disciplinas como Filosofia e Sociologia, que chegaram recentemente, elas chegam em 2008, novamente, e aí elas são implementadas, e aí é criada uma lei que determina que tem que ter pelo menos um período em cada série. A gente tá com os alunos do Ensino Médio Integral, no terceiro ano eles vão ter apenas um período no terceiro ano de Sociologia. A Filosofia eles tiveram

um período no primeiro ano, e isso o governo do estado ignora. Trocou a base na metade do caminho. Sim, ele faz isso. E um aluno ficou com a defasagem, e aí, bom, é problema do aluno. Assim como o novo Ensino Médio, aqueles que tiveram a trágica experiência de ficar com as trilhas, na primeira vez que foram experimentadas as trilhas, eles saíram com uma defasagem imensa, e com uma formação extremamente deficiente, porque não se respeita o quê? O mínimo que é estipulado na base nacional O governo [do estado] vai jogando daqui, jogando ali. Teve um ano que colocaram seis períodos de matemática, pra ver se melhoravam os índices, não melhoraram. E aí ele reduziu do resto,” (Integralidade)

A participante aborda questões preocupantes. A forma como a rede estadual de ensino implementou a reforma foi marcada por constantes trocas de matriz curricular. Essas trocas ocorreram durante o processo de implementação. Em um dos anos, a matriz foi trocada com o ano letivo em andamento. O processo formativo dos estudantes acabou sendo utilizado como um campo de experiência que passou a ser ajustado diante dos resultados negativos. No entanto, para o estudante afetado, é um processo sem volta, uma vez que sua formação básica foi impactada e ficou deficitária, o que é caracterizado, pela participante Integralidade como “trágica experiência”.

Emancipação relembrou um dos componentes curriculares que fizeram parte desse processo gradual de implementação: Mundo do Trabalho. A docente lembrou que havia, no desenvolvimento desse componente, habilidades comportamentais para serem desenvolvidas, ela exemplificou com “se chegar atrasado no trabalho é demitido”, que se assemelhavam às formações oferecidas pelo Sistema S (“é o Senac, não desmerecendo o Senac, mas o objetivo [da escola] é outro”). A percepção foi completada pela participante Cultura que apontou “a gente está domesticando as criaturas”. É uma constatação que evidencia o quanto o tipo de formação proposta pela reforma implementada no Rio Grande do Sul se opõe a uma perspectiva de formação integral, que tem como objetivo a emancipação dos sujeitos.

Diante dessa formação deficitária, a possibilidade de escolhas dos estudantes da rede pública gaúcha acaba por ser drasticamente reduzida e o ensino médio oferecido reduz as perspectivas desse estudante a ser mão de obra, a ingressar no mundo do trabalho de forma acrítica. Nesse sentido, é perturbadora a constatação da participante Integralidade que transcrevemos abaixo:

“Esse aluno, que teve esse tipo de formação, quando vai competir numa vaga de concurso público, seja esse concurso vestibular, ENEM, processo seriado, ou até mesmo o processo de concursos públicos de outro tipo, a formação dele é muito deficiente em relação ao aluno que tem uma formação de outra rede. E não precisa nem ser rede privada. A gente tem

hoje Colégio Militar, Colégio Politécnico, CTISM, o próprio colégio Tiradentes, que são escolas públicas, com um currículo totalmente distinto, focado em outro tipo de formação. Então, tu vai relegando ao aluno da escola pública cada vez mais um espaço de subalternidade dentro da sociedade. E aí os cursos técnicos são vistos pelo governo [com o objetivo de] qualificar a mão de obra". (Integralidade)

Diante do exposto pela participante, é inevitável pensar no retrocesso da reforma do ensino médio, o que permite chamá-la de contrarreforma, como diferentes autores já têm se referido⁹. Depois de um período de avanços no direito à educação, com a garantia da universalização do ensino médio e a possibilidade de uma formação integrada para o trabalho que não limita as escolhas de acesso ao ensino superior, o sistema educacional brasileiro volta a submeter o estudante filho da classe trabalhadora à formação para o trabalho, com ênfase na mão de obra e não na emancipação dos sujeitos. Essa perspectiva é alinhada à pedagogia das competências, focada no aprender a fazer, diminuindo o espaço para a formação crítica dos estudantes.

A proposta do EMI se opõe frontalmente a essa formação acrítica da classe trabalhadora. Apesar das limitações percebidas na implementação do currículo integrado no curso contexto da pesquisa, foi possível perceber que a formação humana integral perpassa os objetivos dos docentes em suas práticas educativas. Essa perspectiva fica explícita na contribuição de Tecnologia para o debate, conforme transcrito na sequência:

"Isso que a gente viu hoje, quando a gente chegou aqui com [o relato do] nosso aluno, não foi meu aluno. A gente passa três anos tentando agir nas fissuras do sistema, tentando fugir da ideia que a gente recebe de dar uma formação técnica separadinha e tal. E aí essa criatura, ao longo dos três anos, ela vai vendo, agindo, estando em vários lugares diferentes, vendo coisas muito diferentes, e aí quando sai [da escola], ainda fura a bolha [...] E aí quando ela é convidada a falar, fazer uma fala sobre a importância da formação dela de técnico integrado em informática, ela dá destaque a disciplinas que não necessariamente são da área técnica. Então eu acho que fura bem essa questão da informática, essa questão mais tecnicista e tal, e efetiva, vamos dizer, uma cultura construída durante a formação que vai além simplesmente do trabalho, recebe a formação, mas aí a gente bota no mundo uma pessoa capaz de usar essa formação para transitar em muitos espaços, na sociedade, no trabalho, e de convivência em meio à sociedade". (Tecnologia)

O participante retoma, neste ponto do círculo, o relato apresentado na abertura. Ao fazê-lo, enfatiza a percepção de que o curso técnico em informática formou o estudante para a atuação em diferentes espaços sociais e que, apesar das

⁹ No referencial deste estudo, trazemos a obra **Educação Profissional e Tecnológica no contexto da contrarreforma: Concepções, experiências e dinâmicas investigativas**, organizada por Cambraia, Andrighetto e Chaves, publicada em 2023, que apresenta essa abordagem.

limitações na construção de uma integração mais estrutural, foi garantida a esse estudante egresso a formação humana integral. É interessante também perceber que o docente refere-se ao egresso como “nosso aluno”, a seguir corrige dizendo que não foi seu aluno. O participante sequer conheceu o estudante, uma vez que seu ingresso como docente do curso ocorreu após a conclusão do curso pelo egresso. A referência ao aluno com o possessivo de primeira pessoa “nosso” pode ser indicativo da identidade desse docente com o curso. Apesar do pouco tempo atuando nele, se sente parte da formação proporcionada.

Em síntese, o terceiro círculo apontou que a reforma do ensino médio e, portanto, a adequação do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio a essa legislação afetam negativamente a formação até então oferecida aos estudantes do EMI. A análise da percepção dos docentes, permite afirmar que a contrarreforma enfatiza a dualidade histórica da educação brasileira, relegando aos estudantes filhos da classe trabalhadora a se inserir precocemente no mundo do trabalho, reduzindo as possibilidades de acesso ao curso superior. Diante da caminhada já construída pelo EMI na superação, ou, pelo menos, minimização, dessa dualidade, a contrarreforma representa perda na formação dos estudantes e limita suas possibilidades de escolha. Os diálogos construídos no círculo, também permitem perceber que os docentes reconhecem que a formação humana integral perpassa os componentes curriculares da formação geral e da área técnica e se amplia às ações que a escola propõe, ou possibilita, em que o estudante assume o protagonismo. A formação humana e integral, portanto, envolve todas as dimensões do sujeito.

4.5 CÍRCULO 4 - A FALTA DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA E A BUROCRATIZAÇÃO COMO ENTRAVES PARA O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO INTEGRADO

O quarto círculo fechou uma sequência de encontros próximos, no período de duas semanas. Para sensibilização, foi realizada a leitura do texto de uma estudante egressa que foi convidada a abordar potencialidades e lacunas que percebeu na formação oferecida pelo curso. A estudante apontou como potencialidades a participação em projetos, a realização do TCC, a participação no Grêmio Estudantil, a criação de uma rotina de responsabilidades motivada pela permanência na escola

em tempo integral e a participação em eventos externos. Já as lacunas centraram-se na matriz defasada do curso e na utilização de *softwares* não atualizados. Os participantes do círculo refletiram coletivamente sobre as observações da egressa. Essa ex-aluna está cursando graduação na área da informática e também atua em uma empresa na função de técnica em informática.

Nesse círculo, a proposta foi avançar na compreensão teórica do currículo integrado. Para isso, foi selecionado um parágrafo do referencial teórico da pesquisa¹⁰ para ser abordado como fio condutor do círculo. A questão problematizadora envolveu a criticidade. No círculo anterior, a temática havia surgido, mas não houve tempo para seu desenvolvimento. Retomando essa abordagem anterior, a coordenadora do círculo questionou a relação entre a criticidade e o fato de o currículo integrado fazer parte, de acordo com o fragmento teórico apresentado, das teorias críticas do currículo.

Na tabela abaixo, são apresentadas algumas das percepções apresentadas pelos participantes do círculo.

Quadro 10: O currículo integrado como teoria crítica do currículo

Participante Práxis
“Tem que ter significado para o estudante, tem que fazer sentido”.
Participante Cultura
“Eu acho que tem que ser uma coisa que tem que ser discutida por exemplo o nosso currículo na verdade ele vem de cima para baixo ele não é crítico, ele não tem a participação dos alunos, sequer ele tem a participação nossa, que somos professores. Ele vem e a gente segue a contragosto, tentando dar uma driblada na coisa, mas a gente segue. Foi o que eu falei, às vezes eu acho que a gente é até passivo demais para ter coisa que vem de cima a gente não questiona”.
Participante Coletividade
“Eu acho que a criticidade é que a gente entenda que o currículo não é uma coisa neutra que quem o faz tem interesse e o faz por uma razão eu acho eu sei lá, talvez quem não conhece as teorias críticas não as li mas talvez elas façam essa crítica justamente que é quando a gente vai dar a aula da história que nem eu estava dando pela manhã e dizendo para eles tudo que você lê, aprendendo a ler um jornal enfim, falando para eles ninguém é neutro inclusive eu estou falando isso aqui para vocês, porque eu tenho uma intenção não estou falando não existe neutralidade e o

¹⁰ Fragmento do referencial utilizado: “O currículo integrado se insere nas teorias críticas do currículo, pelo seu compromisso com a superação da dualidade histórica da educação brasileira e por suas bases teóricas. Alicerçado no tripé trabalho, ciência e cultura, o currículo integrado afirma-se como a forma efetiva de vencermos a dicotomia entre a formação intelectual e a formação profissional para o trabalho, visando à formação omnilateral dos sujeitos. A formação que prevê a integralidade constrói um processo educativo emancipatório, permitindo ao sujeito ocupar diferentes espaços sociais tendo em vista a superação da dominação sofrida pela classe trabalhadora”.

currículo eu acho que ele não é neutro entender que tem um poder que eu quero manter esse poder eu penso que a criticidade seria desconstruir isso.

(Fonte: as autoras, 2026)

O participante Práxis enfatiza que o currículo, para ser crítico, precisa fazer sentido para o estudante. Ao não fazer sentido, ele dificulta o engajamento. Já a participante Cultura amplia a necessidade de participação de professores e estudantes na construção do currículo e afirma que, atualmente, o currículo não é crítico porque vem “de cima para baixo”, sem oportunizar construção. Segundo ela, o professor apenas segue, muitas vezes a contragosto, o que lhe é imposto pelo currículo. Observa-se o uso do termo “driblada”, se referindo às adaptações que o professor faz para que o currículo imposto se aproxime da realidade do estudante e das concepções do professor. No entanto, Cultura refere certa passividade dos professores ao aceitarem o que é imposto. Ao se tornarem passivos, os professores não são protagonistas do processo de construção do currículo.

A participante Coletividade entende a criticidade do currículo como o reconhecimento de que ele não é neutro, de que as escolhas evidenciadas em sua construção são baseadas em interesses. Observa-se que a docente verbaliza não ter leitura teórica sobre teorias críticas, mas relaciona a noção de criticidade com o componente curricular em que atua. Há também, em seu discurso, a referência ao poder. O currículo é usado como uma forma de poder. Se relacionarmos esse aspecto à passividade referida por Cultura, podemos concluir que a imposição de um currículo que não permite a participação dos professores em sua construção, o qual é aplicado ainda que a contragosto, é uma manifestação de dominação sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, professores e estudantes.

Em outro momento dos diálogos, Práxis se refere à falta de autonomia pedagógica e administrativa da escola como um fator importante limitador do desenvolvimento do currículo integrado.

“A primeira coisa que precisa [para implementar o currículo integrado] é a autonomia pedagógica e a autonomia administrativa porque senão a gente sempre vai cair naquela história que eu já ouvi umas quinhentas vezes esse ano ‘não sei se vai passar lá na CRE’. Esse ‘não sei se vai passar’ que é o problema. Sabemos que existe uma lei que é a questão dos duzentos dias letivos, as horas e tal, mas o problema todo eu acho que perpassa pela autonomia pedagógica”. (Práxis)

Mesmo admitindo a necessidade de se cumprir com exigências legais, o participante defende que a escola precisa ter mais autonomia. Ao usar a expressão “não sei se vai passar na CRE”, o docente se refere às negativas da mantenedora com relação a propostas de organização da escola. Há, na rede estadual, pouco espaço para decisão autônoma das instituições de ensino, o que limita qualquer ação que não seja seguir as orientações da Secretaria de Educação do estado, minimizando as possibilidades de escolhas e construção de currículo pelas comunidades escolares. Participantes do círculo que estão a mais tempo trabalhando na escola lembraram outros períodos nos quais a autonomia era maior. Como exemplo, citaram a possibilidade que a escola tinha de definir, dentro do que a legislação permitia, a distribuição de carga horária entre os componentes curriculares, o que era feito em reuniões que envolviam a equipe diretiva e os professores.

A participante cultura reforçou que, sem a efetiva participação dos professores na construção do currículo, a formação integral fica mais distante, porque ela não é o objetivo do governo. Abaixo, transcrevemos seu discurso.

“Ao invés de buscar uma formação integral do indivíduo, que seria o objetivo inicial, quando o currículo vem de cima para baixo, ele já não está fazendo isso, ele vem munido da ideologia de um governo que vê o estudante da escola pública como um mão de obra barata. [...] Quando ele coloca [o currículo] ninguém perguntou para um aluno se ele acha importante ver uma coisa, ninguém perguntou para o professor qual é que é o objetivo de ele trabalhar determinados conteúdos que vêm em detrimento de outros. Até quando tu vem com a lista dos objetos do conhecimento a serem trabalhados, deixa de fora muita coisa que seria interessante que eles vissem e coisas que nem necessariamente são o que passa a ser repetitivo, tem conteúdos que são extremamente repetitivos. E aí tem coisa que tu não vê. Que simplesmente tu passa por cima. E isso eu acho que é uma falha. Não é uma falha que se faz sem vontade de falhar. Se faz com a intenção de causar essa falha no âmbito dele não ter essa possibilidade de ter uma formação anterior. Porque ele é um aluno que vai depender muito mais do esforço dele, se ele tiver tempo, para complementar aquilo que ele não consegue ver [na escola]. Eu acho que é importante, sim, que o aluno busque fora. Não se detenha só com aquilo que a gente vê aqui com ele. Porque a gente dá a base. Só que a gente não está mais dando nem a base. A gente tem que ter bem ciência disso”. (Cultura)

O discurso de Cultura traz vários aspectos relevantes para esta análise. A imposição de um currículo traz as escolhas ideológicas de quem o propõe. Para a docente, a escolha do sistema educacional é formar mão de obra barata e isso repercute no currículo que é imposto. A professora também questiona a falta de se considerar os interesses dos estudantes e o conhecimento dos professores na escolha do que deve ser desenvolvido no currículo. Além disso, coloca em xeque as

escolhas feitas por quem seleciona os objetos do conhecimento a serem desenvolvidos. Na visão dela, hoje não se está oferecendo o básico na formação dos estudantes, e isso é uma escolha intencional do sistema de ensino. Essa escolha faz com que o estudante dependa mais de seu próprio esforço para construir conhecimento, no entanto, a complementação autônoma pelo estudante é comprometida porque a escola, conforme Cultura, não está oferecendo o mínimo.

Considerando as colocações de Cultura, admite-se que a escola pública não tem oferecido a formação básica necessária para seus estudantes. Corroborando com esse pensamento, o docente Práxis traz à tona a deficitária formação para o acesso ao curso superior decorrente do modelo de ensino que tem sido seguido no ensino médio.

“O professor não deve trabalhar em sala de aula só como se a escola fosse um curso para vestibular. Obviamente que não. Mas quando tu tem um aluno da escola pública, no terceiro ano do ensino médio, e tu vê, assim, que eles levam material, apostila, estão fazendo cursos por fora, inclusive cursos gratuitos, populares, e eles vão fazer uma prova de vestibular, tu fica pensando assim, ó... Eu vou dar o meu exemplo, né? Com um período [semanal]?” (Práxis)

O professor demonstra, em seu discurso, a preocupação com os estudantes que desejam seguir seus estudos, na medida em que, na sua percepção, a distribuição de carga horária não dá condições para que ele trabalhe em seu componente curricular os conhecimentos necessários para a aprovação no concurso vestibular ou no ENEM.

Fica perceptível, na manifestação dos professores, o reconhecimento das limitações do modelo de ensino médio que está se construindo na rede estadual. Como o curso técnico integrado passa, atualmente, por adequação permanecendo ainda com a finalização do processo formativo pela matriz curricular anterior, a todo momento, nos diálogos, surgiam comparações entre as possibilidades oferecidas na organização curricular vigente e as perdas trazidas pela contrarreforma. Evidencia-se o entendimento de que não há como se fazer a integração do currículo de forma crítica numa escola que organiza os tempos e espaços pedagógicos de forma não crítica. A falta de autonomia da escola, se constitui como um ataque à criticidade e se apresenta como um desafio inclusive para manter uma caminhada que a instituição já havia realizado em direção à formação humana integral.

Ao avançar nas reflexões acerca do fragmento teórico utilizado como fio condutor do círculo, a pesquisadora coordenadora questionou acerca da

emancipação que a educação integral deve permitir, visando a superação da dominação sofrida pela classe trabalhadora. A participante Coletividade relacionou a criticidade necessária ao currículo à possibilidade da superação da dominação.

Segue transcrição:

“Eu acho que a criticidade vai estar ligada à questão da dominação. E aí vai junto com a dominação a exploração. Porque se domina alguém, para você ter alguma coisa dele. E se, no mundo do trabalho, eu dominar as ideias, eu controlar as ideias, eu conseguir convencê-lo que isso é o melhor, o currículo tem que fazer exatamente o contrário. Que é fazer com que ele tenha uma leitura de realidade. Uma leitura de verdade da sociedade. Porque aí a chance de ser dominado vai ser muito menor. Ele pode continuar sendo explorado. Mas eu sei que estou sendo explorado. No momento em que eu tiver uma oportunidade, se eu sou consciente, se eu consigo ler a realidade, eu vou trabalhar no sentido contrário. O problema da dominação é quando o sujeito não se dá conta que está sendo dominado. Ou que estas ideias que ele comprou como verdadeiras só servem para um determinado grupo. E aí ocorre que a pessoa passa a vida inteira trabalhando, fazendo ou desempenhando uma determinada função achando que ele não é dominado, achando que ele tem autonomia, achando que o cara está fazendo um favor por dar aquele trabalho a ele. E ele nunca vai questionar e ele nunca vai se posicionar. E a criticidade é o contrário. Só pode haver mudança na sociedade partindo da criticidade. Sem perceber o que está acontecendo, você não vai fazer nada. Você vai achar que está tudo certo, que está tudo bem”. (Coletividade)

A professora percebe o potencial do currículo para superar a dominação, a exploração, na medida em que ele tenha como objetivo desenvolver a leitura da realidade de forma crítica. A criticidade é colocada, então, como a forma de superação da dominação sofrida pela classe trabalhadora. Em seu discurso, Coletividade admite que mesmo sabendo que é explorado, nem sempre o trabalhador conseguirá sair dessa condição, mas reconhecer-se nessa posição é critério essencial para vir a superá-la. De acordo com a participante, o grande problema é o trabalhador estar inserido num contexto de dominação e não perceber, não reconhecer a sua falta de autonomia. Ampliando essa reflexão, a participante Sociedade relaciona o controle e a dominação à lógica do desempenho.

“A escola se tornou um espaço de resistência que cada vez mais está perdendo pela lógica do desempenho. Porque a gente tem uma nova revolução contemporânea de controle e dominação, que é pelo desempenho. Por isso que a meritocracia dá certo. Porque é você contra o mundo. Então é você indivíduo, é você que é o seu chefe, você faz as suas horas. E é um mecanismo de enfraquecimento do coletivo. O coletivo é resistência, o coletivo é o que muda o paradigma, é o que muda o estado do esforço. Mas foi um projeto tão bem desenhado que, inclusive, a pandemia acabou ajudando isso, sem querer, acabou ajudando que o professor é professor, a gente pensa na lógica do desempenho do nosso lado, dos professores. A gente é socado no trabalho, trabalho burocrático, vindo da Secretaria de Educação, pra gente se isolar cada vez mais e não recorrer ao sindicato, não recorrer aos próprios colegas e aumenta a nossa frustração docente, nossos problemas em relação ao trabalho, a romantização da carreira, aí fica nós por nós, eu só quero cumprir minhas

horas e ir pra casa, eu não quero mais sair, e é isso minha vida. Mas tem o lado do aluno também, que tem a lógica do desempenho. É um mundo cruel lá fora, eu tenho que fazer o meu, e a escola não me dá os meios pra eu fazer o meu corre, e muitos deles pensam, eu vou largar a escola e eu vou traficar porque é o meu dinheiro, porque o meu corre é a minha luta, e como é que a gente pensa em integração quando se tem essa lógica individualizante, esmagando todo mundo, o tempo todo, os alunos vendo isso dos professores, porque eles veem a gente cansada também, eles veem algumas das nossas demandas também, eles veem os pais deles, ou os responsáveis, ou os amigos". (Sociedade)

Sociedade traz à tona a meritocracia que individualiza e enfraquece a noção de coletivo. Para ela, esse projeto de dominação pelo desempenho coloca cada indivíduo contra o mundo e impede uma mudança de paradigma que só se faz pelo coletivo. Em seu discurso, ela desenvolveu a reflexão acerca da lógica do desempenho no âmbito docente e também discente. Com relação aos professores, o excesso de burocratização é apontado como fator fundamental para o isolamento e a sobrecarga dos professores, o que impede momentos coletivos de troca e construção e gera frustração docente. Com relação aos estudantes, a visão individualista representada pela expressão “meu corre” e a falta de conexão entre as necessidades deles e o que a escola tem oferecido geram um descompasso entre as possibilidades da escola e o que o estudante busca. A participante usa o verbo “esmagar” para expressar o que a lógica individualizante faz com as pessoas. Diante dessa realidade, as condições da escola de manter-se um espaço de resistência e de trabalho coletivo parecem ser reduzidas.

