

PROJETO INTEGRADOR E O ENSINO DE HISTÓRIA: O CONHECIMENTO SOCIAL RELEVANTE AO EMI

INTEGRATIVE PROJECT AND HISTORY TEACHING: SOCIAL KNOWLEDGE RELEVANT TO (IHS)

Léia Adriana da Silva Santiago 1
Marco Antônio de Carvalho 2
Jackelyne de Souza Medrado 3

Resumo: Ao Ensino Médio Integrado (EMI) cabe se ocupar da formação técnica e propedêutica, sendo a última responsável pela formação ao exercício de uma cidadania democrática, em uma sociedade diversa e plural. A formação para uma cidadania democrática prima pela necessidade de um ensino de história que construa um conhecimento que seja útil para entender o mundo. Nesse sentido, este artigo expõe a respeito do projeto integrador desenvolvido no Instituto Federal Goiano - Campus Posse e o conhecimento social relevante para a história ensinada no EMI. Para isso, o texto se desdobra em três subtemas que discorrem sobre os espaços pedagógicos da educação profissional e tecnológica, o projeto integrador e o problema social relevante para a história ensinada. Ele é concluído sinalizando que a construção de um conhecimento que seja útil para entender o mundo, passa por se aproximar dos problemas sociais relevantes, já que a história está nas ruas, nos bairros, nas vielas, nas cidades e no campo.

Palavras-chave: Ensino de História. Projetos Integradores. Ensino Médio Integrado.

Abstract: The Integrated High School (IHS) is responsible for technical and propaedeutic training, the last one, being responsible for training the exercise of democratic citizenship in a diverse and plural society. The formation for a democratic citizenship by the need for a history teaching that builds a knowledge which will be useful to understand the world. Regarding to it, this article exposes about the integrative project developed at Federal Goiano Institute -Campus Posse and social knowledge relevant to the history taught in IHS. This way, the text unfolds into three sub-themes that discuss about the pedagogical field of professional and technological education, the integrative project and the social problem relevant to the history taught. It concludes by signaling that the construction of knowledge which is useful to understand the world, passes by approaching the relevant social problems, since the history is on the streets, in the neighborhoods, in the alleys in the cities and in the countryside.

Keywords: History Teaching. Integrating Projects. Integrated High School.

Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, 1
Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3763464815080030>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6057-6808>.
E-mail: leia.adriana@ifgoiano.edu.br

Doutor em Educação. IF Goiano. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7042220750846412>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5127-5886>.
E-mail: marco.carvalho@ifgoiano.edu.br

Doutora em Educação para a Ciência, Professora do IF Goiano. Lattes: 3
<http://lattes.cnpq.br/5268922367728373>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6856-0405>.
E-mail: jackelyne.medrado@ifgoiano.edu.br

Introdução

A História é popularmente conhecida como a “ciência que estuda o passado”, já que coloca o seu olhar voltado para as ações do homem no tempo, permitindo a comparação entre diferentes tempos e espaços, sociedades e formas de organizações conhecidas. Contudo, embora o passado constitua o principal objeto de estudo da História, a construção de um conhecimento que seja útil para entender o mundo, localizar-se nele, participar, saber o que se passa aqui e ali e relacionar o que ocorre aqui ao que acontece lá, permite que o estudante tome decisões que melhorem a coexistência de todos, a dele e a dos outros, e lhe possibilita enfrentar o mundo com felicidade (PAGÈS, 2011).

A construção desse conhecimento, que seja útil para entender o mundo, passa por perceber, como dizia Joan Pagès, que “la Historia esta en la calle”, ou seja, a história está nas ruas. A escola precisa ensinar a pensar o mundo, a compreender o mundo e as relações que existem entre o local, o nacional e o global e os problemas emergentes que exigem soluções urgentes (PAGÈS, 2019).

A dinâmica social da atualidade brasileira nos obriga a repensar as nossas disciplinas do ensino médio: Como ensinar História, Geografia, Matemática etc. no século XXI? Que metodologias manejar? O que o estudante do ensino médio deve aprender?

