

A CONTEXTUALIZAÇÃO É UM INDICADOR DE INTEGRAÇÃO? ANÁLISE NO PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO INTEGRADO

Felipe Gimenes Nunes ¹
Viviane Maciel da Silva ²

RESUMO

Após o surgimento dos cursos de Ensino Médio Integrado e Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada, discussões sobre currículo integrado e a possibilidade de integração dos conhecimentos da área técnica às disciplinas da área de formação comum foram potencializadas, em relação à questão da contextualização como facilitador de integração das áreas propedêuticas com as específicas. Durante o estágio docente obrigatório realizado no Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas Visconde da Graça, no curso de técnico em Meio Ambiente, foi desenvolvida uma pesquisa documental em documentos oficiais e no Projeto Pedagógico e de curso em que se menciona o uso da contextualização dos conteúdos. Como resultados, a pesquisa mostrou que, em diversos institutos de Ensino Superior do país há incidência do uso da contextualização por professores em seus planos de ensino. A pesquisa foi feita de forma qualitativa, e a análise dos documentos foi baseada na análise documental. Foi visto que a contextualização, por mais que esteja presente nos documentos como uma ferramenta didática, não se faz presente na estrutura das ementas, a conexão das áreas propedêuticas e específicas fica à critério dos docentes.

Palavras-chave: Contextualização, currículo integrado, ensino integrado.

INTRODUÇÃO

O surgimento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (EPT) ou Ensino Médio Integrado (EMI), na década de 2000, proporcionou aos estudantes brasileiros uma nova possibilidade de formação: básica e profissional simultaneamente (Santos, Nunes e Viana, 2017).

Para que essa articulação tenha sido bem-sucedida, foi necessário perceber que a escola deve ter um currículo adaptado para promover uma formação para a cidadania e para o trabalho, desfazendo qualquer dicotomia entre os dois aspectos (Ramos, 2005).

A construção de um currículo escolar é desenvolvida a partir dos embates entre as instituições, os grupos econômicos e culturalmente poderosos e a classe trabalhadora que anseia em aproximar o currículo de suas próprias necessidades. Buscando o desenvolvimento intelectual e a emancipação das classes populares, a educação profissional integrada à educação básica de nível médio surge com a intenção de unir as duas faces do trabalho, manual e intelectual, bem como as da teoria e da prática (Mota, Araujo, 2021).

¹Graduando do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Sul-Rio-grandense - IF Sul, felipegnxd97@gmail.com;;

² Doutora pelo Programa de pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, viviane.maciel@ifsul.edu.br;



Segundo o documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, utilizar da interdisciplinaridade e da contextualização para compreensão dos conteúdos e conhecimentos se torna importante para atender as necessidades específicas de uma formação com duplo objetivo formativo (BRASIL, 2007, p. 42). Dessa maneira, se da oportunidade e sentido aos múltiplos significados que serão construídos pelos estudantes ao longo de seu desenvolvimento acadêmico- profissional.

Este trabalho tem como objetivos verificar se há perspectiva de contextualização constam como modelo de metodologia nos documentos que regem a construção do currículo das disciplinas de Química do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente. Analisar se e como a contextualização aparece no documento institucional, no plano de desenvolvimento institucional (PDI) e nas diretrizes para o Ensino Técnico Integrado.

METODOLOGIA

Este trabalho faz uma análise que se aproxima da análise documental de Bardin (2016), segundo a autora é uma operação ou conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento a fim de facilitar a compreensão acerca de um conteúdo exposto. Tal técnica é considerada como o tratamento do conteúdo de forma a apresentá-lo de maneira diferente da original, facilitando sua consulta e referência; quer dizer, tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. Esta técnica de Bardin, leva o nome de análise de conteúdo temática por frequência, no caso desta pesquisa sendo aplicada a documentos (por isso o nome de análise documental) e a técnica se dá por 4 etapas, que são:

1ª) Preparação, onde é feita a seleção do material a ser analisado, baseando-se no objetivo de pesquisa como também do tema e problema da pesquisa.

2ª) Codificação do material, é onde códigos são atribuídos a trechos e excertos, tais códigos servem para compilação dos resultados, sempre de acordo com o tema e problema de pesquisa, os códigos podem ser criados, palavras já usadas em trabalhos semelhantes ou palavras que se repetem muitas vezes.