Ao complementar esse pensamento, Práxis chama a atenção para o fato de que, em vez de reagir a essa dominação, os professores passam por um processo de adaptação e aceitação. Práxis afirma: “em vez de mudar o sistema, cada vez mais a gente quer se adaptar àquela coisa que está errada”. Essa afirmação vai ao encontro da reflexão já apresentada anteriormente nos círculos acerca da passividade dos professores diante das imposições da mantenedora.

Ainda com relação ao controle pela burocratização, a participante Coletividade lembrou a política de mentoria pedagógica e de gestão adotada pela Seduc. Essa política consiste em visitas semanais de assessores pedagógicos das coordenadorias de educação às escolas. Esses assessores fazem um acompanhamento do desenvolvimento na escola das atividades orientadas pela Seduc, a fim de garantir que as escolas estejam seguindo a organização proposta pela mantenedora. Esse acompanhamento gera relatórios que levam ao conhecimento da mantenedora a forma como cada orientação está sendo

implementada na escola. Nos últimos anos, houve também uma unificação de modelos de planejamento e a exigência de preenchimento de planilhas para acompanhamento dos resultados. Esse fator é apontado pelos participantes do círculo como mais um mecanismo de controle e indicativo da perda de autonomia.

Se pensarmos a lógica meritocrática no que se refere aos estudantes, podemos refletir sobre o pagamento de prêmios em dinheiro aos estudantes com melhor desempenho nas avaliações externas. O governo do estado do Rio Grande do Sul, a fim de garantir melhora nos índices, premiou os três primeiros colocados na prova do SAERS (Sistema de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul), realizada por estudantes concluintes de cada etapa (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) com valores de três mil para primeiros colocados, dois mil para segundos e mil reais para terceiro colocado de cada turma que tenha atingido 80% de participação na prova. Essa prática acentua a individualização do processo educacional, incentiva a competição e não considera a diversidade dos estudantes e escolas da rede.

Em síntese, nesse círculo, destacaram-se as limitações para o desenvolvimento do currículo integrado. Limitações essas impostas pela estrutura da rede e pelas escolhas ideológicas de quem a conduz. Percebe-se que a falta de autonomia da escola em desenvolver um currículo alinhado aos interesses da comunidade e a burocratização, usada também como forma de controle, dificultam o trabalho pedagógico que tenha como objetivo a formação crítica, humana e integral. Por outro lado, também evidenciou-se que a criticidade e a não aceitação passiva por parte dos docentes seriam potenciais forças transformadoras dessa realidade.

Nesse sentido, o participante Tecnologia ressalta a importância de momentos como o círculo dialógico que está sendo desenvolvido. Para ele, os círculos são um momento de formação e ressalta que pôde, durante os círculos, relacionar as discussões com as temáticas desenvolvidas em sua formação acadêmica. Ele afirma que “a gente fura o sistema, age nas fissuras do sistema, e tem esses momentos onde a gente pode refletir, se juntar com os pares, colegas, enfim, de áreas diferentes [...] Onde a gente pega, levanta o nosso copinho de café e diz que baita encontro que aconteceu, que baita situação que a gente conseguiu gerar aqui”.

Diante da afirmação do participante, é possível pensar nos círculos dialógicos investigativos auto(trans)formativos como potenciais espaços de resistência coletiva

à lógica individualista de desempenho. São espaços que podem ser adotados pela escola como espaço formativo dentro da limitada autonomia que ela ainda possui.

4.6 CÍRCULO 5 - O CURRÍCULO INTEGRADO E O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Passado um mês da realização do quarto círculo, foi realizado o quinto encontro. A proposta era olhar para o processo construído ao longo dos primeiros círculos, permitindo um distanciamento temporal. Para abertura do quinto círculo, foi apresentada a definição de currículo integrado de Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025). Cada participante recebeu cópia, conforme figura abaixo.

Figura 4 : Definição de currículo integrado de Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025)

“O que é currículo integrado? É a vida das pessoas. É a vida dos professores, sobretudo, dos estudantes. É a compreensão que temos do mundo da vida dos sujeitos, das mulheres e dos homens de todas as idades, etnias, identidades e classes sociais; sua cultura e sua cognição. É tudo aquilo que já sabemos e é também aquilo que podemos aprender! O currículo integrado é, portanto, uma concepção de educação. Uma concepção que extrapola quaisquer dimensões teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas de ensino e de aprendizagem. Currículo integrado é a nossa realidade utópica de sonhar sonhos possíveis e realizá-los, transpassados pela tênue relação trabalho-educação, cultura, ciência e tecnologia.”

(Rosmann, Zitkoski e Fischer)

Diante da definição, os participantes foram provocados a retomarem as discussões já realizadas nos círculos e estabelecerem associações ou dissociações com o trecho. Dois pontos foram centrais na discussão: a relação entre currículo e a vida de educadores e educandos e os desafios da formação de professores para o currículo integrado.

Inicialmente, analisaremos as percepções acerca das relações entre o currículo e a vida das pessoas. Na tabela que segue, são transcritas algumas dessas percepções.

Quadro 11: O currículo e a vida das pessoas

Participante Coletividade
“[o currículo] é o olhar não dissociado da realidade, daquilo que a gente vive. E a gente pensa muito isso em História, que a gente tem as caixinhas lá de períodos históricos. E aquilo ali é só para efeitos , enquanto está acontecendo aqui, está lá, e é uma coisa que vai acontecendo conjuntamente. Ela coloca ali, é da vida, é... Eu não estou sabendo explicar, mas é isso. Não dá para dissociar da realidade das coisas que estão acontecendo simultaneamente. E vai acontecendo, as coisas vão acontecendo, e várias coisas diferentes. Me parece que é isso, então, quando a gente tenta mostrar isso para os estudantes na sala de aula. Mas a gente está falando desse pedacinho que, por exemplo, no meu caso, é a história. Mas, enquanto isso, lá tem isso, aquele outro. São várias coisas que, simultaneamente, estão acontecendo. E que estão se complementando, que estão sendo continuidade, algumas rupturas e interferindo”.
Participante Integralidade
“eu acho que o que está aqui nesse trecho, e com tudo que a gente trabalhou, é que para além de conteúdo, para além do conhecimento técnico, do conhecimento da base comum das disciplinas, vai o conhecimento da vida, das relações, da realidade, de conseguir ver o mundo a partir de um recorte, de conseguir ligar: ‘Nossa, isso aqui tem a ver com tal coisa lá!’”.
Participante Práxis
“É até uma concepção meio freireana, né? A gente se preocupa muito em tirar do papel as coisas, né? Ah, tem, é sair do papel e ir para a prática, né? Fazer o que está no papel. Mas aqui, a proposta é o que vai estar no papel, primeiro. E o que vai estar no papel, que seria, no caso, vamos supor, a parte do currículo integrado, tem que partir da experiência do educador e dos educandos. É tu sentar com muita vontade, com muito desejo, com muita dedicação e colocar, sim, montar um negócio, vamos supor, que faça parte da prática da pessoa. Que não seja excludente, mas que também não seja uma coisa generalizada. Que é o que a gente não tem atualmente, né? Porque tudo vem de cima e a gente não sabe o que fazer às vezes e tal. Isso eu falo em relação a tudo, né? É uma coisa, sim, que a gente vê que é criada por pessoas que não entraram na sala de aula. E aqui, não. Esse conceito é mais profundo. É como que tu vai montar isso tudo aqui. Tipo assim, é como se fosse um molde, uma estrutura para auxiliar a realmente fazer valer aquilo. Para fazer sentido na vida do aluno, do educando e também do professor. O professor, o educador, precisa sentir que aquilo está fazendo a diferença para o educando e vice-versa.”
Participante Cultura
“Uma das coisas que eu mais acho legal é ele [estudante] aprender, primeiro, a relacionar o que ele está aprendendo com a vida dele. Mas fazer isso de uma forma que ele entenda para que serve estudar História, para que serve estudar Filosofia. Onde é que a Filosofia está na vida dele? Onde é que ele vai usar a Filosofia na História, na Sociologia, para a gente ter pesquisa na Química, na Matemática, sabe? Porque, às vezes, ele não tem essa ideia de por que eu estou aprendendo isso se eu nunca mais vou usar. Acho que isso é um desafio que a gente tem, é mostrar para ele que isso vai servir para ele, sim. Independente se ele vai fazer lá sistemas de computação, ou se ele vai fazer Matemática, ou se ele vai fazer Educação Física, ele vai usar, de alguma forma. Acho que, para mim, a grande sacada que eu tive foi de pegar e trabalhar em uma linguagem que seja muito acessível para eles, que eles compreendam isso, e que fique. Se eu perguntar, no ano que vem, eles vão lembrar daquilo que eles não vão absorver de outra forma, porque eles entenderam como fazer, como trazer para a vida deles. Isso que é o mais complicado para a gente. A gente vai, por exemplo, falar sobre Marx, a gente vai falar sobre a luta de classes, a gente vai falar sobre e eles vão estar no mercado de trabalho daqui a pouco. Eles precisam saber como é que vai ser. E a gente usa isso para mostrar para eles. Eu adoro que eles perguntam coisas assim, ‘mas e a jornada de trabalho e os direitos trabalhistas?’ E aí tu vai falar e eles vão fazendo essa relação. Porque, às vezes, até a questão de tu lutar pelo teu direito, tu precisa primeiro conhecer o que é teu direito. E aí a gente tem que fazer isso. Porque, às vezes, alguns fazem por conta, mas a maior parte a gente tem que dar essa coisa para eles conseguirem transitar ali, que eles têm essa dificuldade”.

Participante Construção
“Eu percebo a fragmentação do currículo, eles [estudantes] não conseguem compreender que tudo está interligado. [...] Porque agora a ideia do conhecimento está sempre ligada somente ao mercado de trabalho. Então, quando a gente dá aula de Filosofia, a gente tem que dizer como a filosofia pode ser usada de forma prática. Isso vai desde mostrar que as nossas instituições têm uma base filosófica, as correntes políticas ou as formas de governo têm como base a filosofia. E, ao mesmo tempo, fazer essas conexões.[...] Então, se eu estou dando aula, eu não fico só na história. Como é que eu vou falar isso se eu não falar da ciência? Como é que eu vou falar isso se eu não falar da tecnologia? Fazer essas conexões”.
Participante Tecnologia
“E se eu for falar para vocês, qual é a disciplina? O que diz a disciplina? Ensinar banco de dados. Só que o meu caminho aonde eu tento tornar banco de dados com sentido. Banco de Dados é pesado, é teórico, é cansativo. E aí, mexendo ali no caldeirão, vamos dizer assim, tentando fazer isso. Para ser bonito, ter sentido. Vem tudo isso. Onde é que vai usar o banco de dados? O banco de dados vai além disso. Banco de dados é uma parte do sistema. Para pensar no sistema, a gente tem que entender as pessoas. Como é que a gente vai lidar com as pessoas? Como é que eu falo? Como é que eu me porto? Como é que... É complexo porque a gente sempre tem as caixinhas. Só que o desafio é pegar as caixinhas e tirar para cima. Tirar para cima. E ir embora. Porque senão, tu torna a coisa simplesmente maçante, sem sentido.”

(Fonte: as autoras, 2026)

Nos discursos dos participantes, é possível identificar duas linhas de pensamento: uma delas justificando a necessidade de relacionar o currículo à vida dos estudantes e outra de que a escolha do que estará no currículo deve partir da vida de educadores e educandos. Embora se relacionem, são duas perspectivas diferentes. Os professores que refletiram sobre o tema no entendimento de aproximar o currículo da vida dos estudantes, fizeram isso retomando experiências vividas em seus componentes curriculares. Já o docente que abordou a criação de um currículo relacionado à vida, mostra a necessidade de um comprometimento maior de quem se propõe a isso.

Os sujeitos Coletividade, Integralidade, Cultura e Construção são professores da área de Ciências Humanas. Suas reflexões têm em comum o entendimento de que é necessário estabelecer conexões entre o currículo e a realidade, a vida das pessoas. Coletividade exemplifica isso na tentativa de explicitar aos estudantes as relações entre os períodos históricos que trabalha em aula e a realidade contemporânea, seja manifestada na continuidade, em interferências ou em rupturas. Para Integralidade, as conexões vão além dos conhecimentos bases de cada componente curricular, passam pela percepção das relações, sendo que o componente passa a representar uma lente com a qual se vê uma realidade, o que permite ao estudante fazer associações com outras abordagens. Já Cultura tece

uma reflexão acerca da aplicabilidade dos conhecimentos dos componentes curriculares na vida do estudante e da necessidade de que ele tenha consciência disso. Ao exemplificar o estudo de Marx e sua relação com a vida dos estudantes quando estiverem inseridos no mundo do trabalho, a docente procura expressar que os conceitos teóricos desenvolvidos nas aulas têm relação direta com a vida cotidiana, inclusive possibilitando maior capacidade de reivindicação por direitos a partir de uma base de conhecimento que permita isso. De acordo com ela, alguns estudantes estabelecem essas conexões com mais facilidade, outros necessitam de uma atuação efetiva do professor para passarem a fazer tais associações. Construção complementa essa reflexão atribuindo a dificuldade enfrentada pelos estudantes em estabelecer essas relações à fragmentação do currículo. Em sua percepção, atualmente os conhecimentos estão muito ligados ao mercado de trabalho, então aqueles que não aparentam uma relação mais direta não são valorizados pelos estudantes, sendo necessário que o professor deixe claro em que esse conhecimento é aplicado na vida. Ele cita, como exemplo, a base filosófica que sustenta as formas de governo e afirma que, para estabelecer essas relações, lança mão do conhecimento de outros componentes curriculares além da Filosofia, precisando superar a fragmentação do currículo.

O sujeito Tecnologia também aborda a relação entre o currículo e a vida das pessoas, mas faz isso a partir da perspectiva de um componente da formação técnica, o Banco de Dados. Ele aborda a densidade do componente e a importância de ele fazer sentido como parte de um sistema. E é nesse ponto que ele se aproxima da vida das pessoas, porque para se pensar um sistema é necessário entender as pessoas. Essa percepção, conforme o docente, é o que dá sentido ao componente curricular, fazendo com que ele deixe de ser algo pesado e maçante. É importante perceber que essa visão faz com que a formação não seja centrada no tecnicismo, mas seja formação humana.

A abordagem de Práxis se deu sob outra perspectiva. Ele classifica a definição apresentada por Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025) como “meio freireana”. Para o docente, o que se propõe nessa definição não é relacionar o currículo à vida das pessoas, é a vida das pessoas estar no currículo, é se pensar o que vai fazer parte do currículo. Para essa construção, seria necessário, em sua percepção, a vontade e o comprometimento de se pensar um currículo que não seja excludente, que considere a vida dos professores e dos estudantes. Isso seria, em

sua avaliação, algo muito diferente do que se tem na atualidade, quando o currículo “vem de cima”, elaborado por pessoas que não estiveram em uma sala de aula, que não conhecem a realidade de quem será impactado por ele.

Além da forma como é construído, Integralidade aponta outro fator que pode impactar na dissociação entre currículo e vida das pessoas. Para ela, a formação a que fomos submetidos enquanto estudantes era fragmentada e com propósito excludente, e muitos professores mantêm esse rigor metodológico. Segue transcrição do discurso da docente:

“Eu acho que muitos de nós, a gente veio de uma formação muito rigorosa das caixinhas e de um propósito que era muito excludente quando a gente era estudante. Talvez muitos colegas ainda sigam nesse rigor metodológico. Por exemplo, quando eu era estudante, eu estudava para um propósito que era única, exclusivamente, terminar o ensino médio para ir para a universidade. Sendo que a maioria dos nossos alunos da escola pública hoje nem reflete o que era no passado. Naquela época que não existiam cotas, era a minoria. Então, o ensino médio era o quê? O que servia para esse aluno? O que adiantava ele estar lá decorando coisa que, de fato, ele não ia usar? O que adiantava ele saber da literatura, o quinhentismo, se ele não fazia uma relação disso com a história? E não se fazia porque nem os professores. Era aquela coisa de cumprir o que vai cair no PEIES¹¹. Cumprir o que a universidade está pedindo. E para a maioria dos alunos que não foi para a universidade, mesmo para os que foram, porque tu aprendia aquilo ali para quê? Para fazer uma prova. Se passar, passou. Se não passar, nunca mais vai usar.” (Integralidade)

A questão abordada por Integralidade é bastante relevante se levarmos em consideração a característica de Santa Maria como cidade universitária. O currículo do ensino médio era pensado a fim de garantir que se atendessem aos conteúdos cobrados no processo do vestibular seriado. No entanto, mesmo em uma cidade universitária, a realidade dos estudantes da escola pública, especialmente num período marcado por desigualdades e sem as cotas como política afirmativa, estava distante do acesso à universidade. Diante desse contexto, Integralidade aponta a lógica excludente desse modelo, uma vez que o ensino médio direcionado para a aprovação na prova do vestibular, não fazia diferença efetiva na vida da maioria dos estudantes. Na percepção da docente, essa lógica de formação no ensino médio ainda orienta a prática de alguns professores. Falta, nesses casos, a busca da relação do currículo com a vida dos estudantes.

Para os participantes do círculo, a formação de professores é fator fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica alinhada à

¹¹ PEIES é a sigla para Processo Experimental de Ingresso no Ensino Superior, um sistema seriado de vestibular da Universidade Federal de Santa Maria que vigorou de 1995 a 2011. O programa proposto pelo sistema era base para o currículo do ensino médio nas escolas tradicionais da cidade.

perspectiva de currículo integrado. Nesse sentido, os participantes apresentaram aspectos que consideram limitadores, tanto na formação inicial quanto na formação permanente dos professores. Na tabela abaixo, são transcritas algumas das percepções dos participantes sobre a formação inicial de professores.

Quadro 12: Formação inicial de professores

Participante Cultura
“Os cursos da licenciatura não formam licenciados, na verdade, eles não formam licenciados. E aí, quando tu chega, tu meio que vai aprendendo conforme tu vai trabalhando. Porque ele não te prepara para isso, não te prepara para lidar com absolutamente nada, é só para dominar o conteúdo.”
Participante Integralidade
“Nos cursos de graduação, de formação de professores, tu tem pessoas que não têm experiência em sala de aula. Nunca botaram o pé numa sala de aula. Então que experiência que ela vai te ensinar a ser professora a partir de uma visão idealizada de educação. Sim. E a partir de uma experiência que sabe lá há quantos anos que talvez tenha tido no estágio. Então... É uma coisa que às vezes é meio vazia.”
Participante Construção
“Dizem que é licenciatura, mas na hora que eles estão aplicando a licenciatura é bacharelado. Então, eu acho engraçado, eles querem falar dos problemas da educação. Só que, às vezes, tem professores que só fizeram um estágio. Nunca deram aula realmente. E os que deram, ou deram há muito tempo, que já estamos agora em outra realidade. A gente pega um monte de teoria e, às vezes, se repete em disciplinas para falar sobre os problemas da educação e eles têm resposta para todos os problemas, né?”

(Fonte: as autoras, 2026)

Os três discursos transcritos evidenciam a percepção de que os cursos de licenciatura não formam professores. Cultura aponta que os cursos formam para o domínio do conteúdo, não preparando para a atuação em sala de aulas. Isso é corroborado por Construção que aponta a semelhança entre os cursos de licenciatura e bacharelado, revelando a falta de conhecimento da realidade por parte dos professores formadores. Para ele, as disciplinas da licenciatura abordam os problemas da educação e apresentam supostas soluções que, no entanto, são dissociadas da realidade. Nesse mesmo sentido, Integralidade diz que, por não terem vivência de sala de aula e de escola, os professores formadores propõem uma formação a partir de uma visão idealizada de educação.

Diante dessa lacuna na formação inicial, Cultura aponta que o professor aprende a dar aulas conforme vai trabalhando. Essa percepção também é apresentada por Construção que afirma: “eu aprendi a dar aula mesmo aqui no

Maria Rocha. E não foi só na frente dos alunos. Foi conversando com os colegas”. Essa declaração evidencia a importância da autoformação coletiva, que se dá na troca entre os pares. Os professores formam-se entre si nas relações que estabelecem no espaço escolar. Ainda nesse aspecto, Integralidade compartilhou uma experiência que teve ao não saber como preencher o diário de classe. Nesse caso, quem atuou auxiliando-a foi a supervisora da primeira escola em que atuou. Integralidade relatou: “Mas eu não tinha nem noção dessa parte, assim, de que eu tinha que fechar o número de aulas, quantas que eu tinha que dar. Porque ninguém nunca me orientou em relação a isso aí [na licenciatura]. Ela [a supervisora] me assentou e me orientou.” O exemplo dado refere-se a uma questão burocrática, mas que faz parte das rotinas de trabalho do professor e que não foi abordada na formação inicial da docente. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar a relevância da co-formação universidade/escola na formação de professores. Propostas que possibilitem a inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura na realidade escolar têm potencialidade para desenvolver melhor as relações entre teoria e prática na formação inicial de professores.

