ISSN: 2358-8829

INTEGRAÇÃO CURRICULAR: O COMPONENTE INTEGRADOR NO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFC – CAMPUS RIO DO SUL

Neiva Hoeppers de Araújo [1]
Fátima Peres Zago de Oliveira [2]

INTRODUÇÃO

A relação entre educação básica e educação profissional no Brasil é atravessada por uma dualidade histórica que separa a formação geral da formação técnica e que expressa, no plano educacional, a divisão social e técnica do trabalho própria do modo de produção capitalista (Moura; Lima Filho; Silva, 2015). Essa dualidade assumiu contornos legais no final dos anos 1990, quando o Decreto nº 2.208/1997 determinou que a educação profissional de nível técnico tivesse organização curricular própria e independente do ensino médio, e foi parcialmente revertida pelo Decreto nº 5.154/2004. Esse decreto restabeleceu a forma integrada, na qual um único curso assegura ao final a conclusão da educação básica e a habilitação profissional. Como adverte Ramos (2008), não se trata do retorno à profissionalização compulsória da Lei nº 5.692/1971, mas da retomada de um projeto de ensino médio unitário, assentado no trabalho, na ciência e na cultura como dimensões indissociáveis da formação humana.

É nesse movimento que se inscreve a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892/2008. Ao integrar diferentes níveis de ensino, priorizar o ensino médio integrado e interiorizar a Rede Federal até pequenos e médios municípios (Cichaczewski, 2023), essas instituições foram concebidas como espaços institucionais favoráveis à materialização da formação humana integral. Moura, Lima Filho e Silva (2015) ponderam que a positividade dessa expansão é mitigada pelo imediatismo que marcou a implantação das novas unidades, o que tendeu a negligenciar a construção coletiva de projetos educacionais coerentes com a realidade local e regional. A integração não decorre automaticamente da forma de oferta. A matrícula única é condição necessária mas não suficiente para que o currículo se organize na

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Catarinense – IFC, [inserir e-mail];
[2] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, fatima.peresoliveira@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

perspectiva da totalidade. Conforme Regattieri e Castro (2013, p.11), "há o risco de se apresentar como integrados o que seriam currículos de dois cursos 'concomitantes' justapostos". Além disso, a integração pode estar sendo confundida com a interdisciplinaridade. Integrar também não é juntar duas ou mais disciplinas num projeto isolado.

Reconhecer esse limite implica deslocar o olhar da forma para o projeto formativo e, particularmente, para a distinção entre integração e interdisciplinaridade. Conforme se discute no referencial teórico, propostas que aproximam áreas e coordenam o planejamento docente podem realizar interdisciplinaridade sem produzir integração curricular no sentido que lhe atribuem Ramos (2008) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Isto é, como compreensão do real enquanto totalidade, sustentada no trabalho como princípio educativo. Essa distinção é a chave analítica deste estudo.

O caso analisado é o do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Rio do Sul, situado na região do Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina, implantada em 1993 como Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (EAFRS). A instituição ofertou inicialmente o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e, em 2003, criou o curso Técnico Agrícola com habilitação em Agroecologia, então na forma concomitante, tal como exigia a legislação vigente. Com a criação dos Institutos Federais, o curso foi reorganizado na forma integrada e, ao longo das sucessivas revisões de seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), foi constituindo diferentes mediações curriculares para a integração, até a criação do Componente Integrador como disciplina obrigatória na versão mais recente do documento.

Firmado nessa compreensão, este estudo tem por objetivo analisar como a integração curricular se materializa no Currículo do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense, IFC-Campus Rio do Sul desde a implantação do curso, em 2003, até a versão mais recente do Projeto Pedagógico de Curso. Trata-se de pesquisa de natureza documental e exploratória, cujos dados foram interpretados em abordagem qualitativa, tendo como corpus as versões do PPC, os documentos de criação do curso, as diretrizes institucionais do IFC e a legislação educacional pertinente.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de natureza documental e exploratória, cujos dados foram interpretados em abordagem qualitativa. De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p.3) a pesquisa documental

> utiliza, em sua essência: documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados. O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos.

A opção pela análise documental justifica-se pelo objeto que é a concepção de integração assumida por um curso não se apreende apenas por declarações de intenção, mas pelo que se institui e se prescreve nos documentos que organizam o trabalho pedagógico. Conforme as autoras supracitadas o documento é um testemunho produzido em determinadas condições históricas e institucionais, o que exige do pesquisador situá-lo em seu contexto de produção, identificar seus autores e sua finalidade e reconstituir sua lógica interna, evitando tomá-lo como registro transparente da realidade. Dessa forma, os documentos foram tratados como expressão de um processo em disputa, e não como retrato acabado da prática curricular.