3ª) Categorização, agrupamento dos códigos em categorias, identificando padrões entre os códigos agrupados nas mesmas categorias, uma vez em uma categoria, este mesmo código não pode entrar em outra categoria.

4ª) Análise dos resultados, interpretar e comparar com resultados de trabalhos semelhantes. vale ressaltar que dado momento as etapas acabam acontecendo simultaneamente, no mesmo momento que se faz a categorização, pode ser que surja outro código, por exemplo.

Nessa pesquisa, foi analisado o uso de documentos públicos nos sites oficiais da instituição, como também do curso de técnico integrado em meio ambiente. Para as análises preliminares, o enfoque será investigar o quanto e como a **contextualização** e suas derivações, também como, a **integração** e seus derivados são citados nos documentos oficiais, de forma qualitativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Silva (1999), o currículo talvez nunca seja de fato descrito ou definido, pois, para o autor é provável que este seja melhor considerar múltiplos olhares, permitindo possibilidades menos limitadoras ao elaborar um currículo. No entanto, um ponto comum nas “teorias de currículo” é a pergunta “o que?”, que permite reflexões sobre onde estamos e onde queremos ir com os educandos e conosco. Pode-se dizer então que o ideal de currículo é ser uma trilha ou caminho que vai mudando sua forma a cada nova experiência vivenciada pelos educandos.

Assim sendo, ao levar em consideração as teorias críticas e pós-críticas, mais contemporâneas, é percebido uma cisão do que é considerada como comportamento adequado para a ciência e até construção de um modelo de como o currículo deveria ser, aquela entidade neutra.

Com essa mudança de ideias, estas que ignoram os conhecimentos prévios dos alunos, conseguimos nos distanciar da educação bancária – conceito criado por Paulo Freire onde faz uma analogia em que os alunos seriam caixas eletrônicos para que o conhecimento seja “depositado” pelos professores – acumulação de fatos, ideias e conceitos, os educandos não são uma tabula rasa onde vamos preenchendo levando nada em consideração, suas vivências, experiências e culturas, e muito menos devemos



ignorar as possibilidades que tais conhecimentos vão proporcionar. Segundo Tomaz Tadeu:

“É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós- críticas do currículo. As Teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. Já as tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. (...)Se conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e fatos, o educando é concebido em termos de falta, de carência, de ignorância, relativamente àqueles fatos e àquelas informações” (SILVA, 1999, p. 15- 60).

Para tanto, considerar um currículo crítico se utilizando da contextualização no ensino de Ciências, é percebido como uma ferramenta metodológica que possibilita ao aluno uma base para a formação crítica do cidadão, junto ao entendimento dos conteúdos, podendo ser vista como um recurso pedagógico, no processo de ensinar e aprender.

A discussão acerca do currículo dos cursos integrados e do uso da contextualização nesses currículos vem ganhando espaço há alguns anos. As autoras como Santos (2012, 2017) evidenciam que a contextualização é necessária nessa modalidade de ensino. Isso se deve ao fato de que podem ocorrer lacunas entre os conteúdos ensinados e as habilidades profissionais adquiridas pelos alunos, o que torna mais difícil para eles se identificarem com os objetivos do curso. Quando se relaciona o Ensino Integrado com a contextualização, se percebe que a conexão entre as disciplinas da área específica e áreas comuns pode abrir caminho para abordagens que levem em conta o cenário futuro em que os alunos poderão atuar.

Santos, Nunes e Viana (2017) analisaram a integração da disciplina de Matemática às demais ofertadas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica. E os resultados obtidos indicam que existe relação entre as disciplinas técnicas e a Matemática, visto que esta serve como conhecimento base para o desenvolvimento das outras. Os autores conseguiram elencar conteúdos que podem ser mais facilmente contextualizados e associados às disciplinas técnicas. Porém, ressaltam que um currículo integrado depende da vontade de todos os professores envolvidos, como também de uma formação continuada focada na contextualização de conteúdos, pois distancia docentes e estudantes da sua zona de conforto. (Santos, Nunes, Viana, 2017)