Além das lacunas na formação inicial, a formação continuada oferecida pela mantenedora também foi objeto de discussão no círculo. Segue transcrição do discurso de Cultura acerca desse aspecto:

“Depois de tudo que eu já aprendi, porque eu acho que estou sempre aprendendo, e isso é a parte melhor de ser professora, é saber que você está sempre aprendendo, o que eu vejo como muita dificuldade hoje é que mudou muito o perfil dos nossos alunos. Será que a gente está preparado para lidar com esse perfil novo? Porque é muito complicado lidar, por exemplo, com problemas deles na sala de aula. E se tu está fazendo a coisa certa, a gente vai na medida da tentativa e erro, e a gente não está preparado pra isso. A gente não é preparado na faculdade, a gente não é preparado pela nossa mantenedora com um curso que efetivamente faça sentido para que a gente consiga trabalhar essas coisas. Eu acho que falta muito apoio pro professor nesse sentido de que ele esteja bem, porque pra ele poder fazer o trabalho dele bem, ele precisa estar bem também. E aí ele vê as coisas e ele não está bem com aquilo. Ele não sabe lidar com aquilo. E, às vezes, é frustrante pro professor.” (Cultura)

O discurso da professora chama a atenção para a dificuldade em lidar com o perfil novo dos estudantes. Para ela, nem a formação inicial, nem a formação oferecida pela mantenedora dão conta dessa dificuldade. A rede estadual de ensino tem uma estrutura de formação continuada composta de períodos destinados às Jornadas Pedagógicas, na abertura de cada ano letivo e, em alguns anos, também no recesso escolar do meio do ano, além de cursos online disponibilizados em plataforma própria. No entanto, no entendimento de Cultura, essa formação não está

atendendo às necessidades dos professores. A docente menciona que o professor fica entregue a uma busca de solução por tentativa e erro e que isso gera frustração, na medida em que ele tem dificuldade em lidar com as situações.

Diante da constatação de que nem a formação inicial nem a formação continuada proposta pela mantenedora oferecem suporte para o professor, levantou-se o questionamento sobre qual seria então a solução, o caminho a ser seguido para superação dessas dificuldades. Os participantes apontaram dois caminhos: um deles apontando a necessidade da pesquisa, do professor ser pesquisador; o outro apontando a necessidade do protagonismo docente ao se definirem as políticas educacionais.

O participante Tecnologia defendeu a importância da pesquisa. O docente está cursando o mestrado e sua pesquisa tem como tema a formação de professores. Sua reflexão centra-se nessa experiência pessoal para ampliá-la a uma possibilidade da participação efetiva dos professores de sala de aula na formação de outros docentes.

“ A gente tem que ter pesquisas. Eu posso fazer a minha parte. Eu estou fazendo a minha [pesquisa] na formação de professores na área de TI, é da área de educação profissional técnica. Mas é uma parte, também tendo uma visão de que a gente tem uma insuficiência, uma lacuna. Como é que eu vou dizer? Tendo provado, de certa forma, que existe uma lacuna [...]. Então, talvez a gente precise de mais estudo na área da formação de professores. Ou que a gente mesmo, nós mesmos, que a gente invada a formação de professores de alguma forma.” (Tecnologia)

Há, na manifestação do professor, a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores. Ao se colocar como alguém que está fazendo a sua parte nesse sentido, o professor mostra a importância de que os professores de sala de aula se assumam também como pesquisadores e trabalhem na construção do conhecimento dessa área. Ele propõe que os docentes “invadam” o campo de estudos da formação de professores. Tecnologia faz um convite para que, uma vez carentes de formação externa, os professores tornem-se pesquisadores e formadores. É uma sugestão potente e que faz do professor protagonista no campo da pesquisa, permitindo que saberes advindos da experiência sejam validados e reconhecidos. Essa construção é possível na vivência coletiva de formação permanente de professores.

Práxis também ressalta a importância do protagonismo docente, porém sob outro aspecto: a proposição de políticas educacionais.

“Alguém, uma pessoa, depois foi juntando, mas uma pessoa pensou sobre esse novo ensino médio. Apresentou ao governo e foi instituído. É o que precisa? É uma pessoa, pensando numa mudança, num coletivo, gerando um projeto, uma coisa grande, apresentando ao governo federal do Brasil, e isso mudaria todo o sistema educacional.” (Práxis)

Embora seja uma perspectiva mais utópica, é importante analisar que a visão de Práxis enfatiza a participação efetiva dos professores na construção de políticas educacionais. Se, por um lado, pode parecer distante da realidade, há também que se considerar que a educação é um território em disputa e, se pensarmos na concepção de intelectuais orgânicos apresentada por Gramsci (2001), é sim função dos professores disputarem espaços na construção das políticas de educação do país.

Nesse sentido, Integralidade retomou o processo de construção e implementação da BNCC: “a gente vinha com uma caminhada porque se entendia que precisava mudar o ensino médio e vinha sendo feita uma caminhada com profissionais da educação, com entidades vinculadas ao sistema educacional. E isso, quando a gente teve o impeachment da Dilma, foi engavetado, foi feito um novo projeto que foi feito super rápido, no qual se excluíram todos esses sujeitos que vinham trabalhando na mudança do ensino médio”. Integralidade também abordou a semelhança do projeto inicial pensado com o ensino médio politécnico proposto no Rio Grande do Sul durante o governo de Tarso Genro. Vale lembrar que, nesse mesmo período, surgiu o ensino médio integrado no estado¹².

Em síntese, as reflexões resultantes deste quinto círculo formativo deixam evidente a necessidade da formação permanente dos professores. Nessa formação, o protagonismo precisa ser assumido pelos próprios docentes, numa perspectiva auto formativa e de construção coletiva. Em meio a esses diálogos, a participante Coletividade expressou “mas a gente está aqui agora”, numa referência à presença do grupo de professores no círculo. Essa fala pode indicar que os círculos dialógicos investigativos-auto(trans)formativos podem se estabelecer como um caminho para a formação permanente de professores.

4.7 CÍRCULO 6 - CURRÍCULO INTEGRADO: UMA ESCOLHA POLÍTICA FRENTE À EDUCAÇÃO E AO PAPEL DO PROFESSOR

¹² A implementação do ensino médio politécnico e do ensino médio integrado foram aprofundadas na seção sobre a Educação Profissional no Rio Grande do Sul do referencial teórico desta dissertação.

O sexto círculo dialógico iniciou com a retomada do círculo anterior e o convite a revisitar a definição de currículo integrado de Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025) comparando a concepção ali apresentada aos registros realizados nas cadernetas. Como em todos os círculos os participantes eram convidados a realizarem registros escritos acerca das discussões realizadas, a proposta foi que, a partir de uma rápida leitura dos registros, buscassem aproximações e dissonâncias entre o que foi registrado e a definição de currículo integrado apresentada.

Práxis percebeu conexões entre seus registros e a definição de Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025). Para ele, ao mencionar em sua caderneta a importância de que “o estudante se sinta o protagonista de seus objetivos e possua subsídios socioemocionais, para encontrar significado na integração do currículo”, há a consideração da realidade da pessoa. Ele também percebe que a escolha pelo codinome Práxis e a menção ao seu significado como “prática transformadora” relaciona-se diretamente ao currículo integrado.

Para Construção, a relação entre professor e aluno deve estar inserida no currículo. Ele retoma o fragmento da definição de Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025) que afirma que o currículo integrado é a vida dos professores e, sobretudo, dos estudantes para desenvolver sua reflexão. Transcrevemos, aqui, seu discurso a fim de podermos analisar algumas nuances nele evidenciadas.

“Eu acho que o currículo não pode ser só o currículo relacionado às disciplinas. O professor não pode ser um mero executor de tarefas. Então tem que ser uma coisa integrada entre alunos e professores. Não só eu venho aqui, dou aula, uma coisa bem formal. Eu acho que essa integração tem que ter através de atividades. Que algumas nós fazemos na escola. Só que isso não tá no currículo. A gente tem que tentar criar ao longo do ano algumas atividades. Então seria interessante essa relação entre aluno e professor também estar no currículo. Não só questão das disciplinas. Porque querendo ou não, os alunos ficam mais tempo aqui em casa, a gente também. Então isso eu acredito que poderia até melhorar as próprias aulas, tem que ter essa relação com os alunos. Porque muitos têm uma visão de nós, talvez, que é aquela pessoa, vem ali, vai dar aula, nada além daquilo. E eu acho que é uma relação... Eu não sei se o termo correto é vínculo afetivo, porque eu achei o termo muito forte, então tem que ter as devidas proporções. Não é questão de... Tudo bem aí? Tudo bem? Não é um vínculo..., não tô falando de um vínculo afetivo. Mas tem que ter alguma forma de... De ter alguma relação que envolva afetividade com as devidas proporções comum ao ambiente da escola”. (Construção)

O professor reconhece a importância das relações e do vínculo entre professor e aluno para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é perceptível o cuidado, em seu discurso, ao se referir a vínculo afetivo. Ao se considerar a pessoa envolvida no processo educativo na sua integralidade, é

necessário também o olhar para aspectos emocionais e afetivos, porém a afetividade não se insere no discurso com a mesma naturalidade de outros aspectos. Percebe-se o cuidado de Construção em delimitar a abrangência do termo: “não sei se o termo correto é vínculo afetivo, porque eu achei o termo muito forte, então tem que ter as devidas proporções”. O participante expressa a importância das relações, dos vínculos, mas parece ter receio da amplitude do entendimento desses vínculos afetivos. Talvez esse receio possa ser explicado pela visão fragmentada que ainda temos do ser humano e pela percepção de que a escola desenvolve os aspectos cognitivos, que, muitas vezes, são vistos apartados dos afetivos.

Nesse sentido, Freire (1996) afirma que ensinar exige querer bem o educando. Para ele, seriedade docente e afetividade não são contraditórias e a cognoscibilidade não exclui a afetividade. Essa visão está alinhada ao discurso do participante Construção que manifesta a importância da afetividade no ambiente escolar. Se entendemos professor e estudante como gente e optamos pela formação humana integral, é imprescindível que vínculos afetivos sejam estabelecidos e valorizados no processo de ensino e aprendizagem.

Ao retomar seus registros, a participante Cultura comentou sobre o destaque que deu às dificuldades encontradas na implementação de um currículo integrado.

“Eu foquei bastante na dificuldade de elaborar um curso integrado, na minha fala. Eu acho que a gente tem até a noção de tudo o que precisa, mas a gente não consegue fazer na prática, porque nos faltam momentos como esse, por exemplo. Da gente sentar junto, da gente conversar, que é uma das coisas que mais atrapalha a nossa organização [...] E aí tu acaba não conseguindo fazer essa organização de uma forma que todos os professores possam participar, ou pelo menos os da área possam participar. Porque a gente às vezes mal consegue os da área mesmo. Até quando é a nossa reunião de área, falta um, porque não pode vir por estar em outra escola. E porque a gente não tem tempo aqui na escola pra fazer. Porque o ideal é a gente começar o ano já com o planejamento pronto. Todo mundo. Só que aí o que a gente vê? A gente entra lá no começo do ano e fica vendo aqueles videozinhos da Seduc, que eu odeio. A escola poderia ter mais autonomia para montar essa questão da formação, porque é muito melhor. Aqui na escola, quem mais sabe da realidade da escola do que quem trabalha aqui? Aí vem a Seduc e pega uma coisa padrão, como se pra toda escola fosse a mesma coisa. Que não é, gente”. (Cultura)

A docente trouxe à discussão os tempos escolares e a dificuldade em reunir os professores para momentos de reflexão coletiva. Ela exemplifica com o momento do círculo essas oportunidades de construção coletiva. A referência a essa dificuldade de reunir os professores foi mencionada várias vezes no decorrer dos círculos dialógicos realizados. Há um entendimento da necessidade do

planejamento coletivo, mas se percebe as limitações diante do pouco tempo para que haja encontros que permitam tal planejamento. Cultura menciona a impossibilidade de presença de alguns professores inclusive por terem carga horária dividida em mais de uma escola.

Outro fator citado pela participante diz respeito às formações oferecidas pela mantenedora. Ela critica a padronização da formação que não considera as especificidades das escolas e reforça que quem melhor conhece a realidade são as pessoas que trabalham nela. Baseada nisso, defende maior autonomia da escola nos processos de formação de professores.

Com o entendimento de que há desafios e limitadores a serem superados, a pergunta que norteou as discussões, a partir desse momento, no círculo foi: o que nós já temos e podemos potencializar para aproximar mais o nosso curso, a nossa prática desse olhar do currículo integrado como a vida das pessoas? A ideia do questionamento partiu da percepção da pesquisadora, pela análise dos círculos anteriores, de que, mesmo com os limitadores, há presença de práticas integradoras no curso.

Na tabela abaixo, transcrevemos os discursos que evidenciam algumas das potencialidades percebidas pelos participantes do círculo.

Quadro 13: Potencialidades do curso técnico em informática integrado

Participante Construção
“Nós temos infraestrutura, nós temos professores, professores qualificados e desse grupo também nós temos pessoas interessadas em fazer essas transformações também. Isso aí é o primeiro passo.”
Participante Práxis
“A gente dá bastante voz aos nossos estudantes. O que eles têm uma certa... não é bem liberdade, a liberdade mas num sentido positivo. Eles se sentem confortáveis. Eles têm uma abertura, o que facilitaria, por exemplo, a questão de criar um projeto investigativo sobre o contexto sócio afetivo, familiar e social deles, que é o objeto do currículo integrado. É mais fácil a gente saber as reais necessidades como acontece como a equipe toda, não só o SOE, pega. [...] Esse primeiro passo, eu acho, para um currículo integrado, uma equipe integrada.
Participante Coletividade
“E eu acho que há também um olhar bem atento dos professores, pelo menos na maioria de nós, para o aluno. Isso é importante, para sentir quando aquele aluno tem alguma coisa errada. Eu acho que há esse olhar na maioria das pessoas”.
Participante Cultura

“É que eu acho que o estado já vê todas essas criaturas como um numerozinho, porque é bem assim que o aluno é. O aluno é que nem a gente para o estado. A gente é uma matrícula, eles também são uma matrícula e para o estado não importa se ele está bem hoje, se ele não está bem, porque ele faltou, porque ele não faltou para o estado, isso não importa. Na verdade, só quer saber porque se faltar é dinheiro que o estado está gastando naquela criatura. E acho que esse negócio de a gente poder ver eles assim, começa o ano e nem sabe direito, até tu descobrir o nome de todo mundo, demora um mês, um mês e pouco até tu pegar bem o nome da criatura. Mas assim, uma das coisas que a gente percebe é o padrão de comportamento. De tu poder ver, por exemplo, teu aluno ali e aí aquele dia ele não está como ele é. E tu poder perceber que ele não está legal, que ele não está, que ele está sempre brincando, aquele dia ele não está. Então, de poder chegar, porque assim, às vezes ele não vai no SOE direto, às vezes, ele vai chegar nos professores que têm mais afinidade, que eles se sentem mais à vontade. E aí a gente chega e eles sabem que eles podem fazer isso.”

Participante Integralidade

“Muitas vezes, agora falando como gestão da escola, muitas vezes, é esse olhar atento dos professores que permite que a gente consiga pegar diversas situações antes que elas se tornem problemas de todas as ordens, desde o problema disciplinar, problema afetivo, problemas familiares. E a escola consiga fazer essa intervenção mais humana com os alunos. [...] E aí, a gente perceber que aquilo ali, assim, o aluno está com um casaco num dia quente, da gente intervir e chamar a família para que não acontecesse uma coisa pior. Como aconteceu, né?”

(Fonte: as autoras, 2026)

Dois aspectos que se relacionam emergem dos discursos: o olhar qualificado para o estudante e a atitude dos professores. Em quatro dos trechos transcritos, há referência ao olhar qualificado na relação com os estudantes, seja na abertura dada a eles para que se manifestem, seja na observação feita pelos professores. Considerar o estudante na sua integralidade, com os aspectos individuais que o caracterizam é apontado como fator relevante e depende da atitude do professor que escolhe ter um olhar comprometido e percebe o aluno como pessoa, com todas as condições de sua vida e seu contexto.

Construção aponta que o primeiro passo para que as transformações desejadas ocorram é o compromisso de professores com elas. Para ele, esse fator é atendido no curso. O participante reforça também o fato de a escola contar com infraestrutura adequada. Em vários momentos dos círculos, houve referência às condições estruturais da escola. Embora reconheçam que a instituição não conta com condições ideais, é consenso entre os participantes do círculo que a infraestrutura disponibilizada na escola é boa comparada às condições da maioria das escolas da rede estadual gaúcha, seja na conservação do prédio, seja na disponibilidade de laboratórios específicos e equipamentos.

Práxis trata como potencialidade o fato de os estudantes serem ouvidos e encontrarem um ambiente acolhedor para se expressarem. Vale destacar que o

docente também atua no Serviço de Orientação Educacional da escola, portanto sua observação traz também elementos de seu trabalho nesse setor. Ao afirmar que é mais fácil desenvolver o trabalho quando não somente a Orientação Educacional tem o olhar para a realidade do estudante, ele destaca que, na escola, a equipe (professores, gestão, coordenação pedagógica, orientação educacional) trabalha de forma integrada.

No mesmo sentido, Coletividade ratifica que a maioria dos professores dedicam um olhar atento aos estudantes, conseguindo perceber quando algo os está afetando de alguma forma. Cultura complementa a reflexão contrapondo essa forma de percepção à forma como o estado percebe o estudante. Conforme a participante, para a mantenedora, professores e estudantes são números de matrículas e, portanto, significam gastos para o estado. Enquanto isso, na relação que se estabelece na escola, o professor conhece o estudante aos poucos, no decorrer do ano letivo, e passa a observar padrões de comportamento a ponto de identificar mudanças que merecem atenção. Então, Integralidade, que atua também na gestão da escola, reforça a constatação e revela que essa atitude atenta dos professores auxilia a gestão escolar a interferir e evitar problemas futuros do estudante. Ao se referir ao aluno que usava casaco em um dia quente, a participante relembra situação em que a estranheza com a vestimenta de um estudante levou a uma conversa com ele e a identificação de automutilação e tentativa de suicídio, que a própria família desconhecia. Diante desses discursos, é possível perceber que a relação professor/estudante com a valorização de suas vidas é uma potencialidade da instituição e do curso técnico integrado.

Pelas reflexões realizadas no círculo, é possível afirmar que a formação humana integral depende da atitude dos docentes em se comprometerem com a pessoa do estudante inserida em seu mundo, com suas especificidades. Isso implica considerar que o currículo não é algo externo, dissociado desse contexto. O currículo é vivo e precisa estar imbricado com a vida dos sujeitos.

Embora haja a percepção de que há um comprometimento de boa parte dos professores com essa forma de educar, reconhece-se também a necessidade de se fortalecer esse fator dentro da escola. Os participantes apontaram algumas maneiras de fazer com que isso aconteça. Nas ideias que apresentaram, os docentes se colocam como sujeitos e a disposição para o diálogo parece ser o elemento central para o processo de fortalecimento das práticas integradoras.

Cultura reconhece o espaço dos círculos dialógicos como potencial formador e sugere que os participantes sejam replicadores das discussões neles desenvolvidas.

“Eu acho que uma solução é a gente tentar replicar as coisas que a gente, esse grupo aqui, como replicador, replicar essa coisa de tu entender o ambiente que tu está, perceber o aluno como um indivíduo que também tem os seus problemas, para a gente entender.” (Cultura)

A participante propõe o compromisso do grupo ali presente em replicar as questões discutidas a fim de ampliar o entendimento da necessidade de se ver o estudante em sua integralidade.

A docente Integralidade apresenta o desejo de poder manter, no curso técnico integrado, um grupo de professores que tenha identidade com o curso. Passou-se, então, a debater que características teriam esses docentes, o que realmente seria ter essa identidade. Dois participantes do círculo, Tecnologia e Processo, que pertencem à área do ensino profissional, expressaram como percebem essa identidade do integrado.

“Ser também integrado na ação da aula. É integrado também no sentido de que enquanto eu sou professor, eu sou ouvinte, eu sou colega, eu estou ouvindo, a gente está trocando. Quem escuta alguma coisa, eu dou uma opinião. E vamos lá, agora eles mantêm o foco, mas eu deixo também a coisa acontecer e aí depois na hora da explicação também eu trago explicações de outras áreas e aí no final das contas tudo [as divisões] foi quebrado”. (Tecnologia)

“O integrado a gente tem que agir muito mais com o educador, eles têm essa sede de conhecimento da área da informática, mas eles estão ainda se entendendo como sujeitos [...] eu sinto muito isso aí o perfil do professor é muito mais no sentido de educar, ensinar não só sobre o mercado de trabalho, mas sobre a vida”. (Processo)

O docente Tecnologia aborda mais um aspecto sobre o termo “integrado”. Para ele, o professor deve ser integrado em sua ação na aula, ou seja, deve se colocar como ouvinte, como alguém que dialoga com o educando, abrindo espaço durante a aula para trocas e para a inserção de conhecimentos de diferentes áreas. Assim, as divisões entre professor/aluno, entre as áreas do conhecimento, entre vida e sala de aula vão sendo rompidas. É uma visão bastante ampla de integração, que parece reconhecer a vida como currículo. Para Processo, no ensino médio integrado, o professor precisa agir como educador para além dos conhecimentos dos componentes curriculares. O docente percebe a necessidade de se considerar que o estudante é um sujeito em formação e que o professor tem parte nesse processo. É importante destacar que os dois professores ministram aulas de componentes curriculares técnicos, no entanto, ambos percebem a necessidade de

uma visão de educação que abarque a formação do sujeito e o olhar para a vida dos educandos.

Integralidade considera que essa construção de identidade se dá na troca entre pares. Como está no ensino médio integrado desde o começo do curso na escola, a docente retoma o processo de desenvolvimento dessa noção de identidade a partir da consolidação das reuniões por área do conhecimento.

“Eu acho que uma coisa que lá nos primeiros dois anos do integrado não tinha e, para mim, auxilia a se pensar o currículo integrado, porque é o momento que tu tem que se apresentar pelo menos com alguns dos teus pares e que a gente tinha no médio são as reuniões de área. A reunião no início do integrado era reunião geral e era lá de vez em quando. Quando tinha reunião a gente tinha tanta coisa para falar e tanta coisa que acontecia e vinham outras demandas externas da época, porque tem outras demandas, que tu não conversava sobre o aluno não conversava sobre o curso”. (Integralidade)

Em outros momentos dos círculos, já havia se evidenciado a importância das reuniões por área do conhecimento. Há um entendimento dos participantes do círculo, que a reunião com grupos menores, por área, qualifica as trocas e constrói uma unidade de trabalho. Já as reuniões gerais, com todos os docentes, perdem nesse quesito e se tornam menos produtivas no que diz respeito ao olhar sobre o aluno e mesmo sobre o curso. As reuniões de área são uma prática que a escola adota há mais de dez anos, no entanto, no Integrado, passaram a ocorrer mais tarde.

A construção dessa identidade com o integrado parece partir de uma concepção de educação e da forma como se vê o estudante e as relações que se estabelecem na escola. E essa identidade se constrói pela formação permanente dos professores. Abaixo, transcrevemos dois discursos que representam professores de perfis muito distintos. Enquanto Coletividade é professora de Ciências Humanas, com muitos anos de experiência; Ciência é professor do Ensino Profissional e tem menos de cinco anos de experiência docente. Apesar das diferenças, ambos os professores destacam a importância de estar sempre aprendendo.