O corpus reúne: o Projeto de Criação do curso Técnico Agrícola com habilitação em Agroecologia (2003); as sucessivas versões do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio do IFC – Campus Rio do Sul, incluindo as revisões decorrentes da criação dos Institutos Federais e da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, até a versão mais recente; as diretrizes institucionais para os cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, o Decreto nº 2.208/1997 e o Decreto nº 5.154/2004. Os documentos foram obtidos junto aos setores institucionais responsáveis e nos repositórios oficiais do IFC.

O percurso analítico compreendeu três movimentos. No primeiro, procedeu-se ao levantamento e à organização cronológica do corpus, de modo a acompanhar a historicidade do curso e a identificar permanências e deslocamentos na concepção de integração. No segundo, realizou-se a leitura exploratória dos documentos tomando como pontos de comparação a base legal, a forma de oferta, os princípios filosóficos e pedagógicos, a organização do currículo e as mediações previstas para a articulação

ISSN: 2358-8829

entre os componentes curriculares. No terceiro movimento, confrontou-se o prescrito nos documentos institucionais com o planejamento do curso expresso nos PPCs, verificando em que medida a prescrição se traduz no planejamento da organização do trabalho pedagógico.

A interpretação dos dados foi conduzida a partir dos três sentidos da integração propostos por Ramos (2008), tomando-se o cuidado de distinguir, nos documentos, as proposições que realizam integração curricular daquelas que se limitam a articulações interdisciplinares pontuais. Cabe registrar, como limite do estudo, que a análise documental alcança o prescrito e o planejado, e não o realizado em sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise ancora-se na concepção de ensino médio integrado formulada por Ramos (2008) e por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), para quem a integração comporta três sentidos complementares.

O primeiro é filosófico e diz respeito à formação omnilateral, isto é, à integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho é tomado em seu duplo sentido ontológico, como ação pela qual os seres humanos produzem sua própria existência e, nesse processo, produzem conhecimento, e histórico, como forma que essa produção assume sob o capitalismo (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005). Assumir o trabalho como princípio educativo, portanto, não se confunde com o aprender fazendo nem com a preparação para o mercado.

O segundo sentido refere-se à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, regulamentada pelo Decreto nº 5.154/2004 sob as formas integrada, concomitante e subsequente. Ramos (2008) identifica na forma integrada aquela que melhor corresponde às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, por permitir um único curso que conclua, simultaneamente, a educação básica e a formação profissional. Ela adverte, porém, que essa forma é frágil e não ultrapassa suas finalidades formais quando não está sustentada por uma concepção de formação omnilateral. Quanto à forma concomitante, a autora a compreende como alternativa diante dos limites dos sistemas de ensino, e não como opção definitiva:

> Quanto à forma concomitante, em que a formação técnica ocorre paralelamente ao ensino médio, em currículos e em estabelecimentos de ensino distintos, identificamos como uma alternativa face aos limites dos

> sistemas de ensino de implantar universalmente a forma integrada. Mas uma formação coerente exigiria uma unidade político-pedagógica interinstitucional (Ramos, 2008, p. 550).

Nessa mesma direção, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) compreendem o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob base unitária de formação geral, como condição necessária para a "travessia" rumo a uma nova realidade. Esse argumento é retomado por Moura, Lima Filho e Silva (2015) ao situar o ensino médio integrado como possível gênese da formação politécnica em uma sociedade ainda marcada pela hegemonia do capital.

O terceiro sentido é curricular e diz respeito à integração entre conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Integrar currículo vai além da interdisciplinaridade, ou seja, "como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas" (Ramos, 2008, p. 22).

Ramos (2008) sustenta que a separação entre disciplinas de formação geral e de formação específica é tributária de uma epistemologia positivista e fragmentadora. Nenhum conhecimento é apenas geral, pois estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. A organização curricular parte, então, da problematização de fenômenos e processos produtivos em múltiplas dimensões, tecnológica, econômica, ambiental, histórica, social, cultural e técnico-organizacional, explicita os conceitos que permitem compreendê-los e os situa em seus respectivos campos do saber.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul está localizado na região do Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina. A instituição foi implantada em 1993 como Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul (EAFRS), tendo como primeiro Curso Técnico Agrícola Habilitação em Técnico em Agropecuária, com duração de três anos. Em 2003, foi criado o curso Técnico Agrícola com habilitação em Agroecologia, na forma concomitante ao ensino médio, com fundamento na Lei nº 5.524/1968, regulamentada pelo Decreto nº 90.922/1985, que dispõe sobre o exercício da profissão

ISSN: 2358-8829

de técnico agrícola, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e no Decreto nº 2.208/1997.