Com o objeto de pesquisa mais focado na contextualização, Murta, Silva e Oliveira (2021) realizaram um estudo reflexivo sobre a contextualização em um curso técnico integrado. A pesquisa, que teve caráter documental, a partir de registros feitos pelos docentes



ao longo de três anos, revelou que a contextualização não é amplamente presente nos diários e planos de ensino, apesar de ser recorrente no projeto pedagógico do curso. Os resultados indicam a existência de práticas contextualizadas não formalizadas e, portanto, revelam que a existência do ensino contextualizado não pode ser completamente estudada em uma pesquisa documental, sendo necessárias entrevistas e observação em campo. (Murta, Silva, Oliveira, 2021)

Relacionando essas questões com a área da Química, Mota e Araújo (2022) realizaram um estudo documental de caráter qualitativo, analisando o currículo de um curso técnico integrado em Química. Os achados dos autores indicam que, apesar do curso ser integrado, a disciplinarização é predominante no planejamento pedagógico e, conseqüentemente, a realidade é apresentada aos estudantes de forma fragmentada.

Nestes três trabalhos, como tantos outros, se percebe como a construção de um ensino integrado de fato, para tanto, mostram a necessidade de a contextualização fazer parte desse processo. Em comum, os três trabalhos foram realizados por autores que são professoras de cursos técnicos integrados, o que ajuda a legitimar a preocupação e a necessidade das mudanças, que hoje ainda estão nos documentos oficiais, serem implementadas.

Segundo Silva, “assim a contextualização se apresenta como um modo de ensinar conceitos das ciências ligados à vivência dos alunos, seja ela pensada como recurso pedagógico ou como princípio norteador do processo de ensino” (2007, p.32) Silva argumenta que é importante para o ensino de Ciências a presença da contextualização, uma vez que ele se apresenta como mediador do diálogo entre as disciplinas da área específica e comum, principalmente aquelas cujo objeto a ser estudado contempla o contexto real e situações de vivência dos alunos, os fenômenos naturais e artificiais como também as possíveis aplicações tecnológicas. (Silva, 2007)

Quando se leciona a disciplina de química para o ensino médio podemos fazer com que se crie uma imagem muito distante do aluno em relação ao concreto, muitas vezes a imagem que os discentes têm de “químico”, é a de um cientista, que vê o abstrato e enxerga o invisível. No entanto, se a ciência é uma das ferramentas que temos para entender o mundo, quando não se tem uma base científica o mundo fica distante e irreconhecível, portanto, cabe ao docente está interconexão do “fazer ver”; segundo Bilar “(...) a ciência é uma das formas em que o ser humano compreende o mundo em que vive, logo, tornar está acessível e de fácil assimilação por parte dos educandos” (2002, p. 15), portanto umas das formas de assistir aos alunos ao longo desse processo pode ser através do contextualizar e relacionar seus entornos

aos conteúdos.





IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

IV PIBID SUL | IV Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
II RP SUL | Seminário do Programa de Residência Pedagógica
II ANFOPE SUL | Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores



Para Silva (2021), O currículo, então, norteia e organiza o trabalho, mas não deve ser visto como algo prescrito e rígido a ser seguido por todos. É importante considerar o conhecimento local e cotidiano que os alunos levam para a escola, encontrando nesse contexto a possibilidade de os conteúdos fazerem sentido. Torna-se uma oportunidade para transmitir as opiniões, as crenças e a cultura modeladas pelos sujeitos, retirando a neutralidade. Sob essas premissas, a formação profissional adquire um significado do trabalho como necessário para a constituição do homem como ser histórico-social que cria e modifica a própria existência, produzindo saberes e agindo social e politicamente. O currículo construído a partir de elementos da cultura, do trabalho, da experiência humana e do conhecimento historicamente produzido pela sociedade acaba por socializar e formar os sujeitos.

Já Azevedo, Silva e Medeiros (2015) entende o currículo como uma ferramenta pedagógica para ampliar os horizontes cognitivos do estudante sem deixar de considerar as realidades sociais e culturais nas quais ele se insere. É um meio não somente para se apresentar conteúdos, sugerir expectativas de aprendizagem, mas também orientar a escolha de materiais didáticos, planos e práticas de aula do docente, rumos dos projetos de ensino e pesquisa da escola, e, sobretudo, o exercício de uma política de humanização que considere o sujeito com o qual se trabalha, a quem educamos.