“E aquele aprendizado [das aulas da licenciatura] se estendia para além da aula. Então, ali eu percebi que a gente aprende, não só com os outros, com os colegas, a gente aprende com a vida, a gente aprende vendo vídeos, a gente aprende com uma situação que está acontecendo e ouvindo uma ideia, uma frase diferente, a gente está sempre aprendendo”. (Coletividade)

“Eu fui aprendendo bastante quando cheguei aqui na escola, eu não tinha experiência de aula. Principalmente nas formações que a gente tinha, eu fui aprendendo também na sala de aula. Porque, no integrado tem que chamar

bastante atenção deles. Uma coisa que o pós-médio não precisa. Aí eu fui diferenciando esse caminho, entendeu? Mas grande parte eu aprendi nas formações também”. (Ciência)

Ao relembrar a licenciatura, Coletividade destaca que a aprendizagem ia muito além das aulas. Nas conversas com os colegas, nos vídeos que podia assistir e nas situações da vida. Seu discurso evidencia o processo constante de formação a que o professor está exposto. Ciência complementa a reflexão falando do aprendizado que teve no próprio trabalho, nas formações e na atuação em sala de aula. O espaço do trabalho, portanto, se constitui num ambiente formador. Nesse sentido, Integralidade destaca a importância de que os docentes estejam abertos para esse processo formativo. Ao se referir a professores que não permitem mudar sua forma de ação mediante novos desafios que se aprendam à docência, ela afirma que “ser inflexível é um dos piores problemas”.

Em síntese, o sexto círculo parece confirmar a definição de Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025) de que currículo integrado é uma concepção de educação. As percepções acerca do currículo integrado foram ampliadas no decorrer dos círculos e os professores, ao revisitar seus registros, perceberam que suas práticas revelam a adesão ao currículo integrado. Na tabela abaixo, transcrevemos alguns dos registros realizados no sexto círculo, a partir da proposta de que se fizesse uma síntese das discussões.

Quadro 14: Registros escritos do 6º círculo - sínteses

Participante Transformação
“O currículo integrado enxerga o aluno como uma pessoa, um ser humano emotivo, afetivo, com suas diversidades e não apenas como um aluno que está em sala de aula para aprender a matéria. E o professor também é um ser humano que é capaz de aprender e crescer com a convivência com os estudantes.”
Participante Processo
“Não há como separar o professor do ser humano, com seus gostos pessoais e suas vivências. Inclusive penso que sejam estas segundas as que mais influenciam na formação do professor. Da mesma forma, não há como pensar no aluno como um ‘perfil pré-moldado’ para técnico em informática. Cada aluno possui suas particularidades. Devemos observar cada aluno, o seu perfil particular, entendê-lo como sujeito com seus gostos e vivências também. É necessário uma visão calorosa, é necessário pensar na escola e no Integrado como um espaço de educação, não somente ensino e aprendizagem.”
Participante Práxis
“Integrar é ‘humanizar’, fazer com que o coletivo vença os conceitos pré-estabelecidos com a abertura necessária para inovar, fazer algo diferente. O começo é sempre com uma equipe integrada.”

Participante Autonomia
“O currículo integrado pode ocorrer quando o saber técnico e a base científica se unem, superando a fragmentação do ensino. Com isso, o aluno tem sua autonomia fortalecida, deixando apenas de seguir ordens, tornando-se um sujeito crítico e decisor em situações reais. Com o currículo integrado, o aluno cria seu próprio itinerário de vida, resultando em um cidadão resiliente, capaz de responder aos desafios da vida com ética e protagonismo. Por fim, poderíamos dar mais visibilidade aos projetos e trabalhos desenvolvidos no curso técnico em informática e, assim, valorizar a consolidação de integrar a base técnica e a base comum (TCC).”
Participante Cultura
“Para a construção de um currículo integrado é imprescindível entender que o processo de aprendizagem terá um potencial maior se for uma construção professor+aluno e não professor acima do aluno. Perceber o aluno na sua integralidade, se permitir mudar e se adaptar às novas perspectivas dos alunos e suas necessidades dentro da realidade em que estão/estamos inseridos.”
Participante Integralidade
“O curso tem um potencial incrível e, embora já tenha feito uma caminhada longa e que se concretiza na estrutura que temos hoje, vejo que há possibilidades de se pensar em projetos que sejam constantes, seja nas reuniões de área, seja em outros espaços possíveis de se pensar a integração do currículo. Pode-se fazer propostas, como a própria Semana do Integrado, em que se abra mão dos tempos escolares. Uma das grandes questões é o perfil do docente, que, numa proposta integrada, é fundamental para elaboração de uma experiência mais significativa de se pensar o ensino integrado em sua concepção de ver o estudante como um ser humano completo, em sua integralidade.”
Participante Ciência
“Para potencializar o integrado, acho que teria que adicionar ideias e perfis diferentes dentro do grupo de professores e alunos. Eu me enxergo como um professor bem técnico, ainda tenho uma certa dificuldade para tratar assuntos fora da área técnica, mas temos ótimos professores que fazem isso.”
Participante Tecnologia
“Por mais que a identificação do professor com o curso integrado vá além de uma questão de perfil, que não pode ser imposto, a identificação com o curso é muito importante para uma prática realmente integrada. Não por meio de temas ou currículos específicos, mas atitudes por parte do professor, lidando com muitas pluralidades da prática, mediando a apresentação e exposição do seu conteúdo às trocas com os alunos, abrindo espaço para a discussão e construção social e educativa de forma plenamente integrada.”

(Fonte: as autoras, 2026)

Os discursos revelam que, na percepção dos professores, a efetivação do currículo integrado depende da atitude docente em perceber o estudante na sua integralidade, considerando a pluralidade presente na sala de aula. Nesse processo, o professor também se coloca como aprendiz, reconhecendo-se como uma totalidade também. A escola se torna um território de genteidades, no qual professores e alunos se reconhecem como sujeitos em processo de construção e transformação constante. Esses sujeitos assumem postura crítica e ética sendo

protagonistas em suas trajetórias. Para que isso aconteça, a equipe que forma a escola precisa agir de forma integrada e precisa se identificar com esse processo.

Embora os participantes do círculo percebam que há uma caminhada nesse sentido dentro do curso, também percebem a necessidade de potencializar práticas que evidenciam esse processo. Dentre as possibilidades, destacam-se a maior visibilidade para ações já implementadas, como Semana do Integrado, TCC, e a organização de espaços nos quais se debata currículo integrado, seja nas reuniões de área ou outros momentos. Na construção dessas possibilidades, houve a sugestão de que os círculos dialógicos fossem uma prática permanente de formação. Os participantes sugeriram encontros mensais, para melhor se adequar aos tempos de cada um, e que fosse estendido o convite para os demais docentes a fim de que se torne um espaço de estudos, leituras, trocas e produção de conhecimento.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional é uma modalidade da pós-graduação na área de Ensino que prevê a elaboração de um produto educacional (PE). Ele deve ser elaborado no intuito de responder a um problema oriundo do campo da prática profissional. Neste capítulo, será apresentado o produto oriundo da presente pesquisa, “Café & Diálogo: uma proposta para formação permanente de professores inspirada nos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)-formativos”. Primeiramente, será apresentada uma contextualização do PE no Mestrado Profissional, após será descrito o percurso metodológico dos encontros realizados, em, por fim, será apresentada a validação do produto pelos participantes. A materialização do PE é apresentada em um Caderno Pedagógico, no APÊNDICE A, a fim de possibilitar a socialização e utilização em outros contextos educativos.

5.1 O PRODUTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO MESTRADO PROFISSIONAL

Conforme Mendonça, Rizzatti, Roças e Farias (2019), pode-se compreender a pesquisa em um PPG como um processo de resolução de problemas que precisa ser conduzido por procedimentos metodológicos adequados. Nesse processo, há o espaço do problema e o da solução. O espaço do problema diz respeito à formulação da pergunta, que dá origem aos objetivos e à fundamentação teórica e metodológica da pesquisa. Já o espaço da solução apresenta os aspectos que conduzem à resposta ao problema. Neste último espaço, é que se encontra o PE, como a materialização de uma resposta ao problema da pesquisa.

Os cursos da modalidade profissional têm natureza investigativa-interventiva. Nesse sentido, o PE deve conter elementos relacionados à sua finalidade, à inserção social, a aspectos estéticos, à acessibilidade e, a partir desses, à forma (Mendonça, Rizzatti, Roças e Farias 2019). Por outro lado, surgindo como resposta ao problema de pesquisa, o PE é uma produção interativa, é necessário que o pós-graduando fique atento ao *feedback* dado às versões do produto, a fim de incrementá-lo e qualificá-lo. Há que se ter no horizonte o objetivo de impactar positivamente a realidade da educação com o PE.

O PE pode ser um artefato real ou virtual ou, ainda, um processo. Na perspectiva de Mendonça, Rizzatti, Roças e Farias (2019), um PE deve conter quatro camadas. São elas: conceitual, didático-pedagógico, comunicacional, e, por fim, estético e funcional. Para as autoras, é fundamental a compreensão do público-alvo do PE e do seu contexto para o desenvolvimento adequado dessas camadas.

A *camada conceitual* diz respeito à identificação de aspectos conceituais e técnico-tecnológicos necessários para a compreensão do conteúdo do PE pelo público-alvo. Ela explicita ao público-alvo o repertório de conhecimentos que serão mobilizados para que o produto atinja sua finalidade.

A *camada didático-pedagógica* orienta o público-alvo sobre o percurso formativo a ser percorrido para que o PE alcance seu propósito. Trata-se de deixar claro o caminho que o público alvo deve percorrer para maior potencial de benefícios em sua aprendizagem ou formação.

A *camada comunicacional* relaciona-se à forma como se estabelece a comunicação com o público alvo. Essa comunicação se estabelece de forma diferente de uma dissertação, ela precisa ser a voz do produto que dialoga diretamente com o público a que se destina. Escolher adequadamente um conjunto de elementos comunicacionais que promovam uma comunicação assertiva com o público-alvo a que se destina é fundamental.

Por fim, a *camada estético-funcional* refere-se aos elementos que tornam o produto aprazível, harmonioso e eficaz. Essa camada deve gerar compreensão, usabilidade e facilidade de acesso ao produto. É nela que se constrói a comunicação visual do produto, de forma a gerar reconhecimento e identificação por parte do público-alvo.

O produto educacional apresentado como resposta ao problema da presente pesquisa é um tempo/espço de formação permanente dos professores do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da EEEM Prof^a Maria Rocha com ênfase em currículo integrado. A opção por um espaço de formação permanente se justifica pela compreensão da indissociabilidade entre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e pelo entendimento de que o processo de formação ocorre permanentemente nos espaços de atuação dos docentes. Embora o processo de formação permanente tenha uma dimensão individual, ela apresenta a possibilidade da formação em prol do coletivo. Nesse

sentido, a existência de momentos de formação ampla pode “modificar realidades específicas e promover mudanças profundas alicerçadas no coletivo” (Brancher *et al.*, 2020, p. 79).

Conforme Brancher *et al.* (2020), a formação permanente relaciona-se com esse sentido amplo de formação e possui o poder de transformação pela reflexão crítica acerca das atividades docentes. Ainda, para os autores, por meio da partilha, de momentos de reflexão e de pensar criticamente a ação pedagógica e os saberes constituídos a partir dos percursos experienciados é que a formação de professores pode ser capaz de promover transformação. Embora as reuniões de área, que fazem parte da organização da escola, sejam um espaço de formação, percebeu-se, durante a pesquisa, a necessidade de se oportunizar um tempo/espaço no qual as reflexões sejam aprofundadas. A proposta do espaço de formação permanente prevê a continuidade dos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)-formativos.

Os círculos dialógicos investigativo-auto(trans)-formativos reforçam o aspecto coletivo da formação permanente. A escolha por essa metodologia se justifica pela boa receptividade do grupo de professores aos círculos realizados durante a pesquisa e ao desejo manifestado pelos participantes sobre a permanência desse espaço de formação.

5.2 CAFÉ & DIÁLOGO: O DESENVOLVIMENTO DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVOS-AUTO(TRANS)FORMATIVOS

A escolha pelos círculos investigativos-auto(trans)formativos como metodologia apresenta coerência com uma proposta de formação permanente de professores que reconhece que a formação se dá no trabalho, na relação com os pares, numa construção dialógica. Os círculos, nesta pesquisa, foram vistos sob dois prismas: como instrumento para constructo de dados, conforme descrição metodológica já apresentada, e como espaço/tempo para formação permanente de professores, sendo, portanto, um produto educacional.

Os círculos foram chamados de Café & Diálogo numa referência a sua característica dialógica e ao café como elemento de reunião e confraternização entre pares. Os encontros foram estruturados seguindo uma organização que previa:

- Organização do ambiente em forma de círculo com exposição de elementos que, compondo o espaço, introduziam a temática a ser desenvolvida;

- Sensibilização inicial a partir de instrumento que relacionasse o dia a dia do curso e a temática analisada;
- Proposição de questão problematizadora pela pesquisadora-coordenadora;
- Diálogo mediado pela pesquisadora-coordenadora a partir da questão problematizadora;
- Construção de sínteses;
- Realização de registros escritos por cada participante.

No desenvolvimento dos círculos, foram considerados os movimentos dos círculos dialógicos: olhar aguçado, escuta sensível, emersão/imersão das/nas temáticas, distanciamento/desvelamento da realidade, descoberta do inacabamento, diálogos problematizadores, registro re-criativo, conscientização e auto(trans)formação¹³. Esses movimentos se sobrepõem e não apresentam uma sequência específica, constituindo-se numa espiral formativa.

Foram realizados seis encontros formativos para desenvolvimento deste produto educacional. No entanto, os círculos, por se constituírem em espaço/tempo de formação permanente, seguirão a ser realizados na escola ambiente da pesquisa. Uma vez assumidos pelos docentes como potencial formador, serão desenvolvidos com periodicidade e organização adaptada pelo grupo de professores, considerando a realidade dos sujeitos.

5.3 ADESAO DOS DOCENTES AOS CIRCULOS DIALOGICOS INVESTIGATIVOS-AUTO(TRANS)FORMATIVOS

O convite à participação foi atendido por cinquenta por cento dos convidados, perfazendo um total de quatorze professores participantes, além da pesquisadora-coordenadora. O número de participantes oscilou de acordo com os compromissos externos dos docentes, sendo que somente em um dos círculos o número de participantes foi inferior a dois terços do total. Houve representação de todas as áreas do conhecimento nos círculos, sendo que a maior representação foi das áreas de Ciências Humanas e do Ensino Profissional.

¹³ Os movimentos do círculo foram explicados no capítulo que apresenta o percurso metodológico da pesquisa.

5.4 AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVOS-AUTO(TRANS)FORMATIVOS COMO ESPAÇO/TEMPO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

A validação do produto educacional se constitui em etapa fundamental do trabalho. É por meio dela que se torna possível verificar a relevância do produto proposto. Para a validação do produto resultante desta pesquisa, foi utilizado um questionário online, via *Google Formulários* (Apêndice E). O questionário foi respondido por dez dos quatorze participantes dos círculos.

As duas primeiras perguntas do questionário apresentam dados quantitativos. A primeira delas questiona acerca da contribuição dos círculos para a formação permanente, já a segunda, sobre a relevância de os círculos serem incorporados à prática formativa na escola. Em ambas as questões, as respostas foram unânimes na concordância, conforme demonstrado nos gráficos (Figuras 5 e 6).

Figura 5: Gráfico - Contribuição dos círculos dialógicos na formação permanente

1. Você considera que a participação nos círculos dialógicos contribuiu para sua formação permanente enquanto professor?

10 respostas

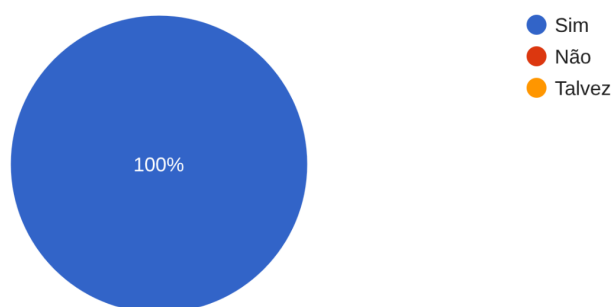


(Fonte: *Google Formulários*)

Figura 6: Gráfico - Relevância da incorporação dos círculos dialógicos à prática formativa da escola

2. Você considera relevante que os círculos sejam incorporados como prática de formação permanente de professores na escola?

10 respostas



(Fonte: *Google Formulários*)

As questões 3 a 6 permitiam aos participantes escreverem sobre suas percepções, apontando potencialidades e fragilidades dos círculos como espaço de formação permanente. A terceira pergunta questionava sobre as potencialidades percebidas na prática desenvolvida. Seis das dez respostas apresentadas destacaram a relevância das trocas de experiências realizadas entre os participantes. Foi possível perceber que o grupo se fortaleceu enquanto conjunto e que as trocas realizadas permitiram que os participantes compreendessem melhor a integração entre as diferentes áreas do conhecimento. Há também, dentre as respostas, uma que menciona a importância de se manter o grupo, inclusive com finalidade de publicizar as discussões realizadas por meio de artigos, capítulos de livro e participação em simpósios.

A quarta questão, centrava-se nos desafios e entraves percebidos, tanto na metodologia utilizada quanto na participação de cada um. No que diz respeito à metodologia, foram apresentados poucos desafios. Em três respostas o tempo foi apresentado como um dos entraves, pela dificuldade em conciliar os horários dos participantes. Uma dessas respostas refere à maior facilidade nos círculos que foram realizados antes do início das atividades letivas de forma integral. Outro desafio destacado, aparecendo em duas respostas, foi a dificuldade em transformar em registro escrito as discussões realizadas no círculo.

A quinta questão buscou a autoavaliação do participante, convidando-o a tratar de sua experiência. Os participantes mencionaram e explicaram sua maior ou menor participação oral de acordo com suas características pessoais (mais introvertidos ou mais extrovertidos), além de expressarem certa insegurança inicial e posterior sentimento de pertença e de capacidade de contribuição.

Na sexta questão, os participantes foram convidados a apresentarem sugestões para qualificar o espaço/tempo formativo dos círculos dialógicos. A maioria dos participantes não apresentou sugestões. Daqueles que apresentaram, quatro sugeriram que os círculos sejam incorporados às práticas formativas da escola nas paradas pedagógicas ou nas reuniões de área a fim de propiciar a participação de mais colegas.

Tanto pelas respostas ao questionário quanto por comentários realizados durante e ao final dos círculos, é possível evidenciar a potencialidade dos círculos dialógicos como prática de formação permanente. Os diálogos e a perspectiva crítica e auto(trans)formadora fazem do espaço/tempo dos círculos se concretizarem como oportunidade de formação emancipadora, na qual os professores são, de fato, protagonistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais, no Brasil, sofrem processos de descontinuidade por não se desenvolverem como políticas de Estado e sim políticas de governo. Essa descontinuidade não permite que seja construída uma identidade da educação escolar no país e dificulta a consolidação de um projeto de educação de fato emancipatório e comprometido com a formação integral dos estudantes. Diante dessa realidade, as instituições de ensino constroem suas identidades e acomodam seus princípios a modelos que são apresentados por diferentes reformas.

Na realização dos círculos dialógicos, ficou evidente o compromisso dos docentes participantes com a formação integral dos estudantes e a percepção da importância do trabalho e planejamento coletivo dos docentes. A caminhada de construção do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio da EEEM Prof^a Maria Rocha é destacada positivamente, em oposição a imposição de modelos pela mantenedora. As reformas e a implementação de modelos sem a participação da comunidade escolar, acabam por ocasionar resistências pela falta de sentimento de pertença.

Durante os círculos, foi possível identificar diferentes concepções de currículo integrado evidenciadas nas práticas pedagógicas e nas percepções dos docentes participantes. Evidenciou-se a concepção de integração pela articulação entre os componentes curriculares e áreas do conhecimento, tanto em atividades integradas quanto na relação entre os conhecimentos inerente à complexidade dos objetos de estudo quando não vistos de forma fragmentada. Também foi possível perceber a concepção de currículo integrado no que tange à formação omnilateral, reconhecendo-se o estudante na sua totalidade. Nesse sentido, o currículo integrado considera a vida dos estudantes e possibilita formação emancipatória, permitindo ao estudante inserir-se no mundo do trabalho ou seguir seus estudos, participando da vida social de forma autônoma e consciente. Além disso, a integração entre formação básica e formação profissional foi também destacada como fator essencial para o desenvolvimento do currículo integrado.

Inicialmente os discursos, nos círculos, apontavam para a ausência de integração curricular. No entanto, ao serem problematizados os diálogos, se evidenciou uma caminhada consistente do curso na busca na efetivação do currículo

integrado, alinhado com as concepções apresentadas no Plano de Curso e no Regimento Escolar. Percebeu-se que, mais que a formação inicial, o percurso do docente e as trocas realizadas num processo de formação permanente com os pares é fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica alinhada ao currículo integrado. Além disso, algumas práticas já consolidadas no curso se revelam como manifestação do currículo integrado, com destaque para o desenvolvimento do TCC, atividades integradas entre as áreas e relações entre os conhecimentos de diferentes áreas evidenciado em diferentes componentes curriculares. Este último muito dependente da postura do docente frente à não fragmentação do conhecimento.

Dentre as dificuldades e desafios para o desenvolvimento do currículo integrado, destacaram-se a organização dos tempos escolares e a falta de autonomia da instituição. No que se refere aos tempos escolares, evidenciou-se a percepção de que há excesso de cobranças burocráticas que reduzem o tempo destinado ao planejamento. Além disso, há dificuldades para conciliação dos tempos dos docentes a fim de possibilitar o planejamento coletivo, visto como fator essencial pelos participantes da pesquisa. Quanto à falta de autonomia da instituição, destacaram-se as comparações entre a realidade da rede estadual, com a implementação do EMTI, baseada em modelos pré-estabelecidos, e a construção do EMI, que teve maior participação da comunidade escolar. A falta de flexibilidade para que a instituição organize sua matriz curricular e seus processos de desenvolvimento do currículo foi apontada como fator limitador para o currículo integrado.