Desde o processo de redemocratização brasileiro, na década de 1980, modificações educacionais têm ocorrido, intencionando realizar mudanças consistentes nos conteúdos e métodos de ensino escolar. A prioridade para as ciências humanas é o estudo das ideologias políticas, econômicas e sociais e das relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza, já que, no período da ditadura militar brasileira, tal ciência havia perdido o seu sentido e sua função original perante a sociedade, em virtude do risco de “prejudicarem” as ideologias dos governos vigentes (RIBEIRO, 2011).

Dentre essas modificações, alguns anos mais tarde, por meio do parecer CNE/CES nº 492/2001, deferido em 3 de abril de 2001, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia, História, Geografia, Filosofia, Letras, entre outros, nas quais se enfatizava a importância de tais disciplinas e visava a uma melhor formação dos profissionais para o ensino e pesquisa das áreas mencionadas. Nesse sentido, Ferraz (2011) observa que as principais mudanças diziam respeito a uma visão mais flexível do conteúdo escolar, que permitisse atender às realidades locais, assim como exercitar diferentes linguagens e habilidades, não só intelectuais como também afetivas, éticas, estéticas e motoras. Desse modo, os conteúdos não seriam mais o fim do processo educacional, mas sim o meio para efetivar as habilidades necessárias para capacitar o estudante no pleno exercício da vida cidadã.

Ainda nesse processo de mudanças na educação brasileira, iniciado com a redemocratização do país, no ano de 2008, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei n.º 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cuja finalidade foi a de ofertar a educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades. De acordo com o Art. 7º, inciso I, desta Lei, a rede deve ser promotora da educação profissional e tecnológica de nível médio, priorizando sua oferta na forma de cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), tanto para os jovens concluintes do ensino fundamental, como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2008).

Sobre a formação técnica profissional, o objetivo dos Institutos Federais é a formação e qualificação de “cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008). Todavia, para além da formação voltada para o mundo do trabalho, o EMI também se ocupa da formação propedêutica - característica do ensino médio, da educação básica, no Brasil - que é responsável pela investidura do estudante em cursos superiores e na formação para o exercício de uma cidadania democrática, em uma sociedade diversa e plural.

Assim, considerando que os Institutos Federais, em seus propósitos preconizados por diretrizes instituidoras, estabelecem as bases teórico-metodológicas de uma educação que vislumbra a emancipação humana, por meio da formação integral, tendo o trabalho prático como um de seus princípios formativos e, ainda, levando em conta a formação de agentes transfor-

madores da lógica e estrutura hegemônica vigente, vemos que:

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. É, pois, uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas (PACHECO, 2010, p. 24).

A educação, no sentido da formação integral, direcionada à construção do conhecimento e do diálogo entre a teoria e a prática, mediadas pelo trabalho e sua interação direta com a realidade concreta de sobrevivência, entende-se como,

[...] potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente (PACHECO, 2010, p. 24).

Nessa perspectiva, a integração dos conhecimentos ou o currículo integrado presente nos documentos legais dos Institutos Federais, para o EMI, parece requerer a união da formação cidadã à formação técnica, tecnológica e científica e ressalta a ideia da construção de um conhecimento de modo mais global, com maiores contribuições da interdisciplinaridade. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e as diferentes formas de conhecimento, transpondo a ciência compartimentada (RAMOS, 2008).

Pensando na organização do currículo integrado, Santomé (1998) e Moura (2012) defendem a realização de atividades integradoras, desenvolvidas em determinados espaços e tempos. Moura (2012) ainda sugere partir de dois pontos cruciais, que devem ser pensados na perspectiva dos eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura: 1) a definição das unidades curriculares com a seleção de conteúdos a serem trabalhados; 2) a definição das atividades integradoras, como aulas de campo, elaboração de projetos, construção de protótipos, iniciação científica etc.