Para Santos (2012; 2017), quando se estuda a formação oferecida pelo Ensino Médio Integrado (EMI), deve estar evidente que a contextualização esteja presente nesse tipo de educação, uma vez que, não podem ocorrer lacunas entre os conteúdos ensinados e as habilidades profissionais que serão adquiridas pelos alunos, para eles se identifiquem com os objetivos do curso. O autor também entende que, quando se relaciona o EMI com a contextualização dos conteúdos estudados, se percebe de maneira mais fluida que há conexão entre as disciplinas e isso pode abrir caminho para abordagens que leve em conta o cenário futuro em que os alunos poderão atuar.

Para Boldrini (2019) ao contextualizar um conteúdo específico é que o conhecimento ganhará sentido para o aluno, lhe dará prazer em aprender, o fará entender sua importância. No entanto, parte do professor o movimento de definir o tratamento a ser dado aos conteúdos que serão ensinados e, depois, tomar as decisões didáticas e metodológicas necessárias para que o ambiente de aprendizagem contextualizado seja eficaz. À luz das palavras de Silva (2007) e Ramos (2008) se pode dizer que ao fazermos uma integração entre conhecimentos gerais e específicos, rompemos com um valor ou hierarquia



entre as áreas do conhecimento, tradicionalmente classificadas como disciplinas de formação geral e de formação específica (profissionalizantes). Segundo Ramos:

“Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido”. (2008)

Logo, as autoras nos ajudam a pensar no percurso desta pesquisa e nos incentiva a procurar nos documentos do curso um caminho de ensinar que prime pela busca do contexto nos conteúdos.

Segundo Ciavatta (2005) a formação integrada, implica em tratar a educação como uma totalidade social, segundo a autora, a parte técnica e profissional da formação deve estar intrinsecamente interligada com a formação comum para formar cidadãos capazes na sua totalidade, superando um “conflito histórico” do dever das escolas, de formar para a cidadania ou para o trabalho.

Na perspectiva de que os cursos técnicos integrado ao ensino médio tem como um dos objetivos formar futuros profissionais de uma determinada área, cabe à escola e ao professor, não apenas difundir a técnica necessária para o desempenho de uma profissão, mas, mostrar que o processo formativo é também um movimento emancipatório. Tais características reforçam a importância e complexidade para os docentes em tal modalidade de ensino, Mota e Araujo (2022) ainda citam que o EMI necessita de “uma ampla formação teórico-metodológico, prático-operativo, política-pedagógica e científico-tecnológica”, nessa formação, os docentes devem desfragmentar os conhecimentos e as áreas na prática Pedagógica.

Para Silva (2021), o EMI representa uma estratégia fundamentada na luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira. A integração do ensino médio com a formação profissional no EMI está fundamentada na concepção de que teoria e prática caminhem juntas na mesma formação. Nessa perspectiva, nenhum conhecimento é apenas relacionado à formação geral, já que estrutura objetivos no campo do trabalho; bem como não é somente específico, pois os conceitos relacionados à produção são formulados articuladamente à ciência básica.

A importância dessa organização curricular se mostra no acesso ao conhecimento científico e cultural ao mesmo tempo em que desenvolve a formação profissional. O diálogo

entre diferentes conhecimentos e práticas





IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

IV PIBID SUL | IV Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
II RP SUL | Seminário do Programa de Residência Pedagógica
II ANFOPE SUL | Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores



educativas acaba sendo facilitado, ultrapassando a abordagem que prioriza por disciplinas isoladas e fechadas em sua área. Isso pode proporcionar a ampliação do campo de conhecimento do aluno, construindo melhores condições para a vida social e para o mundo do trabalho. (Silva, 2021)

Assim sendo, se pode perceber que os autores concordam com a necessidade e da discussão sobre o currículo, destacam a importância do ensino integrado e percebem o ensino contextualizado como ferramenta didática que melhora tanto o ensino quanto a aprendizagem. Salientamos que se faz importante esse tipo de discussão nos institutos federais (IF's), pois, neles o ensino integrado já existe a vários anos e se ampliou muito nas últimas duas décadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O documento institucional analisado foi o **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, que tem como função expressar a missão, os valores, as diretrizes pedagógicas que orientam as ações, a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas a serem desenvolvidas pela instituição. Após uma pré análise foram selecionados do documento os capítulos 1, 3 e 4. Como descrito anteriormente, simultaneamente à pré-análise foi realizada a busca pelas palavras **contextualização** e **integração**, além de algumas de suas variações.