Nesse mesmo sentido, a BNCC e a reforma do ensino médio são apontadas como dificultadoras no desenvolvimento do currículo integrado. Ainda é difícil mensurar o impacto da nova legislação sobre o EMI na rede estadual do Rio Grande do Sul. Embora os cursos integrados estejam passando por um processo de adequação que respeita características até então vigentes nos cursos, a implementação do EMTI e do itinerário de formação profissional atrelado ao modelo, gera incerteza quanto ao futuro do EMI na rede estadual de ensino gaúcha. O tema requer e sugere continuidade nas pesquisas, a fim de acompanhar o impacto do novo modelo na organização curricular e nas práticas pedagógicas.

Diante de tudo isso, é essencial o fortalecimento do processo de formação permanente dos professores. Os círculos dialógicos se apresentaram como uma

metodologia eficaz para o desenvolvimento da auto(trans)formação docente. A reflexão sobre as práticas, a busca coletiva pela construção dos saberes docentes e o protagonismo dos professores são aspectos que os círculos dialógicos potencializam e que são fundamentais para a formação permanente e o sentimento de pertença dos professores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v.52, p.61-80, maio/agosto 2015.

Brancher, V. R. (et all) **Modelos Pedagógicos, Trajetos Formativos e Saberes Docentes: Problematizando a Constituição Docente na Ebptt**. In BRANCHER, V. R; RODRIGUES, R. A.; SOUZA, F. d. C. S. **Formação docente e práxis na educação profissional e tecnológica**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. Disponível em <https://aeditora.com.br/produto/formacao-docente-e-praxis-na-educacao-profissional-e-tecnologica/>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

CAMBRAIA, Adão Caron; DRABACH, Neila Pedrotti; KEMP, Adriana Toso; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. **Democracia enfraquecida: impactos das contrarreformas neoliberais no currículo integrado**. In: CAMBRAIA, Adão Caron; ANDRIGHETTO, Marcos José; CHAVES, Taniamara Vizzotto (orgs). **Educação Profissional e Tecnológica no contexto da contrarreforma: Concepções, experiências e dinâmicas investigativas**. Curitiba: CRV, 2023.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap.3, p 83-106.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber e as práticas educativas**. [livro eletrônico]. 1.ed. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2014.

CORRÊA, Vera. **As relações sociais na escola e a produção da existência do professor**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap.5, p 129-148.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n.2, p.591-608, abr./jun. 2018.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap.1, p 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado : a (des)conexão entre formação científica e política da juventude**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17172, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2023.17172. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172>. Acesso em: 9 jul. 2026.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HENZ, Celso Ilgo; ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos; FREITAS, Larissa Martins. **Dos círculos de cultura aos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos: (re)(des)construções e reinvenções no âmbito da pesquisa**. In: GOELZER, Juliana; FREITAS, Larissa Martins; SIGNOR, Patricia (org.). **Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2023. p.47-66.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. **Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos**. Perspectiva, Florianópolis, v.36, n.3, p.835 - 850, jul./set. 2018.

JACOBINI, Maria Leticia de Paiva. **Metodologia do trabalho acadêmico**. 4ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

LOTTERMANN, Osmar; SILVA, Sidinei Pithan da. **A Gênese do Currículo Integrado: Referenciais Teóricos e suas Implicações Políticas, Epistemológicas e Sociais**. In: ARAÚJO, Clarines Hames, Lenir Basso Zanon, Maria Cristina Pansera de. **Currículo Integrado, Educação e Trabalho**. Ijuí: Editora Unijuí, 2021. E-book. p.18 a 35. ISBN 9786586074956. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786586074956/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MACHADO, Lucília. **A pedagogia do trabalho como fundamento da formação de professores**. In: CAETANO, Maria Raquel; JUNIOR, Manoel José Porto; SOBRINHO, Sidinei Cruz. **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 5 p. 93-106.

MACHADO, Lucília. **Ensino Médio e Técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa**. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap.4, p 80-95.

MACHADO, Lucília. **O trabalho como referência para a formação e a democracia.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-14, e15167, Jun. 2023. ISSN 2447-1801.

MEDEIROS, Willian da Silva. **Trajetos formativos e saberes docentes: ressignificando a docência de biologia na educação profissional e tecnológica.** Jaguari, RS: [s.n.], 2022. Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/produtos-profept> . Acesso em 25 abr. 2025.

MENDONÇA, A. P.; RIZZATTI, I.; RÔÇAS, G.; SARAH, M. **O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino.** Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 8, e211422, 2022.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio e educação profissional dualidade histórica e possibilidades de integração.** In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap.3, p 58-79.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos.** 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica.** In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap.2, p 42-57.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. **Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 58.551, de 26 de dezembro de 2025. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-58551-2025-rio-grande-do-sul-regulamenta-a-politica-estadual-de-educacao-profissional-e-tecnica-do-estado-do-rio-grande-do-sul-instituida-pela-lei-no-16-089-de-10-de-janeiro-de-2024-e-institui-o-programa-estadual-de-expansao-da-educacao-profissional-e-tecnica-proexpande-rs?q=educa>. Acesso em 13/04/2026.

ROSMANN, Márcia Adriana; ZITKOSKI, Jaime José; FISCHER, Maria Clara Bueno. **TRABALHO-EDUCAÇÃO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: o currículo integrado e a formação humana profissional.** In: CAMBRAIA, Adão Caron; HAMES, Clarinês; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; NONENMACHER Sandra Elisabet Bazana (Org). **Currículo Integrado em diferentes contextos.** Curitiba: CRV, 2025. Cap. 3 p. 51-66)

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção da politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v.12, n.34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONIOLLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade; HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores**. Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 520-537, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026/24718> Acesso em 03/03/2025

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



Instituição: Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguari
Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica
Macroprojeto: Práticas Educativas no Currículo Integrado
Produto Técnico-Tecnológico (PTT): Material didático/instrucional
Autora: Celma Pietczak
Orientadora: Taniamara Vizzotto Chaves

Créditos técnicos

Texto: Celma Pietczak Revisão: Taniamara Vizzotto Chaves
Diagramação e Design: Celma Pietczak
Imagens: acervo pessoal da autora; Canva Educação; imagens geradas por inteligência artificial (Canva AI e ChatGPT-OpenAI)

Ficha catalográfica



"A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber."

Paulo Freire



Sumário

Apresentação	05
O professor: um sujeito em formação	06
Os círculos dialógicos	07
Café & Diálogo: o desenvolvimento dos Círculos Dialógicos	09
Quadro síntese dos círculos	10
Círculo 1	11
Círculo 2	13
Círculo 3	15
Círculo 4	17
Círculo 5	18
Círculo 6	19
Considerações finais	21
Referências bibliográficas	22



Apresentação

Este caderno metodológico apresenta o produto educacional Café & Diálogo: uma proposta para formação permanente de professores inspirada nos círculos dialógicos. O produto foi desenvolvido no contexto da pesquisa “Possibilidades do Currículo Integrado: um olhar para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha/RS”. A pesquisa realizada insere-se no Macroprojeto 3 - Práticas Educativas no Currículo Integrado, da Linha de Pesquisa 1 - Práticas Educativas em EPT, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, oferecido pelo Instituto Federal Farroupilha - IFFar, Campus Jaguarí.

Inicialmente, abordaremos os círculos dialógicos do ponto de vista teórico, suas bases e fundamentações. Na sequência, faremos um relato da experiência de realização dos círculos no contexto da pesquisa realizada, buscando demonstrar as potencialidades da metodologia na formação permanente de professores.

O caderno não tem como objetivo ser um guia ou apresentar um roteiro a ser seguido. O relato aqui realizado mostra a experiência desenvolvida no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha, com o grupo de docentes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, porém os círculos podem ser adaptados a diferentes contextos e, de acordo com eles, reorganizados a fim de atenderem as características do grupo e/ou as necessidades formativas que se apresentarem. Nosso objetivo é, a partir do nosso relato, convidá-los a pensar na possibilidade de uma prática de formação permanente da qual os professores sejam protagonistas e os saberes docentes sejam ressignificados num processo auto(trans)formativo e participativo.



O professor: um sujeito em formação

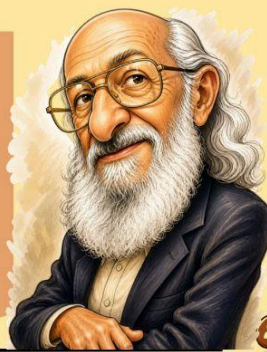
A formação do professor é um processo permanente e contínuo. A formação inicial, oferecida nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas, embora ofereça a base da formação docente, não pode prever as condições concretas em que o trabalho docente irá se desenvolver. É no decorrer do trabalho, na relação com os demais atores, na vivência do dia a dia da escola que o professor se constitui como tal. Machado (2021) afirma que a formação docente envolve todo o percurso profissional, todo o ciclo de vida do professor, uma cultura construída na relação com o trabalho.

Uma das ideias centrais do mestre Paulo Freire diz respeito ao inacabamento do ser humano. Nesse sentido, podemos afirmar que, ao se formar como professor, o sujeito também se forma como ser humano. Corrêa (2012) sustenta que compreender o processo educativo escolar é buscar entender como os seres humanos se constituem como tal nesse espaço e, no conjunto de atores que compõem o espaço escolar, está o professorado. Para ela, o processo educativo toma por referência o processo *ontocriativo* ou, ainda, *autocriativo* dos seres humanos.

Admitindo-se que o espaço escolar é um espaço formativo para o professor, é fundamental que se qualifique a formação vivenciada no trabalho. Freire (1996) defende que o momento fundamental da formação permanente dos professores é a reflexão crítica sobre a prática. Para ele, o discurso teórico, necessário à reflexão crítica deve ser concreto ao ponto de confundir-se com a própria prática. Assim, o distanciamento epistemológico da prática como objeto de análise deve dela aproximá-lo. Esse movimento de distanciamento e aproximação faz com que a prática supere a ingenuidade e se aproxime da rigurosidade.

"A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento."

Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia, 1996)



Os círculos dialógicos

A consciência do inacabamento coloca o sujeito em atitude de busca, de pesquisa. Freire (1996) manifesta que uma das exigências do ensinar é a pesquisa. Essa busca, embora dependa de uma atitude subjetiva, ganha outros contornos quando desenvolvida no coletivo. O processo de formação permanente de professores é fundamental para essa construção coletiva da pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia, 1996)

Um processo de formação permanente de professores centrado na pesquisa possibilita o protagonismo dos docentes em seu processo formativo. Nesse sentido, é importante que espaços/tempos de pesquisa sejam incorporados ao dia a dia da escola e favoreçam o fortalecimento da formação coletiva.

Os círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos são uma possibilidade metodológica para a pesquisa com professores, inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. O método não possui uma estrutura rígida, podendo ser adequado às necessidades dos sujeitos envolvidos e ao contexto de realização da pesquisa, constitui-se em “uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e, juntos, a partir do diálogo problematizador, cooperativamente, vão desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora” (Toniolo e Henz, 2017, p. 520).

Na proposta dos círculos dialógicos como metodologia para pesquisa com professores e, portanto, também para a formação permanente desses sujeitos, as temáticas emergem do contexto. Freire (2016) afirma que somente o homem é capaz de se distanciar do mundo e admirá-lo e, nesse processo de distanciamento, consegue, conscientemente, atuar sobre a realidade objetivada. Essa é a práxis humana, a união indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo.



Os círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos se organizam em movimentos organizados em uma trama dialógica, sem uma ordem cronológica previamente estabelecida. Os movimentos do círculo ocorrem em espiral, sendo que um é condição para o outro, sem uma necessária sequência ou sobreposição. Esses movimentos podem ocorrer em diferentes intensidades para os sujeitos em diferentes momentos, isso faz com que, no coletivo, todos os movimentos interajam simultaneamente no círculo.



(Fonte: Henz, Freitas e Silveira, 2018, p. 842))

Quê sãõ os movimentos dos círculos?

Escuta sensível/olhar aguçado

Os professores exercitam o direito de dizer sua palavra e de ouvir o outro, lançando olhar aguçado sobre o que foi dito ou não.

Emersão/imersão nas temáticas

As temáticas emergem da práxis e, com atenção a elas, é possível imergir nelas de forma crítico-reflexiva.

Distanciamento/desvelamento da realidade

O distanciamento daquilo que se tornou habitual faz com que a realidade fique mais clara, o que permite reflexão sobre ela.

Descoberta do inacabamento

A consciência do inacabamento e do condicionamento histórico faz com que o sujeito busque aprender com o outro.

Diálogos-problematizadores

Perpassam todo o círculo e serão mais efetivos quanto mais cooperativos e problematizadores forem.

Registro recriativo

O registro surge da recriação a partir da reflexão crítica, nele se expressa aquilo que foi significativo.

Conscientização

Mais que uma tomada de consciência, a conscientização requer concepção crítica de realidade, permitindo transformação.

Auto(trans)formação

Em permanente cooperação, com a percepção do inacabamento, os sujeitos buscam a auto(trans)formação em comunhão.



Café & Diálogo: o desenvolvimento dos círculos dialógicos

O desenvolvimento dos círculos dialógicos como metodologia de formação permanente de professores é uma prática contínua. Nosso relato apresenta os seis círculos realizados durante nossa pesquisa. A organização e os elementos motivadores, bem como as questões problematizadoras emergem do contexto em que se realizou a pesquisa. Este relato é, portando, a narrativa de uma trajetória contextualizada, mas que pode ser transposta e adaptada a outras realidades e necessidades investigativo-formativas.

Por que um café?

O café, no intervalo do recreio escolar, costuma ser o momento de confraternização entre os professores. O cafezinho, o biscoito, a conversa descontraída e o riso solto do momento congregam e criam vínculos na sala dos professores. Ao convidar para o café, a ideia foi expressar que os círculos seriam um momento de troca e conversa entre colegas que constroem o dia a dia da escola.



Reprodução da lembrancinha distribuída aos participantes do primeiro círculo.

Os círculos se desencadearam a partir de uma questão problematizadora, sendo que cada círculo motivou a temática do próximo. A temática central dos seis círculos realizados foi o currículo integrado, uma vez que era o tema proposto na pesquisa. No entanto, ao ser inserido como prática de formação permanente de professores, os círculos podem abordar quaisquer temáticas que emergjam das necessidades formativas do grupo de sujeitos. A própria realização dos círculos provoca a expressão dessas necessidades. Cabe ao coordenador dos círculos, por seu olhar atento e escuta aguçada, perceber a emergência dos temas.



Quadro síntese dos círculos

Os seis círculos realizados foram estruturados a partir de quatro momentos base. O primeiro momento foi de acolhida, procurando se estabelecer uma relação de encontro, de confraternização. A seguir, era desenvolvida a sensibilização para os diálogos, privilegiando, especialmente nos encontros iniciais, o resgate de elementos que representassem algo significativo do contexto de realização dos círculos. No terceiro momento, era apresentada a questão problematizadora que orientaria os diálogos. E, por fim, os participantes realizavam registros escritos a partir dos diálogos construídos.

Apresentamos, a seguir, um quadro síntese dos seis círculos realizados, com a questão problematizadora e os diálogos centrais construídos pelos participantes.

	Questão problematizadora	Diálogos centrais
Círculo 1	Ao pensarmos na integração do currículo, quais são os conceitos, concepções ou ideias que vêm à mente? O que aproxima esses conceitos, concepções e ideias do currículo integrado?	Das atividades integradas à formação integral: os desafios e possibilidades do planejamento coletivo.
Círculo 2	Quais práticas desenvolvidas no curso são expressões do currículo integrado?	Superação dos limites estruturais: agindo nas fissuras do sistema.
Círculo 3	Trabalho, cultura, ciência e tecnologia são conceitos basilares para o currículo integrado. Como definimos cada um desses conceitos?	A reforma do ensino médio: ameaça à formação humana integral.
Círculo 4	O currículo integrado faz parte das teorias críticas do currículo. Como a criticidade se revela no currículo integrado?	A falta de autonomia pedagógica e a burocratização como entraves para o desenvolvimento do currículo integrado.
Círculo 5	Quais aproximações e quais dissonâncias são percebidas entre a definição de currículo integrado apresentada por Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025) e as discussões que desenvolvemos nos círculos?	O currículo integrado e o desafio da formação de professores.
Círculo 6	Retomando os registros realizados nas cadernetas, quais sínteses podemos construir como resultado de nossas discussões?	Currículo integrado: uma escolha política frente à educação e ao papel do professor.



Organização dos círculos



Círculo 1

Das atividades integradas à formação integral: os desafios e possibilidades do planejamento coletivo.

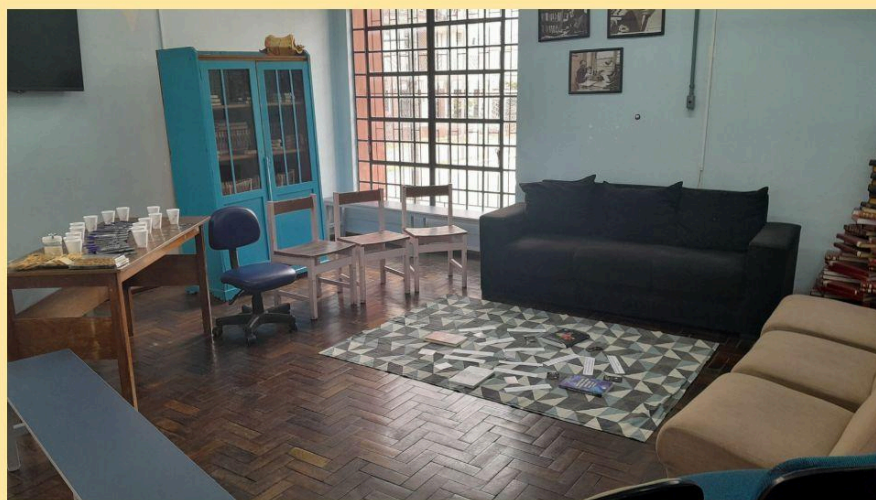
1º Momento: Acolhida

Cada participante recebeu uma caderneta para anotação juntamente com uma caneta, além da lembrancinha do 1º círculo.

2º Momento: Escolha dos codinomes

Para garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa, optou-se pelo uso de codinomes. Eles foram escolhidos a partir de palavras que remetem à temática da pesquisa. Essas palavras foram escritas nos copos disponíveis para o café. Cada participante escolheu um dos copos de acordo com a palavra que mais lhe chamou a atenção. Os participantes foram convidados a identificar a caderneta com o codinome e a anotar a relação que estabelecem entre a palavra escolhida e o curso no qual desenvolvem a docência.

Palavras selecionadas: *cultura, trabalho, tecnologia, ciência, emancipação, transformação, integralidade, sociedade, autonomia, processo, construção, diálogo, dialética, práxis, coletividade.*



Organização do espaço na biblioteca da escola para realização do círculo. Sobre a mesa, à esquerda, estão as cadernetas e canetas, além dos copos identificados com os codinomes. No tapete do centro do círculo, estão dispostos alguns livros que embasam a pesquisa, além de papéis com títulos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) apresentados pelos estudantes do curso.



3º Momento: Sensibilização

Em pedaços de papel impressos, foram apresentados alguns títulos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) já desenvolvidos por estudantes egressos. Os participantes do círculo foram provocados a reconhecerem de que se tratavam aqueles títulos. Após, buscaram recordar de quem é o trabalho, memórias sobre o desenvolvimento do trabalho ou trajetória do estudante que o desenvolveu. Os títulos foram selecionados procurando garantir a representatividade das diversas áreas do conhecimento nas temáticas pesquisadas.

Títulos de TCC selecionados:

- *A IMPORTÂNCIA DO ESPORTE NO AMBIENTE ESCOLAR*
- *DESIGUALDADE SOCIAL NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS: A TECNOLOGIA COMO ALIADA*
- *CUIDADOS PALIATIVOS*
- *IMPACTOS DO DIABETES TIPO 1 E TECNOLOGIA NO TRATAMENTO DE DIABETES*
- *PADRÃO DE BELEZA: AUTOESTIMA E ACEITAÇÃO CORPORAL*
- *IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA PARA A SUSTENTABILIDADE NA AGRICULTURA FAMILIAR*
- *A IMPORTÂNCIA DO DESIGN URBANO*
- *APLICATIVO PARA DENUNCIAR AGRESSÕES CONTRA MULHERES*
- *NeuroEduc: A NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE UM APLICATIVO*
- *VBEM - UM PROJETO QUE BUSCA POPULARIZAR A EDUCAÇÃO FINANCEIRA*
- *"AMANTES DE SOFIA": UM PROJETO PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA FILOSOFIA ATRAVÉS DE UM APLICATIVO*
- *MOTION DESIGN: A IMPORTÂNCIA DA ANIMAÇÃO*

4º Momento: Diálogo a partir de questões problematizadoras

Depois do diálogo acerca dos títulos de TCC, foi proposta a seguinte questão problematizadora:

Ao pensarmos na integração do currículo, quais são os conceitos, concepções ou ideias que vêm à mente? O que aproxima esses conceitos, concepções e ideias do currículo integrado?

5º Momento: Registro

Cada participante registrou, na caderneta, aquilo que considerou mais representativo a partir dos diálogos desenvolvidos.





Círculo 2

Superação dos limites estruturais: agindo nas fissuras do sistema.

1º Momento: Acolhida

Os participantes foram recebidos com café e petiscos. Inicialmente, deu-se um tempo para o diálogo informal entre os professores enquanto olhavam fotografias de atividades desenvolvidas no curso, que estavam dispostas sobre uma mesa.

2º Momento: Sensibilização

Os participantes foram convidados a relembrar os momentos retratados nas fotografias expostas e falar sobre a sua importância.

As fotos eram de atividades em que participaram estudantes e professores do curso: *participação em eventos, semana do Integrado, Churrasco do Integrado, apresentações de TCC, registros de atividades em aulas, momentos de confraternização.*

A gente vê momentos em que eles desenvolvem diferentes áreas. A gente tem ali apresentações artísticas, acadêmicas, na JAI, a parte técnica ali, na mostra dos aplicativos. Então, isso mostra essa diversidade, essa variedade. Até a culminância da formatura.

Eu acho que isso tudo aí mostra pra gente, como eles estão desenvolvendo o pertencimento, como eles estão se apropriando da escola. Vão se sentindo parte dela. Eu gosto de quando eles dizem que a gente é do integrado. Eu sou do Maria Rocha. Que é uma coisa que o integrado faz parte da escola. Pra eles é quase como se fosse uma identidade ser do integrado.