A criação do curso responde às características do modo de produção agrícola da região, marcado pela agricultura familiar, e à demanda de agricultores por uma produção mais sustentável. O Projeto de Criação (PC) enuncia como princípios básicos da Agroecologia:

> o entendimento holístico da agricultura; o processo de pesquisa deve ser inter e multidisciplinar e elaborado com a participação dos agricultores; a observância das relações de equilíbrio e harmonia homem-natureza; o solo compreendido como um organismo vivo e dinâmico; o objetivo da agricultura e sua autossustentabilidade; nutrir o solo, enquanto organismo vivo, e não a planta (PC, 2003).

O curso estava organizado em seis módulos: Desenvolvimento, Estado, Políticas Agrárias, Agricultura Familiar, Camponesa e Outras; Agroecologia: fundamentos e tecnologias agroecológicas; Agroecologia: manejo agroecológico na criação de animais; Agroecologia: manejo agroecológico de cultivos anuais e perenes; Reestruturação Produtiva; e Sustentabilidade e Planejamento das Unidades Produtivas. O documento prevê ainda, que os estudantes elaborem um projeto na escola, com base nos princípios de sustentabilidade e agroecologia, acompanhado pelos educadores (PC, 2003, p. 10).

Essa previsão indica uma preocupação inicial com a articulação entre as disciplinas técnicas, com participação de docentes e discentes. Seu alcance, contudo, era limitado pela própria forma de oferta. Ou seja, no curso concomitante os docentes das disciplinas do núcleo comum não participavam da proposta, ainda que os estudantes cursassem o ensino médio na mesma instituição. O Decreto nº 2.208/1997 determinava, em seu art. 5º, que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial (Brasil, 1997). A legislação, portanto, não permitia a oferta integrada, e os estudantes possuíam duas matrículas. Essa situação, embora identificável na matriz curricular, não é explicitada no corpo do projeto.

A análise dessa primeira versão do projeto, fundamentada em Ramos (2008), evidencia o limite estrutural da concomitância mesmo quando ocorre na mesma instituição, ela mantém currículos e matrículas distintos, o que exige uma unidade político-pedagógica difícil de construir. A articulação prevista no PC de 2003 situa-se assim, no interior do campo técnico, sem alcançar a relação entre conhecimentos gerais e específicos que caracteriza a integração curricular.

ISSN: 2358-8829

Isso não significa ausência de projeto formativo mais amplo. Os objetivos enunciados no PC de 2003 são:

> formar profissionais para atuar como agentes de desenvolvimento local sustentável; desenvolver o senso crítico em relação aos diferentes modelos de agricultura; proporcionar um novo modelo de formação para os jovens originários do campo; fortalecer o vínculo do jovem egresso com sua unidade familiar de produção, sua família e sua comunidade; difundir modelos de produção baseados na solidariedade, na ética e no respeito ao ser humano e ao meio ambiente; fortalecer o espírito cooperativo entre os agentes da cadeia produtiva; estimular a produção de alimentos saudáveis; e conscientizar os egressos da importância da preservação ambiental, revelam uma intencionalidade formativa que ultrapassa a habilitação técnica e dialoga com as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

Percebe-se que, o que falta nessa etapa não é concepção de formação, mas a mediação curricular capaz de materializá-la.

Em 2008, com a criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892, a EAFRS passou a integrar o IFC junto com outros quatro campus que também eram escolas agrotécnicas ou colégios agrícolas. Cichaczewski (2023) destaca a importância desse processo de interiorização para cidades de pequeno e médio porte, que passaram a contar com oferta de formação profissional pública e gratuita; a esse aspecto soma-se o acesso ao ensino médio na mesma instituição, condição que torna possível uma formação integral e integrada. A nova institucionalidade exigiu a revisão de documentos como o Estatuto e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), bem como dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Em 2009, após a revisão do PPC, o curso de Agroecologia passa a ser ofertado na forma integrada ao ensino médio, movimento coerente com a posição de Ramos (2008), para quem a concomitância só se justifica quando as redes não têm condições de ofertar o ensino médio integrado, sempre como transição e não como opção definitiva. A mudança de forma altera as condições objetivas da integração: passa a haver matrícula única, currículo único e um único coletivo docente responsável pela formação.