O Capítulo 1 mostra o perfil institucional, tratando das finalidades e objetivos do IFSul, suas diretrizes institucionais, missão, valores, visão e história. O Capítulo 3, Projeto Pedagógico Institucional, trata da construção dos currículos, avaliações, políticas de ensino, pesquisa, inovação e extensão, da relação entre ensino, pesquisa e extensão, e trata também da participação dos discentes nos colegiados. A construção curricular no Instituto Federal Sul-rio-grandense, seguindo a filosofia estabelecida para orientar suas ações, toma o trabalho como princípio educativo para articular o plano social, econômico, cultural, humano e concebe o sujeito como ser histórico-social, capaz de transformar a realidade em que vive.

O Capítulo 4 trata da Organização Didático-pedagógica, seus princípios de seleção de conteúdo e princípios pedagógicos e processos de avaliação.

No capítulo 1, o termo “contextualização” e suas variações não são citados. A palavra “integração” aparece 4 vezes, mas, não relacionada à formação integral dos estudantes, nem mesmo mencionando integração entre conhecimentos científicos e a vida como cidadão, o que poderia apresentar uma intencionalidade mais próxima da contextualização. Percebemos, contudo, que o Capítulo 1 está mais interessado em descrever como a instituição está



integrando seus cursos, de forma a obter a verticalização, e a relação da instituição com a comunidade e o setor empresarial.

No capítulo 3 começam a surgir as primeiras ocorrências do termo “contextualização”. Aqui, a contextualização surge em sessões diferentes do documento, que tratam de avaliação, formação docente e relação entre ensino, pesquisa e extensão. Nenhuma ocorrência e discussão que trate do planejamento docente para a ação pedagógica ou sobre a organização do conhecimento científico a ser desenvolvido em sala de aula com os estudantes.

Apesar do excerto retirado da página 63, que fala sobre a promoção da contextualização do conhecimento trabalhado, e o da página 67, que trata sobre modelo pedagógico que busca contextualizar a formação humano-científico- tecnológica, faltam elementos que caracterizem que os processos de ensino e de aprendizagem e a ação docente devem primar pela contextualização dos conhecimentos trabalhados.

Já sobre a ocorrência do termo “integração” se pode notar que a presença do termo, não tem como sentido de currículo integrado, por exemplo, vemos o termo ser usado na página 74 com o sentido de integrar social, política e culturalmente pessoas de grupos minoritários da comunidade do campus.

Novamente, o Capítulo 4 apresenta a contextualização apenas como um princípio metodológico, pressuposto para as avaliações de aprendizagem. Não é possível perceber que a contextualização seja intrínseca à formação pretendida no IFSul, nem na forma como conceitua Silva (2007), em que se pensa em um modo de ensinar ligado às vivências dos estudantes, nem como sugere Ramos (2008), ao pensar na contextualização para integração entre estudos gerais e a formação profissional.

O PPC do Curso Técnico em Meio Ambiente, documento que deve orientar a formação dos discentes, expõe as justificativas para a existência do curso, constam nele também quais são as obrigações dos egressos como discente no campus, o perfil de profissional, as competências profissionais e o campo de atuação para futuros formados.

Apesar da importância do termo, contextualização e derivados, no documento eles acabam aparecendo uma única vez, não apontando no sentido de integração das áreas propedêuticas e específicas, podendo transparecer de forma superficial, que a prática se configura como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado.

Nos documentos institucionais, a contextualização consta como ferramenta metodológica e acaba servindo como indicador de integração também no sentido de propor



valorização social de minorias e integração de PCDs, pessoas com deficiência, no meio acadêmico, mostrando algumas características de currículo das teorias críticas e pós-críticas de Silva (1999), discussões socioambientais, gênero, etnia e diversidade. A relação de trabalho e ensino de Ciavatta (2008), que aparece nos documentos institucionais.

Quanto ao **Plano Pedagógico de Curso (PPC)**, cita a contextualização como ferramenta integradora de áreas problematizando os conteúdos e processos de avaliação, conforme página 9,10 e 14 no documento, cita a contextualização como princípio aliado à construção de indivíduos críticos, criativos e investigadores.

Quanto às **ementas**, não constam contextualização e integração, apenas constam os conteúdos e a ordem indicada a ser dada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso deste trabalho, percebemos que os documentos mostraram a contextualização, em sua maioria, relacionado ao ensino e à docência. Contudo, a forma como a contextualização está descrita não se mostra como um indicador de integrar/integração. Mesmo com poucas ocorrências no **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**, quando observamos os Capítulos 3 e 4, o termo contextualização se mostra como uma ferramenta metodológica, tanto como uma forma de integrar as áreas comuns com as específicas no que se refere ao lecionar em sala de aula, quanto às avaliações.