E a nossa participação também nos eventos, a gente é capaz de reconhecer os eventos que o aluno faz. Principalmente eu, que tenho só 20 horas, eu queria estar ali, eu queria participar mais. E às vezes eu não consigo, sabe? Então, eu poder reconhecer que o aluno tá sendo integrado na mostra dos aplicativos, ou lá na do teatro, pra mim também isso é importante.

Quando eu não estou presente, então, pra mim, identificar o evento, o sinal de que eu estava ali, que eu participei, que eu contribuí de alguma maneira, que eu pertenço, né? Então, pra mim, é isso.

(Fragmentos de falas dos participantes ao comentarem as fotografias apresentadas para sensibilização.)



3º Momento: Diálogo a partir de questões problematizadoras

Após breve retomada dos diálogos do círculo anterior, apresentou-se a questão problematizadora:

Quais práticas desenvolvidas no curso são expressões do currículo integrado?

* Os diálogos evidenciaram a existência de práticas coerentes com o currículo integrado, apesar das limitações impostas pelo sistema educacional. No círculo, foi cunhada a expressão “agir nas fissuras do sistema”.

4º Momento: Registro

Cada participante registrou, na caderneta, aquilo que considerou mais representativo a partir dos diálogos desenvolvidos.



Imagem produzida por ChatGPT-OpenAI.





Círculo 3

A reforma do ensino médio: ameaça à formação humana integral.

1º Momento: Acolhida

Os participantes foram recebidos com café e petiscos. Inicialmente, deu-se um tempo para o diálogo informal entre os professores.

2º Momento: Sensibilização

Foi realizada a leitura de um relato encaminhado por um estudante egresso. No relato, ele narra sua trajetória desde que concluiu o curso, contando sobre sua inserção no mundo do trabalho.

Meu nome é Jefferson N. Brasil e me formei no curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio em 2023. Depois da formatura, no início de 2024, abri, junto com a minha irmã, uma gráfica expressa em casa. A gente trabalhava com a arte final de banners, adesivos e cartões de visita, mas as impressões maiores a gente terceirizava, já que a nossa impressora era bem limitada.

Durante esse período, o curso foi essencial. A parte de design gráfico me ajudou a criar as artes, mas também apliquei muito o que aprendi em software e hardware. E as aulas de gestão me deram uma base importante para organizar o negócio.

Com o tempo, vi que a rotina da gráfica não me motivava tanto. Decidi fechar as atividades e buscar um emprego, trabalhando alguns meses na área de cozinha, algo bem distante da minha formação. Mesmo assim, o curso me deixou com uma base que fez a diferença: o jeito de pensar, a organização e a análise de processos, que me ajudaram muito no dia a dia.

Foi assim que, em novembro de 2024, decidi abrir a Brasil's Pizzaria. Comecei como uma renda extra, mas hoje é meu trabalho principal. Ainda mantenho a estrutura pequena, no formato delivery em casa, mas os conhecimentos do curso me ajudam até hoje: na gestão do negócio, na segurança do trabalho e até no design para o marketing. Sem esses conhecimentos, talvez eu não tivesse dado esse passo. E cada aprendizado foi uma peça importante nessa construção.

O relato foi encaminhado pelo egresso mediante solicitação da pesquisadora coordenadora. Sua publicação neste produto foi autorizada pelo autor.



3º Momento: Diálogo a partir de questões problematizadoras

Após identificarem elementos que remetem à formação humana integral no relato do egresso, os participantes foram provocados a pensarem de forma mais aprofundada os conceitos atrelados ao currículo integrado, com base na questão problematizadora:

Trabalho, cultura, ciência e tecnologia são conceitos basilares para o currículo integrado. Como definimos cada um desses conceitos?

* Após discussão sobre trabalho, cultura, ciência e tecnologia no currículo integrado, o diálogo conduziu para a percepção da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) como um caminho em oposição à formação humana integral.

4º Momento: Registro

Cada participante registrou, na caderneta, aquilo que considerou mais representativo a partir dos diálogos desenvolvidos.



Imagem produzida por ChatGPT-
OpenAI





Círculo 4

A falta de autonomia pedagógica e a burocratização como entraves para o desenvolvimento do currículo integrado.

1º Momento: Acolhida

Os participantes foram recebidos com o tradicional café e um bolo feito pela pesquisadora. O bolo era vegano, já que um dos participantes não consome produtos de origem animal. A especificidade do bolo desencadeou as primeiras trocas do dia. Destaca-se aqui esse dado, porque a proposta de um café entre colegas também desencadeia trocas que não se limitam às temáticas da formação e aproximam os participantes.

2º Momento: Sensibilização

Foi realizada a leitura de um texto encaminhado por uma estudante egressa. No texto, ela relata sua trajetória desde que concluiu o curso, manifestando as potencialidades do curso, bem como as lacunas que percebeu em sua formação ao ingressar no ensino superior e no mundo do trabalho.

3º Momento: Diálogo a partir de questões problematizadoras

A pesquisadora-coordenadora retomou as referências à criticidade que surgiram no círculo anterior e convidou os participantes a refletirem a partir da questão problematizadora:

O currículo integrado faz parte das teorias críticas do currículo. Como a criticidade se revela no currículo integrado?

* Os diálogos evidenciaram a falta de autonomia da escola frente ao sistema de ensino, bem como a burocratização do cotidiano escolar como fatores que atrapalham o desenvolvimento da criticidade no currículo.

4º Momento: Registro

Cada participante registrou, na caderneta, aquilo que considerou mais representativo a partir dos diálogos desenvolvidos.





Círculo 5

O currículo integrado e o desafio da formação de professores.

1º Momento: Acolhida

Os participantes foram recebidos com café e petiscos. Como foi o primeiro círculo realizado com andamento regular do ano letivo, a conversa inicial versou sobre os desafios do início do ano.

2º Momento: Sensibilização

Os participantes receberam uma cópia do conceito de currículo integrado apresentado por Rosmann, Zitkoski e Fiescher (2025) e foram provocados a dialogar a respeito do fragmento de texto.

"O que é currículo integrado? É a vida das pessoas. É a vida dos professores, sobretudo, dos estudantes. É a compreensão que temos do mundo da vida dos sujeitos, das mulheres e dos homens de todas as idades, etnias, identidades e classes sociais; sua cultura e sua cognição. É tudo aquilo que já sabemos e é também aquilo que podemos aprender! O currículo integrado é, portanto, uma concepção de educação. Uma concepção que extrapola quaisquer dimensões teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas de ensino e de aprendizagem. Currículo integrado é a nossa realidade utópica de sonhar sonhos possíveis e realizá-los, transpassados pela tênue relação trabalho-educação, cultura, ciência e tecnologia."

(Rosmann, Zitkoski e Fischer, 2025, p. 63)

3º Momento: Diálogo a partir de questões problematizadoras

Após o diálogo inicial sobre a definição apresentada, foi proposta a seguinte questão problematizadora:

Quais aproximações e quais dissonâncias são percebidas entre a definição de currículo integrado apresentada por Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025) e as discussões que desenvolvemos nos círculos?

* O círculo revelou as lacunas da formação inicial de professores e a necessidade de uma formação permanente da qual os docentes sejam protagonistas.

4º Momento: Registro

Cada participante registrou, na caderneta, aquilo que considerou mais representativo a partir dos diálogos desenvolvidos.





Círculo 6

Currículo integrado: uma escolha política frente à educação e ao papel do professor.

1º Momento: Acolhida

Os participantes foram recebidos com o tradicional café e com petiscos, deu-se tempo para o já tradicional bate-papo do começo de círculo.

2º Momento: Sensibilização

Os participantes foram convidados a ler os registros realizados em suas cadernetas desde o primeiro círculo, revisitando a trajetória percorrida.

3º Momento: Diálogo a partir de questões problematizadoras

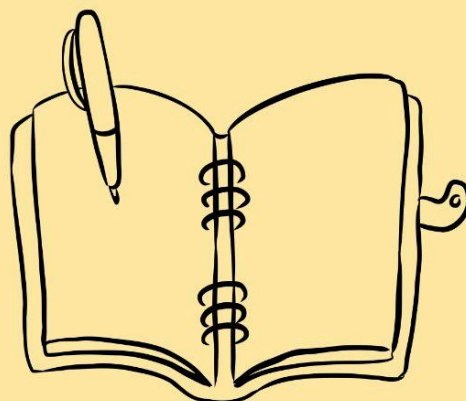
Após o período destinado à leitura das cadernetas, a pesquisadora-coordenadora provocou os participantes a construírem sínteses das discussões realizadas.

Retomando os registros realizados nas cadernetas, quais sínteses podemos construir como resultado de nossas discussões?

* Os diálogos levaram à compreensão do currículo integrado como uma concepção de educação e, como tal, uma escolha política.

4º Momento: Registro

Os participantes foram convidados a registrarem na caderneta as potencialidades do currículo integrado no contexto do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.



Mural de sínteses

"O currículo integrado enxerga o aluno como uma pessoa, um ser humano emotivo, afetivo, com suas diversidades e não apenas como um aluno que está em sala de aula para aprender a matéria. E o professor também é um ser humano que é capaz de aprender e crescer com a convivência com os estudantes."

"Para a construção de um currículo integrado é imprescindível entender que o processo de aprendizagem terá um potencial maior se for uma construção professor+aluno e não professor acima do aluno. Perceber o aluno na sua integralidade, se permitir mudar e se adaptar às novas perspectivas dos alunos e suas necessidades dentro da realidade em que estão/estamos inseridos."

"Integrar é 'humanizar', fazer com que o coletivo vença os conceitos pré-estabelecidos com a abertura necessária para inovar, fazer algo diferente. O começo é sempre com uma equipe integrada."

"Para potencializar o integrado, acho que teria que adicionar ideias e perfis diferentes dentro do grupo de professores e alunos. Eu me enxergo como um professor bom técnico, ainda tenho uma certa dificuldade para tratar assuntos fora da área técnica, mas temos ótimos professores que fazem isso."

"Não há como separar o professor do ser humano, com seus gostos pessoais e suas vivências. Inclusive penso que sejam estas segundas as que mais influenciam na formação do professor. Da mesma forma, não há como pensar no aluno como um perfil pré-moldado para técnico em informática. Cada aluno possui suas particularidades. Devemos observar cada aluno, o seu perfil particular, entendendo-o como sujeito com seus gostos e vivências também. É necessário uma visão calorosa, é necessário pensar na escola e no Integrado como um espaço de educação, não somente ensino e aprendizagem."

"Por mais que a identificação do professor com o curso integrado vá além de uma questão de perfil, que não pode ser imposto, a identificação com o curso é muito importante para uma prática realmente integrada. Não por meio de temas ou currículos específicos, mas atitudes por parte do professor, lidando com muitas pluralidades da prática, mediando a apresentação e exposição do seu conteúdo às trocas com os alunos, abrindo espaço para a discussão e construção social e educativa de forma plenamente integrada."

"O currículo integrado pode ocorrer quando o saber técnico e a base científica se unem, superando a fragmentação do ensino. Com isso, o aluno tem sua autonomia fortalecida, deixando apenas de seguir ordens, tornando-se um sujeito crítico e decisor em situações reais. Com o currículo integrado, o aluno cria seu próprio itinerário de vida, resultando em um cidadão resiliente, capaz de responder aos desafios da vida com ética e protagonismo."

"O curso tem um potencial incrível e, embora já tenha feito uma caminhada longa e que se concretiza na estrutura que temos hoje, vejo que há possibilidades de se pensar em projetos que sejam constantes, seja nas reuniões de área, seja em outros espaços possíveis de se pensar a integração do currículo. Pode-se fazer propostas, como a própria Semana do Integrado, em que se abra mão dos tempos escolares. Uma das grandes questões é o perfil do docente, que, numa proposta integrada, é fundamental para elaboração de uma experiência mais significativa de se pensar o ensino integrado em sua concepção de ver o estudante como um ser humano completo, em sua integralidade."

(Fragmentos das sínteses registradas por escrito nas cadernetas pelos participantes)



Considerações Finais

A formação permanente de professores precisa fazer parte do cotidiano escolar e possibilitar o protagonismo dos sujeitos. Os círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos revelam-se uma metodologia potente para o desenvolvimento dos saberes docentes pela pesquisa e partilha de conhecimento. Neles, os diferentes saberes são valorizados e os professores se tornam coautores do processo formativo.

A experiência relatada neste caderno metodológico pode ser replicada em diferentes contextos e adequada a necessidades formativas diversas. Por não se constituírem em um modelo rígido, os círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos possibilitam que o espaço/tempo formativo atenda a diferentes realidades, desde que garantidos os movimentos conduzidos pelo diálogo e pela participação efetiva dos sujeitos.

Os círculos relatados foram realizados com a participação de sete a quatorze professores. O número variou de acordo com a disponibilidade de horário do grupo. Os desdobramentos desse produto no contexto estudado incluem desde uma aproximação de diferentes áreas do conhecimento até a manutenção dos círculos como metodologia formativa. Os participantes manifestaram, em suas avaliações, o interesse na continuidade dos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos como metodologia de formação de professores. Houve a sugestão de que se estabelecesse uma periodicidade para a realização dos círculos que atendesse às possibilidades dos participantes. Dessa forma, decidiu-se pela realização de encontros mensais, uma vez que haveria dificuldade para se ajustar encontros mais frequentes diante das demandas. É importante ressaltar que o número de participantes e a periodicidade dos círculos podem ser adequados a cada realidade.

A participação do pesquisador-coordenador é fator determinante para a garantia dos movimentos do círculo. A escuta sensível e o olhar aguçado do coordenador permitem a aderência das temáticas emergentes à realidade da qual emana a necessidade formativa. A reflexão propiciada pelos círculos é construída pela práxis, numa união indissolúvel entre teoria e prática, fundamental para que os docentes sejam produtores de conhecimentos.



Referências Bibliográficas

CORRÊA, Vera. **As relações sociais na escola e a produção da existência do professor**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap.5, p 129-148.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo, Cortez, 2016.

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

HENZ, Celso Ilgo; ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos; FREITAS, Larissa Martins. **Dos círculos de cultura aos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos: (re)(des)construções e reinvenções no âmbito da pesquisa**. In: GOELZER, Juliana; FREITAS, Larissa Martins; SIGNOR, Patricia (org.). **Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2023. p.47-66.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. **Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos**. Perspectiva, Florianópolis, v.36, n.3, p.835 - 850, jul./set. 2018.

MACHADO, Lucília. **A pedagogia do trabalho como fundamento da formação de professores**. In: CAETANO, Maria Raquel; JUNIOR, Manoel José Porto; SOBRINHO, Sidinei Cruz. **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 5 p. 93-106.

ROSMANN, Márcia Adriana; ZITKOSKI; Jaime José; FISCHER, Maria Clara Bueno. **TRABALHO-EDUCAÇÃO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: o currículo integrado e a formação humana profissional**. In: CAMBRAIA, Adão Caron; HAMES, Clarinês; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; NONENMACHER Sandra Elisabet Bazana (Org). **Currículo Integrado em diferentes contextos**. Curitiba: CRV, 2025. Cap. 3 p. 51-66)

TONIOLLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade; HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores**. Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 520-537, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026/24718>.



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

31/07/2025, 11:56

Formulário - Docentes EMI - Profª Maria Rocha

Formulário - Docentes EMI - Profª Maria Rocha

Este formulário faz parte do projeto de pesquisa

POSSIBILIDADES DO CURRÍCULO INTEGRADO: UM OLHAR PARA O CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DA EEEM PROFª MARIA ROCHA. Ele será um instrumento para traçar o perfil dos professores que atuam no curso pesquisado. Sua importância explica-se pelo entendimento de que o percurso formativo e as experiências docentes influenciam nas práticas pedagógicas.

1. 1. Área do conhecimento em que atua:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ciências Humanas
- ☐ Ciências da Natureza
- ☐ Linguagens e suas tecnologias
- ☐ Matemática
- ☐ Ensino Profissional

2. 2. Componente(s) curricular(es) nos quais ministra aulas:

3. 3. Curso de formação inicial:

4. 4. Formação pedagógica:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Licenciatura
- ☐ PEG (Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional)
- ☐ Não tem.

5. 5. Possui pós-graduação?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Especialização.
- ☐ Mestrado em andamento.
- ☐ Mestrado concluído.
- ☐ Doutorado em andamento.
- ☐ Doutorado concluído.
- ☐ Não possui

6. 6. Área da pós-graduação:

7. 7. Tempo de atuação docente:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 5 anos.
- ☐ De 5 a 10 anos.
- ☐ De 11 a 15 anos.
- ☐ De 16 a 20 anos.
- ☐ Mais de 20 anos.

31/07/2025, 11:56

Formulário - Docentes EMI - Profª Maria Rocha

8. 8. Tempo de atuação na EEEM Profª Maria Rocha:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 5 anos.
- ☐ De 5 a 10 anos.
- ☐ De 11 a 15 nos.
- ☐ De 16 a 20 anos.
- ☐ Mais de 20 anos.

9. 9. Tempo de atuação no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da EEEM Profª Maria Rocha:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de um ano.
- ☐ Um ano.
- ☐ De dois a cinco anos.
- ☐ Mais de cinco anos.

10. 10. Considerando suas vivências, qual a importância da área do conhecimento e/ou componente curricular do qual ministra aulas para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da EEEM Profª Maria Rocha.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 1

QUESTIONÁRIO

PESQUISA: “Possibilidades do currículo integrado: um olhar para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha/RS”

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Celma Pietczak

ORIENTADORA: Taniamara Vizzotto Chaves

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Possibilidades do currículo integrado: um olhar para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha/RS**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 90945525.3.0000.5574.

Este termo foi elaborado em duas vias, sendo uma delas para o pesquisador e outra para você. Ambas serão assinadas antes de qualquer coleta de dados.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador responderá a todas as suas dúvidas antes que você decida participar.

Caso deseje entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para esclarecer algo sobre a participação em pesquisas científicas, envie mensagens para: cep@iffarroupilha.edu.br.

O Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) é um órgão colegiado interdisciplinar, independente e com relevância pública. Sua existência visa a proteção dos interesses dos participantes da pesquisa, garantindo sua integridade, valores, direitos e deveres, e contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa em conformidade com padrões éticos estabelecidos nas diversas áreas do conhecimento, e em consonância com os princípios básicos do Instituto Federal Farroupilha.

OBJETIVO DO ESTUDO: Compreender as concepções de currículo integrado que emergem da prática pedagógica dos docentes do Curso Técnico em Informática Integrado ao

Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha, a fim de propor diálogos, reflexões e o aprofundamento do conceito e a qualificação das práticas de integração do currículo.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: A sua participação consistirá em responder a um questionário, de forma virtual, pelo *Google Forms*, com duração aproximada de 20 minutos, sendo que você poderá escolher o dia e a hora que responderá ao questionário.

SOBRE O QUESTIONÁRIO: O questionário coletará informações básicas sobre você, como área de formação e atuação, tempo de atuação na docência e no curso investigado, além de suas opiniões sobre as percepções sobre a importância da sua área de atuação para o curso pesquisado. Suas respostas serão tratadas com confidencialidade e usadas exclusivamente para fins de pesquisa. A participação é voluntária e você pode desistir dela a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, bem como deixar de responder a algum dos questionamentos.

RISCOS E DESCONFORTOS: A participação nesta pesquisa não apresenta riscos significativos à sua saúde ou bem-estar. No entanto, é possível que você sinta algum desconforto ao interagir com algumas perguntas do questionário, caso elas despertem alguma emoção. O uso de ambientes virtuais, como será usado no questionário, implica riscos associados à possibilidade de invasões de privacidade e falhas no armazenamento de dados. Para reduzir esses riscos, a pesquisadora tomará todas as precauções e adotará controles em conformidade com as normas e legislações pertinentes, incluindo as diretrizes da Carta Circular de 24 de fevereiro de 2021 – “Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual” (CONEP, 2021). Com o objetivo de mitigar riscos, serão adotados os seguintes procedimentos de segurança: os questionários disponibilizados através do *Google forms* serão enviados individualmente aos participantes, após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido; os participantes receberão cópias de suas respostas; os dados obtidos com os questionários serão salvos em cópia de segurança *offline* e, após, excluídos da nuvem. Os riscos inerentes à sua participação são mínimos, tais como cansaço ou mesmo aborrecimento ao responder às perguntas. Ademais, não se pretende causar quaisquer danos às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes. Caso você apresente algum problema, ao responder as perguntas, poderá entrar em contato com o pesquisador, que lhe encaminhará a um profissional competente ou a uma unidade do Sistema Único de Saúde. Ainda, caso de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466, de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, o participante tem direito à indenização em caso de dano, entendido como qualquer agravo

imediatamente ou posterior, direto ou indireto, à sua integridade física, psíquica, saúde, honra, imagem ou privacidade, ilicitamente produzida por características ou resultados do processo de pesquisa. Os procedimentos adotados seguem rigorosamente a Resolução nº 466, de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas com seres humanos no Brasil.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas serão tratadas com confidencialidade. No entanto, considerando o número de entrevistados que atuam como docentes do curso investigado na EEEM Profª Maria Rocha, é importante informar que pode haver limitações na garantia de pleno anonimato. Ainda assim, o pesquisador compromete-se a adotar todas as medidas possíveis para proteger a privacidade dos participantes, incluindo o armazenamento seguro dos dados. Os dados serão armazenados fisicamente em um armário trancado na residência do pesquisador e digitalmente em um HD externo protegido. O pesquisador será responsável pela gestão segura dos dados por cinco anos após a conclusão do estudo. Após esse período, os dados serão descartados de maneira segura. Os dados coletados nesta pesquisa serão usados exclusivamente para fins deste estudo. Os resultados serão apresentados de forma geral, sem identificar individualmente os participantes. O pesquisador compromete-se a seguir rigorosamente as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, preservando ao máximo a privacidade, a intimidade e os dados pessoais dos participantes.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você terá a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, impactando na perspectiva de elaboração de novos planejamentos e projetos no curso envolvido na pesquisa. Os benefícios à sociedade centrar-se-ão ao nível das contribuições científicas que serão produzidas com a investigação e, corroborando nas discussões e pesquisa sobre o ensino na Educação Profissional e Tecnológica, como foco na integração do currículo. Por fim, se pretende divulgar os resultados encontrados neste estudo em veículos e eventos da área da Educação, livros, artigos, capítulos de livros, etc., para contribuir na área da educação profissional e tecnológica. Estas reflexões geram formação e investigação sobre as práticas educativas ofertadas e suas repercussões em seu processo de ensino e aprendizagem em cursos integrados na Educação Profissional e Tecnológica.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. A sua participação não lhe acarretará prejuízo financeiro, nem será remunerada.