Os princípios pedagógicos e filosóficos da nova versão do projeto expressam essa inflexão ao afirmarem

> a preocupação de gerir e de direcionar todos os esforços para inserir no mundo do trabalho profissionais dotados de uma formação sólida, que sejam rigorosos, mas criativos, que sejam críticos e democráticos, mas respeitadores da pluralidade e com responsabilidade ambiental (PPC, 2010, p. 12).

ISSN: 2358-8829

O documento valoriza a participação reflexiva dos estudantes, mediante círculos de debate e planejamento coletivo de tarefas, incentiva a divisão de responsabilidades e espera que os discentes compreendam a importância da cooperação em atividades práticas, buscando consolidar uma visão integrada e humanística da atuação profissional (PPC, 2010, p. 12). Aparece, ainda como proposta pedagógica, a superação da fragmentação do conhecimento orientada pelas perspectivas interdisciplinar e transdisciplinar (PPC, 2010, p. 13). Mais adiante, o projeto detalha como essa articulação deveria ocorrer:

> as disciplinas de semestre deverão ser programadas em conjunto pelos professores de todas as disciplinas do semestre, buscando planejamento de atividades de ensino, pesquisa e extensão; melhor utilização dos laboratórios; evitar sobreposição de conteúdos; estabelecer a complementaridade entre as disciplinas; uniformizar critérios de avaliação; maior eficiência no aproveitamento de aulas práticas e visitas técnicas; contemplar a contextualização, programando conteúdos que enfoquem áreas específicas de interesse do curso com as questões ambientais, sociais, de sustentabilidade, empreendedorismo, dentre outras; integração das disciplinas na articulação com as atividades complementares dos alunos (PPC, 2010, p. 54).

A leitura do excerto evidencia uma proposta de diálogo entre as disciplinas ou, mais precisamente, entre os docentes que as ministram, com vistas ao planejamento das aulas, ao melhor aproveitamento dos espaços físicos e à harmonização das atividades avaliativas. Trata-se de movimento relevante e coerente com o que Fazenda (1996) caracteriza como relação de troca mútua e recíproca entre os sujeitos envolvidos. Ainda assim, a partir da distinção discutida no referencial teórico, o conjunto das proposições situa-se predominantemente no plano da interdisciplinaridade. Qual seja, coordenam-se conteúdos, tempos e instrumentos, sem que se altere a classificação entre componentes da formação geral e componentes da formação técnica. A integração curricular, tal como a define Ramos (2008), exigiria que a relação entre conhecimentos gerais e específicos fosse construída continuamente ao longo do curso, a partir da problematização de fenômenos e processos da área em múltiplas dimensões, e não apenas pela complementaridade entre disciplinas.

Merece registro, nessa versão, a inclusão da Iniciação Científica como componente curricular, destinada a trabalhar os conceitos básicos da pesquisa a partir de temas que contemplem problemas que atingem a sociedade como um todo e a área agropecuária em particular, reconhecidos em sua natureza complexa (PPC, 2009, p. 56). Em pesquisa realizada por Oliveira (2017) com egressos dos cursos de EMI de 2000 até

ISSN: 2358-8829

2013, eles entendem a Iniciação Científica como sendo o único componente que integra naturalmente as diferentes áreas do conhecimento.

O documento defende a necessidade de integrar conhecimentos das ciências exatas, naturais e sociais e de constituir equipes que consigam analisar os problemas sob diferentes perspectivas, assegurando que todos os professores do curso estarão envolvidos na iniciação científica, de modo a oportunizar ao estudante uma diversidade de áreas temáticas (PPC, 2009, p. 56). Ainda que não nomeada como integração, essa prescrição aproxima-se dela em dois aspectos decisivos: institui um espaço curricular cuja unidade é um problema da realidade e não um recorte disciplinar, e convoca o conjunto do coletivo docente e não apenas os professores da área técnica.

Em 2013, o PPC passa por nova revisão, em atendimento à Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Nessas revisões pouco se alterou quanto aos objetivos descritos no Projeto de Criação do curso, mantendo a fidelidade ao propósito que levou a criação do curso. As alterações ocorreram dentro do próprio objetivo de origem, como por exemplo, no segundo objetivo específico: "Desenvolver o senso crítico em relação aos diferentes modelos de agricultura"(PC 2003) passa a ser escrito a partir de 2013 da seguinte forma: "Desenvolver o senso crítico em relação aos diferentes *processos* de agricultura, *sociedade, natureza e expressões culturais."(*PPC 2014)

Na revisão que ocorreu em 2019, acrescentou-se mais um objetivo: "*Difundir e promover a agricultura urbana."* Esse objetivo traz à tona uma nova vertente que é lançar um olhar da agricultura e da agroecologia também para a cidade.