Assim sendo, pensando na integração dos conhecimentos, na união da formação cidadã à formação técnica, tecnológica, na formação humana integral proposta pelos Institutos Federais, no exercício de uma cidadania democrática e mais especificamente no entendimento exposto por Pagès (2011, p. 73), de que “enseñar supone elegir, entre aquellos conocimientos históricamente construidos, una pequeña parcela para facilitar a las nuevas generaciones su inserción en la sociedad”, nas linhas que se seguem, vamos expor sobre o projeto integrador desenvolvido no Instituto Federal Goiano - *Campus* Posse e o conhecimento social relevante para a história ensinada no EMI. Para isso, o texto está desdobrado em três subtemas que discorrem sobre os espaços pedagógicos da educação profissional e tecnológica, o projeto integrador e o problema social relevante para a história ensinada.

Espaços pedagógicos e os caminhos possíveis para a permanência e êxito no EMI à Educação Profissional e Tecnológica

O sistema educacional, de uma maneira geral e em vários países, possui diversos desafios, dentre os quais os esforços para a permanência e êxito do estudante, desde o seu primeiro ingresso no sistema. Tais preocupações estão presentes no Brasil, mas igualmente em países economicamente desenvolvidos, como Estados Unidos, Inglaterra e Finlândia, onde pesquisas sobre evasão escolar têm sinalizado um processo de obstáculos e dificuldades à permanência,

que tem chamado a atenção para a necessidade de ações diagnósticas e preventivas (MORAIS, 2017)

No caso do Brasil, em relação aos Institutos Federais de Educação, lócus do estudo, criados pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, bem como pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mesmo com o significativo aumento nas possibilidades de acesso, estas instituições ainda enfrentam problemas com a evasão, dificultando o êxito escolar dos indivíduos. Tal realidade foi constatada no relatório de auditoria realizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU), em 2012, com base nos dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), referentes aos dados de 2011. O TCU identificou que os cursos que apresentaram maiores taxas de evasão foram os de nível médio. Este relatório destaca, ainda, que a evasão é um problema a ser enfrentado pelas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2012).

Mediante tais recomendações, as instituições federais de ensino receberam orientação para que elaborassem um Plano Estratégico de Permanência e Êxito, com o objetivo de promover ações sistêmicas e locais para a manutenção da permanência e do êxito de seus estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas, que pudesse contribuir para o enfrentamento da evasão e retenção, além de criar medidas administrativas e pedagógicas cabíveis, dentre as quais estratégias pedagógicas que facultem uma trajetória possível à efetiva integração curricular, o que é o caso, dentre outros, dos projetos integradores aqui analisados.

Há garantias formais, que a legislação anuncia, de grande importância ao sistema nacional de educação em sua oferta de oportunidades a todos, assim como, igualmente, anuncia garantias à permanência dos estudantes. Observamos que a Constituição Federal de 1988 estabelece, no Art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola[...] (BRASIL, 1988). Texto se repete no Art. 3 da Lei n.º 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996). Podemos também perceber essa diretriz, para que seja garantida a permanência dos estudantes, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, em especial nas metas 8, 10 e 11.

A Meta 8 tem como proposta o aumento na média de escolaridade, com o objetivo de reduzir a desigualdade educacional, exposta na estratégia 5, que estabelece:

Fortalecer acompanhamento e monitoramento de acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificando motivos de ausência e baixa frequência e colaborando com estados e municípios para garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes na rede pública regular de ensino (BRASIL, 2010).

A Meta 10 define que o percentual mínimo de 25% das matrículas de educação de jovens e adultos sejam integradas à educação profissional, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Ela traz na estratégia 7,

Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional (BRASIL, 2010).

A Meta 11 tem como foco duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta. Possui, na estratégia 10:

Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos

por professor para 20 (vinte), com base no incremento de programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica (BRASIL, 2010).