ACESSO AOS RESULTADOS: Você terá o direito de acessar os resultados da pesquisa quando esta for concluída. As respostas serão armazenadas pelo pesquisador e, após a análise dos dados, nenhuma informação que possa identificá-lo(a) será mantida.

Você terá acesso ao registro do seu consentimento em participar da pesquisa, sempre que solicitado.

O pesquisador, que acompanhará todos os procedimentos investigativos, poderá ser contatado a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora:

Pesquisador: Celma Pietczak

Endereço: Rua Niterói, 340, casa 102 - Bairro Pinheiro Machado - Santa Maria, RS.

E-mail: celma.66089@aluno.iffar.edu.br

Telefone: (55)996055116

Contatos do Comitê de Ética na Pesquisa do IFFar:

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195 - Nossa Sra. das Dores – Santa Maria , RS

E-mail: cep@iffar.edu.br

Telefone: (55) 3218 9800

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília – DF
Fone: (61) 3315 – 5878 / 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br

Declaro que li e compreendi este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, comprometendo-me a fornecer informações precisas e verdadeiras.

A participação na pesquisa será formalizada com a assinatura abaixo, no local e data indicados.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo uma cópia para o participante e outra para o pesquisador responsável.

Assinatura do Participante

Celma Pietczak

Pesquisadora Responsável

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
(ProfEPT)

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 2
CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS**

PESQUISA: “Possibilidades do currículo integrado: um olhar para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha/RS”

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Celma Pietczak

ORIENTADORA: Taniamara Vizzotto Chaves

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Possibilidades do currículo integrado: um olhar para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha/RS”**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 90945525.3.0000.5574.

Este termo foi elaborado em duas vias, sendo uma delas para o pesquisador e outra para você. Ambas serão assinadas antes de qualquer coleta de dados.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador responderá a todas as suas dúvidas antes que você decida participar.

Caso deseje entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para esclarecer algo sobre a participação em pesquisas científicas, envie mensagens para: cep@iffarroupilha.edu.br.

O Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) é um órgão colegiado interdisciplinar, independente e com relevância pública. Sua existência visa a proteção dos interesses dos participantes da pesquisa, garantindo sua integridade, valores, direitos e deveres, e contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa em conformidade com padrões éticos estabelecidos nas diversas áreas do conhecimento, e em consonância com os princípios básicos do Instituto Federal Farroupilha.

OBJETIVO DO ESTUDO: Compreender as concepções de currículo integrado que emergem da prática pedagógica dos docentes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha, a fim de propor diálogos, reflexões e o aprofundamento do conceito e a qualificação das práticas de integração do currículo.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: A sua participação consistirá em participar de círculos dialógicos investigativo-formativos entre os professores que atuam no Curso Técnico em Informática da EEEM Profª Maria Rocha.

SOBRE OS CÍRCULOS DIALÓGICOS: Os círculos dialógicos serão realizados de forma presencial, com duração aproximada de 2 horas, com local e horário previamente agendado com todos os participantes. Esta atividade tem como objetivo mapear as dificuldades, potencialidades e os desafios na concepção dos professores para o desenvolvimento do currículo integrado, além de reconhecer práticas pedagógicas que vão ao encontro da perspectiva do currículo integrado, a fim de propor diálogos, reflexões e o aprofundamento do conceito e a qualificação das práticas de integração do currículo.

RISCOS E DESCONFORTOS: A participação nesta pesquisa não apresenta riscos significativos à sua saúde ou bem-estar. No entanto, é possível que você sinta algum desconforto durante os círculos, caso eles despertem alguma emoção. Os riscos inerentes à sua participação são mínimos, tais como cansaço ou mesmo aborrecimento ao participar dos diálogos tendo em vista aspectos como timidez ou nervosismo em expor seu pensamento frente a outras pessoas. Ademais, não se pretende causar quaisquer danos às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes. Se isso ocorrer, a pesquisadora perguntará sobre seu desejo de continuar ou interromper a participação naquele momento. Caso o círculo seja interrompido, será sugerido outro horário para a finalização do mesmo de acordo com disponibilidade dos participantes. Porém, caso não deseje mais participar da pesquisa, você poderá interromper sua participação sem qualquer prejuízo. Caso você necessite de atendimento especializado, poderá entrar em contato com o pesquisador, que lhe encaminhará a um profissional competente ou a uma unidade do Sistema Único de Saúde. Ainda, caso de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466, de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, o participante tem direito à indenização em caso de dano, entendido como qualquer agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, à sua integridade física, psíquica, saúde, honra, imagem ou privacidade, ilicitamente produzida por características ou resultados do processo de pesquisa. Os procedimentos adotados seguem

rigorosamente a Resolução nº 466, de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas com seres humanos no Brasil.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas serão tratadas com confidencialidade. No entanto, por se tratar de círculos dialógicos investigativo-formativos não é possível garantir o anonimato completo em virtude de envolver outros participantes da pesquisa no mesmo espaço e no mesmo momento. Ainda assim, o pesquisador compromete-se a adotar todas as medidas possíveis para proteger a privacidade dos participantes, incluindo o armazenamento seguro dos dados. Os dados serão armazenados fisicamente em um armário trancado na residência do pesquisador e digitalmente em um HD externo protegido. O pesquisador será responsável pela gestão segura dos dados por cinco anos após a conclusão do estudo. Após esse período, os dados serão descartados de maneira segura. Os dados coletados nesta pesquisa serão usados exclusivamente para fins deste estudo. Os resultados serão apresentados de forma geral, sem identificar individualmente os participantes. O pesquisador compromete-se a seguir rigorosamente as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, preservando ao máximo a privacidade, a intimidade e os dados pessoais dos participantes.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você terá a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, impactando na perspectiva de elaboração de novos planejamentos e projetos no curso envolvido na pesquisa. Os benefícios à sociedade centrar-se-ão ao nível das contribuições científicas que serão produzidas com a investigação e, corroborando nas discussões e pesquisa sobre o ensino na Educação Profissional e Tecnológica, como foco na integração do currículo. Por fim, se pretende divulgar os resultados encontrados neste estudo em veículos e eventos da área da Educação, livros, artigos, capítulos de livros, etc., para contribuir na área da educação profissional e tecnológica. Estas reflexões geram formação e investigação sobre as práticas educativas ofertadas e suas repercussões em seu processo de ensino e aprendizagem em cursos integrados na Educação Profissional e Tecnológica.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. A sua participação não lhe acarretará prejuízo financeiro, nem será remunerada.

ACESSO AOS RESULTADOS: Você terá o direito de acessar os resultados da pesquisa quando esta for concluída. As respostas serão armazenadas pelo pesquisador e, após a análise dos dados, nenhuma informação que possa identificá-lo(a) será mantida.

Você terá acesso ao registro do seu consentimento em participar da pesquisa, sempre que solicitado.

O pesquisador, que acompanhará todos os procedimentos investigativos, poderá ser contatado a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora:

Pesquisador: Celma Pietczak

Endereço: Rua Niterói, 340, casa 102 - Bairro Pinheiro Machado - Santa Maria, RS.

E-mail: celma.66089@aluno.iffar.edu.br

Telefone: (55)996055116

Contatos do Comitê de Ética na Pesquisa do IFFar:

Endereço: Alameda Santiago do Chile, 195 - Nossa Sra. das Dores – Santa Maria , RS

E-mail: cep@iffar.edu.br

Telefone: (55) 3218 9800

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília – DF

Fone: (61) 3315 – 5878 / 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br

Declaro que li e compreendi este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, comprometendo-me a fornecer informações precisas e verdadeiras.

A participação na pesquisa será formalizada com a assinatura abaixo, no local e data indicados.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo uma cópia para o participante e outra para o pesquisador responsável.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE E – AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

20/04/2026, 00:28

Avaliação do Produto Educacional

Avaliação do Produto Educacional

Você está sendo convidado a avaliar o Produto Educacional "Café & Diálogo: uma proposta de formação permanente de professores inspirada nos círculos dialógicos". Para isso, é só responder às questões que compõem este formulário.

1. 1. Você considera que a participação nos círculos dialógicos contribuiu para sua formação permanente enquanto professor?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2. 2. Você considera relevante que os círculos sejam incorporados como prática de formação permanente de professores na escola?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

3. 3. Quais aspectos você destacaria como mais relevantes durante o desenvolvimento dos círculos? (Escreva aqui sobre as potencialidades dessa metodologia de formação.)

4. 4. Quais os desafios e entraves que você percebeu durante a realização dos círculos? (Considere aqui aspectos relacionados à metodologia e a sua participação.)

5. 5. Como você se percebeu durante a realização dos círculos? (Faça aqui uma breve avaliação de sua participação no círculo.)

6. 6. O que poderia ter sido melhor? (Deixe aqui sugestões para qualificar esse espaço/tempo formativo.)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

CAFÉ & DIÁLOGO

Uma proposta de formação permanente
de professores inspirada nos círculos
dialogógicos



Celma Pietczak

Taniamara Vizzotto Chaves

Celma Pietczak
Taniamara Vizzotto Chaves

CAFÉ & DIÁLOGO

**Uma proposta de formação permanente
de professores inspirada nos círculos
dialogógicos**

Jaguari
2026

Instituição: Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguari
Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica
Macroprojeto: Práticas Educativas no Currículo Integrado
Produto Técnico-Tecnológico (PTT): Material didático/instrucional
Autora: Celma Pietczak
Orientadora: Taniamara Vizzotto Chaves

Créditos técnicos

Texto: Celma Pietczak Revisão: Taniamara Vizzotto Chaves
Diagramação e Design: Celma Pietczak
Imagens: acervo pessoal da autora; Canva Educação; imagens geradas por inteligência artificial (Canva AI e ChatGPT-OpenAI)

Ficha catalográfica
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P625c	Pietczak, Celma Café & diálogo: uma proposta de formação permanente de professores inspirada nos círculos dialógicos / Celma Pietczak, Taniamara Vizzotto Chaves. - Jaguari, 2026. 22 f. : il. Essa obra é um produto educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2026. 1. Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha. 2. Curso Técnico em Informática – currículo. 3. Prática pedagógica. 4. Professores - Formação. 5. Ensino integrado. 6. Ensino técnico. I. Chaves, Taniamara Vizzotto. II. Título. CDU: 377
-------	--

Elaborada por:
Márcia Della Flora Cortes CRB10/1877



“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber.”

Paulo Freire



Sumário

Apresentação	06
O professor: um sujeito em formação	07
Os círculos dialógicos	08
Café & Diálogo: o desenvolvimento dos Círculos Dialógicos	10
Quadro síntese dos círculos	11
Círculo 1	12
Círculo 2	14
Círculo 3	16
Círculo 4	18
Círculo 5	19
Círculo 6	20
Considerações finais	22
Referências bibliográficas	23



Apresentação

Este caderno metodológico apresenta o produto educacional Café & Diálogo: uma proposta para formação permanente de professores inspirada nos círculos dialógicos. O produto foi desenvolvido no contexto da pesquisa “Possibilidades do Currículo Integrado: um olhar para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha/RS”. A pesquisa realizada insere-se no Macroprojeto 3 - Práticas Educativas no Currículo Integrado, da Linha de Pesquisa 1 - Práticas Educativas em EPT, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, oferecido pelo Instituto Federal Farroupilha - IFFar, Campus Jaguarí.

Inicialmente, abordaremos os círculos dialógicos do ponto de vista teórico, suas bases e fundamentações. Na sequência, faremos um relato da experiência de realização dos círculos no contexto da pesquisa realizada, buscando demonstrar as potencialidades da metodologia na formação permanente de professores.

O caderno não tem como objetivo ser um guia ou apresentar um roteiro a ser seguido. O relato aqui realizado mostra a experiência desenvolvida no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha, com o grupo de docentes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, porém os círculos podem ser adaptados a diferentes contextos e, de acordo com eles, reorganizados a fim de atenderem as características do grupo e/ou as necessidades formativas que se apresentarem. Nosso objetivo é, a partir do nosso relato, convidá-los a pensar na possibilidade de uma prática de formação permanente da qual os professores sejam protagonistas e os saberes docentes sejam ressignificados num processo auto(trans)formativo e participativo.



O professor: um sujeito em formação

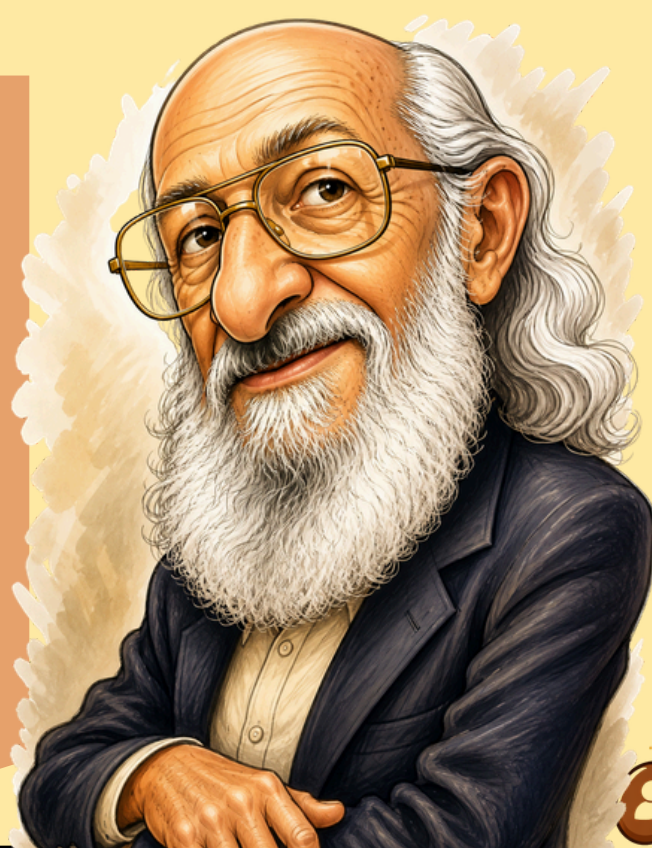
A formação do professor é um processo permanente e contínuo. A formação inicial, oferecida nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas, embora ofereça a base da formação docente, não pode prever as condições concretas em que o trabalho docente irá se desenvolver. É no decorrer do trabalho, na relação com os demais atores, na vivência do dia a dia da escola que o professor se constitui como tal. Machado (2021) afirma que a formação docente envolve todo o percurso profissional, todo o ciclo de vida do professor, uma cultura construída na relação com o trabalho.

Uma das ideias centrais do mestre Paulo Freire diz respeito ao inacabamento do ser humano. Nesse sentido, podemos afirmar que, ao se formar como professor, o sujeito também se forma como ser humano. Corrêa (2012) sustenta que compreender o processo educativo escolar é buscar entender como os seres humanos se constituem como tal nesse espaço e, no conjunto de atores que compõem o espaço escolar, está o professorado. Para ela, o processo educativo toma por referência o processo *ontocriativo* ou, ainda, *autocriativo* dos seres humanos.

Admitindo-se que o espaço escolar é um espaço formativo para o professor, é fundamental que se qualifique a formação vivenciada no trabalho. Freire (1996) defende que o momento fundamental da formação permanente dos professores é a reflexão crítica sobre a prática. Para ele, o discurso teórico, necessário à reflexão crítica deve ser concreto ao ponto de confundir-se com a própria prática. Assim, o distanciamento epistemológico da prática como objeto de análise deve dela aproximá-lo. Esse movimento de distanciamento e aproximação faz com que a prática supere a ingenuidade e se aproxime da rigorosidade.

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento.”

Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia, 1996)



Os círculos dialógicos

A consciência do inacabamento coloca o sujeito em atitude de busca, de pesquisa. Freire (1996) manifesta que uma das exigências do ensinar é a pesquisa. Essa busca, embora dependa de uma atitude subjetiva, ganha outros contornos quando desenvolvida no coletivo. O processo de formação permanente de professores é fundamental para essa construção coletiva da pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia, 1996)

Um processo de formação permanente de professores centrado na pesquisa possibilita o protagonismo dos docentes em seu processo formativo. Nesse sentido, é importante que espaços/tempos de pesquisa sejam incorporados ao dia a dia da escola e favoreçam o fortalecimento da formação coletiva.

Os círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos são uma possibilidade metodológica para a pesquisa com professores, inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. O método não possui uma estrutura rígida, podendo ser adequado às necessidades dos sujeitos envolvidos e ao contexto de realização da pesquisa, constitui-se em “uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e, juntos, a partir do diálogo problematizador, cooperativamente, vão desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora” (Toniolo e Henz, 2017, p. 520).

Na proposta dos círculos dialógicos como metodologia para pesquisa com professores e, portanto, também para a formação permanente desses sujeitos, as temáticas emergem do contexto. Freire (2016) afirma que somente o homem é capaz de se distanciar do mundo e admirá-lo e, nesse processo de distanciamento, consegue, conscientemente, atuar sobre a realidade objetivada. Essa é a práxis humana, a união indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo.



Os círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos se organizam em movimentos organizados em uma trama dialógica, sem uma ordem cronológica previamente estabelecida. Os movimentos do círculo ocorrem em espiral, sendo que um é condição para o outro, sem uma necessária sequência ou sobreposição. Esses movimentos podem ocorrer em diferentes intensidades para os sujeitos em diferentes momentos, isso faz com que, no coletivo, todos os movimentos interajam simultaneamente no círculo.



(Fonte: Henz, Freitas e Silveira, 2018, p. 842))

Q que são os movimentos dos círculos?

Escuta sensível/olhar aguçado

Os professores exercitam o direito de dizer sua palavra e de ouvir o outro, lançando olhar aguçado sobre o que foi dito ou não.

Emerção/imersão nas temáticas

As temáticas emergem da práxis e, com atenção a elas, é possível imergir nelas de forma crítico-reflexiva.

Distanciamento/desvelamento da realidade

O distanciamento daquilo que se tornou habitual faz com que a realidade fique mais clara, o que permite reflexão sobre ela.

Descoberta do inacabamento

A consciência do inacabamento e do condicionamento histórico faz com que o sujeito busque aprender com o outro.

Diálogos-problematizadores

Perpassam todo o círculo e serão mais efetivos quanto mais cooperativos e problematizadores forem.

Registro recriativo

O registro surge da recriação a partir da reflexão crítica, nele se expressa aquilo que foi significativo.

Conscientização

Mais que uma tomada de consciência, a conscientização requer concepção crítica de realidade, permitindo transformação.

Auto(trans)formação

Em permanente cooperação, com a percepção do inacabamento, os sujeitos buscam a auto(trans)formação em comunhão.



Café & Diálogo: o desenvolvimento dos círculos dialógicos

O desenvolvimento dos círculos dialógicos como metodologia de formação permanente de professores é uma prática contínua. Nosso relato apresenta os seis círculos realizados durante nossa pesquisa. A organização e os elementos motivadores, bem como as questões problematizadoras emergem do contexto em que se realizou a pesquisa. Este relato é, portanto, a narrativa de uma trajetória contextualizada, mas que pode ser transposta e adaptada a outras realidades e necessidades investigativo-formativas.

Por que um café?

O café, no intervalo do recreio escolar, costuma ser o momento de confraternização entre os professores. O cafezinho, o biscoito, a conversa descontraída e o riso solto do momento congregam e criam vínculos na sala dos professores. Ao convidar para o café, a ideia foi expressar que os círculos seriam um momento de troca e conversa entre colegas que constroem o dia a dia da escola.



Reprodução da lembrancinha distribuída aos participantes do primeiro círculo.

Os círculos se desencadearam a partir de uma questão problematizadora, sendo que cada círculo motivou a temática do próximo. A temática central dos seis círculos realizados foi o currículo integrado, uma vez que era o tema proposto na pesquisa. No entanto, ao ser inserido como prática de formação permanente de professores, os círculos podem abordar quaisquer temáticas que emergjam das necessidades formativas do grupo de sujeitos. A própria realização dos círculos provoca a expressão dessas necessidades. Cabe ao coordenador dos círculos, por seu olhar atento e escuta aguçada, perceber a emergência dos temas.



Quadro síntese dos círculos

Os seis círculos realizados foram estruturados a partir de quatro momentos base. O primeiro momento foi de acolhida, procurando se estabelecer uma relação de encontro, de confraternização. A seguir, era desenvolvida a sensibilização para os diálogos, privilegiando, especialmente nos encontros iniciais, o resgate de elementos que representassem algo significativo do contexto de realização dos círculos. No terceiro momento, era apresentada a questão problematizadora que orientaria os diálogos. E, por fim, os participantes realizavam registros escritos a partir dos diálogos construídos.

Apresentamos, a seguir, um quadro síntese dos seis círculos realizados, com a questão problematizadora e os diálogos centrais construídos pelos participantes.

	Questão problematizadora	Diálogos centrais
Círculo 1	Ao pensarmos na integração do currículo, quais são os conceitos, concepções ou ideias que vêm à mente? O que aproxima esses conceitos, concepções e ideias do currículo integrado?	Das atividades integradas à formação integral: os desafios e possibilidades do planejamento coletivo.
Círculo 2	Quais práticas desenvolvidas no curso são expressões do currículo integrado?	Superação dos limites estrututurais: agindo nas fissuras do sistema.
Círculo 3	Trabalho, cultura, ciência e tecnologia são conceitos basilares para o currículo integrado. Como definimos cada um desses conceitos?	A reforma do ensino médio: ameaça à formação humana integral.
Círculo 4	O currículo integrado faz parte das teorias críticas do currículo. Como a criticidade se revela no currículo integrado?	A falta de autonomia pedagógica e a burocratização como entraves para o desenvolvimento do currículo integrado.
Círculo 5	Quais aproximações e quais dissonâncias são percebidas entre a definição de currículo integrado apresentada por Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025) e as discussões que desenvolvemos nos círculos?	O currículo integrado e o desafio da formação de professores.
Círculo 6	Retomando os registros realizados nas cadernetas, quais sínteses podemos construir como resultado de nossas discussões?	Currículo integrado: uma escolha política frente à educação e ao papel do professor.



Organização dos círculos



Círculo 1

Das atividades integradas à formação integral: os desafios e possibilidades do planejamento coletivo.

1º Momento: Acolhida

Cada participante recebeu uma caderneta para anotação juntamente com uma caneta, além da lembrancinha do 1º círculo.