Assim como os objetivos, os princípios básicos dessa nova concepção de agricultura, a Agroecologia, descritos no PC 2003 também foram mantidos.

Nesse processo contínuo de construção coletiva do Curso e seu currículo, os resultados revelam avanço significativo na proposta de integração na versão mais recente do PPC, datado de 2019, com a criação do Componente Integrador como disciplina obrigatória. A institucionalização de um espaço-tempo próprio na matriz curricular desloca a integração das iniciativas individuais e voluntárias de docentes para o âmbito da responsabilidade coletiva do curso. Esse deslocamento é relevante pois, conforme Ramos (2008), a integração exige a construção contínua da relação entre conhecimentos gerais e específicos sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

ISSN: 2358-8829

Sem essa garantia institucional, o processo fica sujeito à adesão eventual dos professores, o que compromete sua sustentabilidade. Essa institucionalização de espaço - tempo está garantida no horário escolar, possibilitando momentos de planejamento e avaliação coletivos num cronograma elaborado no início do ano letivo. Essa organização não se deu já no primeiro ano de vigência deste PPC. Mas a partir desse mesmo ano sentiu-se a necessidade de ouvir os docentes e discentes. Portanto,o envolvimento de docentes e discentes na avaliação e no planejamento da disciplina para o ano seguinte, indica que o componente vem operando não apenas como espaço de articulação de conteúdos, mas como instância de construção coletiva do projeto formativo.

Tomada em seu conjunto, a trajetória analisada confirma a leitura de Moura, Lima Filho e Silva (2015) de que a formação humana integral se realiza como processo contraditório, tensionado por projetos em disputa, e não como decorrência automática da institucionalidade dos Institutos Federais. O curso percorre um caminho que vai da articulação restrita ao campo técnico, sob a concomitância imposta pela legislação dos anos 1990, à coordenação interdisciplinar do planejamento docente, após a integração curricular formal, e desta à instituição de uma mediação curricular explícita para a integração. Cada etapa responde às condições legais e institucionais de seu tempo, o que reafirma a historicidade dos projetos pedagógicos e a necessidade de analisá-los em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental das sucessivas versões do projeto do Curso Técnico em Agroecologia do IFC - Campus Rio do Sul permite concluir que a integração curricular constitui-se historicamente, em diálogo com a legislação e com a institucionalidade do curso.

Os resultados indicam que a integração não se apresenta como dado desde a origem do curso, mas como construção processual e não linear. No projeto de 2003, a articulação prevista restringia-se às disciplinas técnicas, limitada pela própria forma concomitante. A partir de 2009, com a oferta integrada, os objetivos pedagógicos passam a enunciar a superação da fragmentação do conhecimento, ainda que por meio de proposições de natureza predominantemente interdisciplinar. E, na versão mais

recente do PPC, a criação do Componente Integrador como disciplina obrigatória institui um espaço-tempo próprio para a integração, com envolvimento de docentes e discentes na avaliação e no planejamento.

Conclui-se que o Componente Integrador se constitui como mediação pedagógica da formação humana integral, ainda que sua consolidação dependa da continuidade do trabalho coletivo e da apropriação da concepção de integração pelos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Formação humana integral, Integração curricular, Componente Integrador, Ensino médio integrado, Agroecologia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CICHACZEWSKI, J.C. **Uma história a ser feita: os sentidos da formação profissional nos IFs.** Blumenau: Editora IFC, 2023. In:https://editora.ifc.edu.br/2023/03/20/uma-historia-a-ser-feita-os-sentidos-da-formacao-profissional-nos-ifs/

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO DO SUL. **Projeto de Criação do Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agroecologia.** Rio do Sul: EAFRS, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio**. Rio do Sul: IFC, 2010, 2014, 2019

KRIPKA, R. M. L. ; SCHELLER, M. ; BONOTTO, D. L. . Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones Unad**, v. 14, p. 55-73, 2015.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

OLIVEIRA, Fátima Peres Zago de. **Pactos e impactos da iniciação científica na formação dos estudantes do ensino médio**. 2017. 343 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179899.

RAMOS, M. RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Texto apresentado no Seminário sobre Ensino Médio promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal e Mossoró, agosto de 2007. Versão ampliada em 2008.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora.** Brasília: UNESCO, 2013.