A problematização junto à contextualização como ideia central nos processos avaliativos e atividades acadêmicas citam a mesma como metodologia potencializadora dos docentes a fim de proporcionar dinamicidade nos diagnósticos de ensino.

Nos referidos documentos (3 capítulos do PDI) ainda é citado sobre não tratar como conhecimentos distintos ou de menor valor e unificar os conhecimentos técnicos com os comuns. Apesar de tudo outra conclusão que se chega, é que a escolha do termo “contextualização”, não consegue representar e indicar tão bem a integração de áreas, devido às poucas vezes que o termo aparece nos documentos.

A construção do currículo como instrumento de compreensão crítica da realidade e como uma prática que contempla a indissociabilidade entre saber e fazer é extremamente complexa. Isso porque nela interferem comportamentos políticos, administrativos, econômicos e didáticos, que encobrem crenças e valores, colocando em conflito diferentes interesses. Para implementar a construção curricular, é necessário procurar entender as mediações que acontecem na instituição, nas atividades diárias, nas forças culturais,



econômicas e políticas que moldam a sociedade para perceber-se a interação entre o Instituto Federal Sul-rio-grandense, seus currículos e a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. 225 p. Tradução de: Luis Antero Reto e Augusto Ribeiro.

BILAR, J. de G. **O ensino de química em curso técnico integrado: Potencialidades para a docência**. 2022. Dissertação (Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS. 98p.

BOLDRINI, D. BARBOSA, T. L. BOLDRINI, T. **A importância do ensino contextualizado no processo de aprendizagem**. Revista mundo acadêmico, Cidade não disponível, v. 10, n. 15, p 8-13, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília: MEC, 2007.

CELLARD, André *et al* (org.). **A análise documental: enfoques epistemológicos e metodológicos**. In: POUPART, Jean *et al*. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. Cap. 3. p. 295- 314. Tradução de: Ana Cristina Nascier.

CIAVATTA, Maria. **A FORMAÇÃO INTEGRADA A ESCOLA E O TRABALHO COMO LUGARES DE MEMÓRIA E DE IDENTIDADE**. Revista Trabalho Necessário, [S.L.], v. 3, n. 3, p. 1-20, 12 out. 2008. Pro Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovacao - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>.

MOTA, Karla Rodrigues; ARAUJO, Cláudia Helena dos Santos. **TOTALIDADE OU FRAGMENTAÇÃO? A APRESENTAÇÃO DA REALIDADE NO CURRÍCULO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**. Revista E-Curriculum, [S.L.], v.19, n. 2, p. 915-937, 30 jun. 2021. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC- SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p915-937>.

RODRIGUES MOTA, K.; DOS SANTOS ARAÚJO, C. H. **O Trabalho como princípio educativo no Instituto Federal de Goiás: formação docente, planejamento e práxis**. Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 22, n. 74, 2022. DOI: 10.7213/1981-416X.22.074.DS06.

MURTA, L. N. SILVA, J. X. OLIVEIRA, M. A. SILVA de. **CONTEXTUALIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DE SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO**. Revista Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v.17, n. 1, e9525.



RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. In: **SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO**, 2008. Secretaria de Educação do Pará. p 08-09.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Ed. Cortez, 2005. p. 106-127.

SANTOS, F. P. **Ensino Médio Integrado Ao Técnico: uma análise da disciplina matemática**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto - MG. 115 p.

SANTOS, F. P. A. NUNES, C. M. F. VIANA, M da C. V. **Busca de um Currículo Interdisciplinar e Contextualizado para Ensino Técnico Integrado ao Médio**. Revista Bolema: Boletim de Educação em Matemática, Rio Claro, v. 31, n. 57, p 517- 536, 2017

SILVA, Erivanildo Lopes da. **CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA: idéias e proposições de um grupo de professores**. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino em Ciências, Departamento de Química Fundamental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, C. M. B. **Currículo integrado, educação politécnica e ensino médio integrado: Concepções e percepções sobre o processo formativo**. Revista Humanidades e inovações, Palmas, v. 8, n. 55, p 105-115, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999. 156 p.