2º Momento: Escolha dos codinomes

Para garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes da pesquisa, optou-se pelo uso de codinomes. Eles foram escolhidos a partir de palavras que remetem à temática da pesquisa. Essas palavras foram escritas nos copos disponíveis para o café. Cada participante escolheu um dos copos de acordo com a palavra que mais lhe chamou a atenção. Os participantes foram convidados a identificar a caderneta com o codinome e a anotar a relação que estabelecem entre a palavra escolhida e o curso no qual desenvolvem a docência.

Palavras selecionadas: *cultura, trabalho, tecnologia, ciência, emancipação, transformação, integralidade, sociedade, autonomia, processo, construção, diálogo, dialética, práxis, coletividade.*



Organização do espaço na biblioteca da escola para realização do círculo. Sobre a mesa, à esquerda, estão as cadernetas e canetas, além dos copos identificados com os codinomes. No tapete do centro do círculo, estão dispostos alguns livros que embasam a pesquisa, além de papéis com títulos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) apresentados pelos estudantes do curso.



3º Momento: Sensibilização

Em pedaços de papel impressos, foram apresentados alguns títulos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) já desenvolvidos por estudantes egressos. Os participantes do círculo foram provocados a reconhecerem de que se tratavam aqueles títulos. Após, buscaram recordar de quem é o trabalho, memórias sobre o desenvolvimento do trabalho ou trajetória do estudante que o desenvolveu. Os títulos foram selecionados procurando garantir a representatividade das diversas áreas do conhecimento nas temáticas pesquisadas.

Títulos de TCC selecionados:

- *A IMPORTÂNCIA DO ESPORTE NO AMBIENTE ESCOLAR*
- *DESIGUALDADE SOCIAL NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS: A TECNOLOGIA COMO ALIADA*
- *CUIDADOS PALIATIVOS*
- *IMPACTOS DO DIABETES TIPO 1 E TECNOLOGIA NO TRATAMENTO DE DIABETES*
- *PADRÃO DE BELEZA: AUTOESTIMA E ACEITAÇÃO CORPORAL*
- *IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA PARA A SUSTENTABILIDADE NA AGRICULTURA FAMILIAR*
- *A IMPORTÂNCIA DO DESIGN URBANO*
- *APLICATIVO PARA DENUNCIAR AGRESSÕES CONTRA MULHERES*
- *NeuroEduc: A NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE UM APLICATIVO*
- *VBEM - UM PROJETO QUE BUSCA POPULARIZAR A EDUCAÇÃO FINANCEIRA*
- *“AMANTES DE SOFIA”: UM PROJETO PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA FILOSOFIA ATRAVÉS DE UM APLICATIVO*
- *MOTION DESIGN: A IMPORTÂNCIA DA ANIMAÇÃO*

4º Momento: Diálogo a partir de questões problematizadoras

Depois do diálogo acerca dos títulos de TCC, foi proposta a seguinte questão problematizadora:

Ao pensarmos na integração do currículo, quais são os conceitos, concepções ou ideias que vêm à mente? O que aproxima esses conceitos, concepções e ideias do currículo integrado?

5º Momento: Registro

Cada participante registrou, na caderneta, aquilo que considerou mais representativo a partir dos diálogos desenvolvidos.





Círculo 2

Superação dos limites estrututurais: agindo nas fissuras do sistema.

1º Momento: Acolhida

Os participantes foram recebidos com café e petiscos. Inicialmente, deu-se um tempo para o diálogo informal entre os professores enquanto olhavam fotografias de atividades desenvolvidas no curso, que estavam dispostas sobre uma mesa.

2º Momento: Sensibilização

Os participantes foram convidados a relembrar os momentos retratados nas fotografias expostas e falar sobre a sua importância.

As fotos eram de atividades em que participaram estudantes e professores do curso: *participação em eventos, semana do Integrado, Churrasco do Integrado, apresentações de TCC, registros de atividades em aulas, momentos de confraternização.*

A gente vê momentos em que eles desenvolvem diferentes áreas. A gente tem ali apresentações artísticas, acadêmicas, na JAI, a parte técnica ali, na mostra dos aplicativos. Então, isso mostra essa diversidade, essa variedade. Até a culminância da formatura.

Eu acho que isso tudo aí mostra pra gente, como eles estão desenvolvendo o pertencimento, como eles estão se apropriando da escola. Vão se sentindo parte dela. Eu gosto de quando eles dizem que a gente é do integrado. Eu sou do Maria Rocha. Que é uma coisa que o integrado faz parte da escola. Pra eles é quase como se fosse uma identidade ser do integrado.

E a nossa participação também nos eventos, a gente é capaz de reconhecer os eventos que o aluno faz. Principalmente eu, que tenho só 20 horas, eu queria estar ali, eu queria participar mais. E às vezes eu não consigo, sabe? Então, eu poder reconhecer que o aluno tá sendo integrado na mostra dos aplicativos, ou lá na do teatro, pra mim também isso é importante.

Quando eu não estou presente, então, pra mim, identificar o evento, o sinal de que eu estava ali, que eu participei, que eu contribuí de alguma maneira, que eu pertenço, né? Então, pra mim, é isso.

(Fragmentos de falas dos participantes ao comentarem as fotografias apresentadas para sensibilização.)



3º Momento: Diálogo a partir de questões problematizadoras

Após breve retomada dos diálogos do círculo anterior, apresentou-se a questão problematizadora:

Quais práticas desenvolvidas no curso são expressões do currículo integrado?

* Os diálogos evidenciaram a existência de práticas coerentes com o currículo integrado, apesar das limitações impostas pelo sistema educacional. No círculo, foi cunhada a expressão “agir nas fissuras do sistema”.

4º Momento: Registro

Cada participante registrou, na caderneta, aquilo que considerou mais representativo a partir dos diálogos desenvolvidos.



Imagem produzida por ChatGPT-OpenAI.





Círculo 3

A reforma do ensino médio: ameaça à formação humana integral.

1º Momento: Acolhida

Os participantes foram recebidos com café e petiscos. Inicialmente, deu-se um tempo para o diálogo informal entre os professores.

2º Momento: Sensibilização

Foi realizada a leitura de um relato encaminhado por um estudante egresso. No relato, ele narra sua trajetória desde que concluiu o curso, contando sobre sua inserção no mundo do trabalho.

Meu nome é Jeferson N. Brasil e me formei no curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio em 2023. Depois da formatura, no início de 2024, abri, junto com a minha irmã, uma gráfica expressa em casa. A gente trabalhava com a arte final de banners, adesivos e cartões de visita, mas as impressões maiores a gente terceirizava, já que a nossa impressora era bem limitada.

Durante esse período, o curso foi essencial. A parte de design gráfico me ajudou a criar as artes, mas também apliquei muito o que aprendi em software e hardware. E as aulas de gestão me deram uma base importante para organizar o negócio.

Com o tempo, vi que a rotina da gráfica não me motivava tanto. Decidi fechar as atividades e buscar um emprego, trabalhando alguns meses na área de cozinha, algo bem distante da minha formação. Mesmo assim, o curso me deixou com uma base que fez a diferença: o jeito de pensar, a organização e a análise de processos, que me ajudaram muito no dia a dia.

Foi assim que, em novembro de 2024, decidi abrir a Brasil's Pizzaria. Comecei como uma renda extra, mas hoje é meu trabalho principal. Ainda mantenho a estrutura pequena, no formato delivery em casa, mas os conhecimentos do curso me ajudam até hoje: na gestão do negócio, na segurança do trabalho e até no design para o marketing. Sem esses conhecimentos, talvez eu não tivesse dado esse passo. E cada aprendizado foi uma peça importante nessa construção.

O relato foi encaminhado pelo egresso mediante solicitação da pesquisadora coordenadora. Sua publicação neste produto foi autorizada pelo autor.



3º Momento: Diálogo a partir de questões problematizadoras

Após identificarem elementos que remetem à formação humana integral no relato do egresso, os participantes foram provocados a pensarem de forma mais aprofundada os conceitos atrelados ao currículo integrado, com base na questão problematizadora:

Trabalho, cultura, ciência e tecnologia são conceitos basilares para o currículo integrado. Como definimos cada um desses conceitos?

* Após discussão sobre trabalho, cultura, ciência e tecnologia no currículo integrado, o diálogo conduziu para a percepção da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) como um caminho em oposição à formação humana integral.

4º Momento: Registro

Cada participante registrou, na caderneta, aquilo que considerou mais representativo a partir dos diálogos desenvolvidos.



Imagem produzida por ChatGPT-
OpenAI





Círculo 4

A falta de autonomia pedagógica e a burocratização como entraves para o desenvolvimento do currículo integrado.

1º Momento: Acolhida

Os participantes foram recebidos com o tradicional café e um bolo feito pela pesquisadora. O bolo era vegano, já que um dos participantes não consome produtos de origem animal. A especificidade do bolo desencadeou as primeiras trocas do dia. Destaca-se aqui esse dado, porque a proposta de um café entre colegas também desencadeia trocas que não se limitam às temáticas da formação e aproximam os participantes.

2º Momento: Sensibilização

Foi realizada a leitura de um texto encaminhado por uma estudante egressa. No texto, ela relata sua trajetória desde que concluiu o curso, manifestando as potencialidades do curso, bem como as lacunas que percebeu em sua formação ao ingressar no ensino superior e no mundo do trabalho.

3º Momento: Diálogo a partir de questões problematizadoras

A pesquisadora-coordenadora retomou as referências à criticidade que surgiram no círculo anterior e convidou os participantes a refletirem a partir da questão problematizadora:

O currículo integrado faz parte das teorias críticas do currículo. Como a criticidade se revela no currículo integrado?

* Os diálogos evidenciaram a falta de autonomia da escola frente ao sistema de ensino, bem como a burocratização do cotidiano escolar como fatores que atrapalham o desenvolvimento da criticidade no currículo.

4º Momento: Registro

Cada participante registrou, na caderneta, aquilo que considerou mais representativo a partir dos diálogos desenvolvidos.





Círculo 5

O currículo integrado e o desafio da formação de professores.

1º Momento: Acolhida

Os participantes foram recebidos com café e petiscos. Como foi o primeiro círculo realizado com andamento regular do ano letivo, a conversa inicial versou sobre os desafios do início do ano.

2º Momento: Sensibilização

Os participantes receberam uma cópia do conceito de currículo integrado apresentado por Rosmann, Zitkoski e Fiescher (2025) e foram provocados a dialogar a respeito do fragamento de texto.

“O que é currículo integrado? É a vida das pessoas. É a vida dos professores, sobretudo, dos estudantes. É a compreensão que temos do mundo da vida dos sujeitos, das mulheres e dos homens de todas as idades, etnias, identidades e classes sociais; sua cultura e sua cognição. É tudo aquilo que já sabemos e é também aquilo que podemos aprender! O currículo integrado é, portanto, uma concepção de educação. Uma concepção que extrapola quaisquer dimensões teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas de ensino e de aprendizagem. Currículo integrado é a nossa realidade utópica de sonhar sonhos possíveis e realizá-los, transpassados pela tênue relação trabalho-educação, cultura, ciência e tecnologia.”

(Rosmann, Zitkoski e Fischer, 2025, p. 63)

3º Momento: Diálogo a partir de questões problematizadoras

Após o diálogo inicial sobre a definição apresentada, foi proposta a seguinte questão problematizadora:

Quais aproximações e quais dissonâncias são percebidas entre a definição de currículo integrado apresentada por Rosmann, Zitkoski e Fischer (2025) e as discussões que desenvolvemos nos círculos?

* O círculo revelou as lacunas da formação inicial de professores e a necessidade de uma formação permanente da qual os docentes sejam protagonistas.

4º Momento: Registro

Cada participante registrou, na caderneta, aquilo que considerou mais representativo a partir dos diálogos desenvolvidos.





Círculo 6

Currículo integrado: uma escolha política frente à educação e ao papel do professor.

1º Momento: Acolhida

Os participantes foram recebidos com o tradicional café e com petiscos, deu-se tempo para o já tradicional bate-papo do começo de círculo.

2º Momento: Sensibilização

Os participantes foram convidados a ler os registros realizados em suas cadernetas desde o primeiro círculo, revisitando a trajetória percorrida.

3º Momento: Diálogo a partir de questões problematizadoras

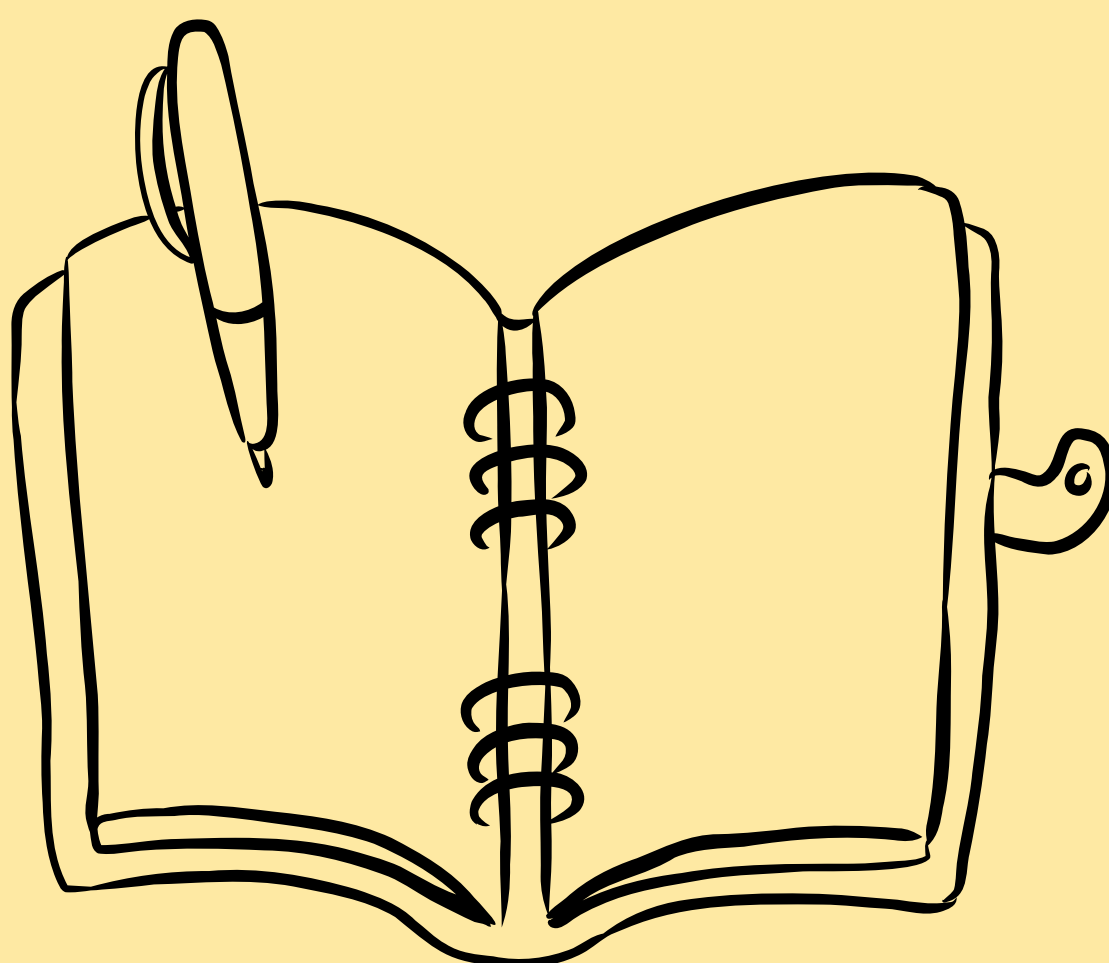
Após o período destinado à leitura das cadernetas, a pesquisadora-coordenadora provocou os participantes a construírem sínteses das discussões realizadas.

Retomando os registros realizados nas cadernetas, quais sínteses podemos construir como resultado de nossas discussões?

* Os diálogos levaram à compreensão do currículo integrado como uma concepção de educação e, como tal, uma escolha política.

4º Momento: Registro

Os participantes foram convidados a registrarem na caderneta as potencialidades do currículo integrado no contexto do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.



Mural de sínteses

“O currículo integrado enxerga o aluno como uma pessoa, um ser humano emotivo, afetivo, com suas diversidades e não apenas como um aluno que está em sala de aula para aprender a matéria. E o professor também é um ser humano que é capaz de aprender e crescer com a convivência com os estudantes.”

“Para a construção de um currículo integrado é imprescindível entender que o processo de aprendizagem terá um potencial maior se for uma construção professor+aluno e não professor acima do aluno. Perceber o aluno na sua integralidade, se permitir mudar e se adaptar às novas perspectivas dos alunos e suas necessidades dentro da realidade em que estão/estamos inseridos.”

“Integrar é ‘humanizar’, fazer com que o coletivo vença os conceitos pré-estabelecidos com a abertura necessária para inovar, fazer algo diferente. O começo é sempre com uma equipe integrada.”

“Para potencializar o integrado, acho que teria que adicionar ideias e perfis diferentes dentro do grupo de professores e alunos. Eu me enxergo como um professor bem técnico, ainda tenho uma certa dificuldade para tratar assuntos fora da área técnica, mas temos ótimos professores que fazem isso.”

“Não há como separar o professor do ser humano, com seus gostos pessoais e suas vivências. Inclusive penso que sejam estas segundas as que mais influenciam na formação do professor. Da mesma forma, não há como pensar no aluno como um ‘perfil pré-moldado’ para técnico em informática. Cada aluno possui suas particularidades. Devemos observar cada aluno, o seu perfil particular, entendê-lo como sujeito com seus gostos e vivências também. É necessário uma visão calorosa, é necessário pensar na escola e no Integrado como um espaço de educação, não somente ensino e aprendizagem.”

“Por mais que a identificação do professor com o curso integrado vá além de uma questão de perfil, que não pode ser imposto, a identificação com o curso é muito importante para uma prática realmente integrada. Não por meio de temas ou currículos específicos, mas atitudes por parte do professor, lidando com muitas pluralidades da prática, mediando a apresentação e exposição do seu conteúdo às trocas com os alunos, abrindo espaço para a discussão e construção social e educativa de forma plenamente integrada.”

“O currículo integrado pode ocorrer quando o saber técnico e a base científica se unem, superando a fragmentação do ensino. Com isso, o aluno tem sua autonomia fortalecida, deixando apenas de seguir ordens, tornando-se um sujeito crítico e decisor em situações reais. Com o currículo integrado, o aluno cria seu próprio itinerário de vida, resultando em um cidadão resiliente, capaz de responder aos desafios da vida com ética e protagonismo.”

“O curso tem um potencial incrível e, embora já tenha feito uma caminhada longa e que se concretiza na estrutura que temos hoje, vejo que há possibilidades de se pensar em projetos que sejam constantes, seja nas reuniões de área, seja em outros espaços possíveis de se pensar a integração do currículo. Pode-se fazer propostas, como a própria Semana do Integrado, em que se abra mão dos tempos escolares. Uma das grandes questões é o perfil do docente, que, numa proposta integrada, é fundamental para elaboração de uma experiência mais significativa de se pensar o ensino integrado em sua concepção de ver o estudante como um ser humano completo, em sua integralidade.”

(Fragmentos das sínteses registradas por escrito nas cadernetas pelos participantes)



Considerações Finais

A formação permanente de professores precisa fazer parte do cotidiano escolar e possibilitar o protagonismo dos sujeitos. Os círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos revelam-se uma metodologia potente para o desenvolvimento dos saberes docentes pela pesquisa e partilha de conhecimento. Neles, os diferentes saberes são valorizados e os professores se tornam coautores do processo formativo.

A experiência relatada neste caderno metodológico pode ser replicada em diferentes contextos e adequada a necessidades formativas diversas. Por não se constituírem em um modelo rígido, os círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos possibilitam que o espaço/tempo formativo atenda a diferentes realidades, desde que garantidos os movimentos conduzidos pelo diálogo e pela participação efetiva dos sujeitos.

Os círculos relatados foram realizados com a participação de sete a quatorze professores. O número variou de acordo com a disponibilidade de horário do grupo. Os desdobramentos desse produto no contexto estudado incluem desde uma aproximação de diferentes áreas do conhecimento até a manutenção dos círculos como metodologia formativa. Os participantes manifestaram, em suas avaliações, o interesse na continuidade dos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos como metodologia de formação de professores. Houve a sugestão de que se estabelecesse uma periodicidade para a realização dos círculos que atendesse às possibilidades dos participantes. Dessa forma, decidiu-se pela realização de encontros mensais, uma vez que haveria dificuldade para se ajustar encontros mais frequentes diante das demandas. É importante ressaltar que o número de participantes e a periodicidade dos círculos podem ser adequados a cada realidade.

A participação do pesquisador-coordenador é fator determinante para a garantia dos movimentos do círculo. A escuta sensível e o olhar aguçado do coordenador permitem a aderência das temáticas emergentes à realidade da qual emana a necessidade formativa. A reflexão propiciada pelos círculos é construída pela práxis, numa união indissolúvel entre teoria e prática, fundamental para que os docentes sejam produtores de conhecimentos.



Referências Bibliográficas

CORRÊA, Vera. **As relações sociais na escola e a produção da existência do professor**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap.5, p 129-148.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo, Cortez, 2016.

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

HENZ, Celso Ilgo; ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos; FREITAS, Larissa Martins. **Dos círculos de cultura aos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos: (re)(des)construções e reinvenções no âmbito da pesquisa**. In: GOELZER, Juliana; FREITAS, Larissa Martins; SIGNOR, Patricia (org.). **Pesquisa-auto(trans)formação com genteadades e com o mundo**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2023. p.47-66.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. **Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos**. Perspectiva, Florianópolis, v.36, n.3, p.835 - 850, jul./set. 2018.

MACHADO, Lucília. **A pedagogia do trabalho como fundamento da formação de professores**. In: CAETANO, Maria Raquel; JUNIOR, Manoel José Porto; SOBRINHO, Sidinei Cruz. **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 5 p. 93-106.

ROSMANN, Márcia Adriana; ZITKOSKI; Jaime José; FISCHER, Maria Clara Bueno. **TRABALHO-EDUCAÇÃO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: o currículo integrado e a formação humana profissional**. In: CAMBRAIA, Adão Caron; HAMES, Clarinês; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de; NONENMACHER Sandra Elisabet Bazana (Org). **Currículo Integrado em diferentes contextos**. Curitiba: CRV, 2025. Cap. 3 p. 51-66)

TONIOLLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade; HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores**. Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 520-537, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/44026/24718>.