Apesar de estes dispositivos legais estabelecerem ações a serem cumpridas para que o êxito de tais políticas educacionais se efetive, de tal maneira que venhamos estabelecer possíveis caminhos para a educação, em especial para o EMI à Educação Profissional e Tecnológica, é pertinente compreender de que forma os espaços pedagógicos e propostas de construção coletiva de projetos integradores, dentre outras formas, podem contribuir com a permanência dos estudantes, nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, devemos, então, construir espaços pedagógicos e projetos de integração curricular que contribuam para que a formação unitária e *omnilateral*¹, preconizada pela legislação, se efetive e seja um fator adicional que corrobore com a permanência dos estudantes nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

No que concerne aos referidos espaços pedagógicos, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 117):

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

Para que a escola consiga ser eficiente nessa ação, devemos observar os fatores influenciadores no processo de aprendizagem. Com isso, analisar os espaços pedagógicos é parte inicial dessa observação. Assim, os espaços de aprendizagem devem ser levados em conta, para termos inovação na educação. Porém, se procuramos identificar o que mudou nos espaços escolares de antigamente para os atuais, perceberemos que quase nada modificou. Confirmando isso e indo um pouco além, Hinckel (2015, p. 66) diz que:

As escolas, em si, e seus espaços pouco se modificaram. Se fizéssemos este mesmo paralelo com a tecnologia e os meios de comunicação — no mesmo período de quase cem anos — a percepção das mudanças seria extremamente radical; indicando que a sociedade e os sujeitos fora da escola mudaram, mas que a estrutura escolar permaneceu a mesma.

Especificamente em relação ao ensino profissional, Bezerra (2020), ao discutir o contexto e realidade das instituições educacionais públicas do Brasil, particularmente aquelas pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, dentre outras considerações, aponta que,

Partindo desse cenário político, evidencia-se a dificuldade que uma proposta educacional cujo objetivo não corresponde diretamente aos interesses restritos do mercado de trabalho, como a proposta do currículo integrado, tende a encontrar para conseguir uma adequada materialização (BEZERRA, 2020, p. 13).

Aqui nasce um dos grandes desafios da Educação: adequar os espaços pedagógicos à realidade da sociedade e dos sujeitos atualmente. Mas, como seriam esses espaços pedagógicos? E, ainda, como seriam os projetos integradores colocados em ação no processo de ensino e aprendizagem, se utilizando de tais espaços.

Como resposta a esse questionamento, trazemos o exposto por Kotujansky *et al.* (2015), que esses espaços devem ser um ambiente inovador, que estimulem a capacidade criativa dos estudantes e una elementos digitais e concretos, tais como, prototipação, experimentação, jogos digitais e simuladores, permitindo, com isso, a experimentação e invenção. Dessa forma,

¹ Aqui entendido como formação a partir da integração curricular e o trabalho como princípio formativo, conforme preconizado por Gramsci (2004), Ramos, Manacorda (2007), Nosella (2007) e Saviani (2007).

esses espaços vinculam a teoria e a prática, inclusive em propostas integradoras multidisciplinares, conforme veremos.

Perante o exposto, por meio de estímulos do ambiente e considerando as experiências individuais e coletivas, é que ocorre o processo de aprendizagem. Assim, a despeito das diretrizes instituidoras nortear os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais, preconizando uma formação integral e integrada, tal fenômeno não ocorre necessariamente por decreto, mas requer um esforço coletivo para sua implementação, conforme alertam Machado (1991) e Ramos (2008), visto que tais fatores poderão contribuir para a efetividade curricular e ainda para a permanência dos estudantes nos cursos de Educação Profissional, na medida em que se perceberem ativos e valorizados no processo ensino-aprendizagem, proposto formalmente via PPC e respectivos Planos de Ensino.

Dentre os fatores que dificultam a permanência e êxito, há os categorizados como externos à instituição de ensino, tais como financeiros, familiares, individuais, emocionais, de saúde, e há também fatores internos à instituição, relacionados à gestão escolar, que são controláveis. É imprescindível buscar procedimentos didático-pedagógicos que contribuam para minimizar tais aspectos obstaculizantes à aprendizagem, bem como sua efetiva apropriação por parte do coletivo de estudantes e comunidade acadêmica envolvida, pois torna-se oportuno e fundamental para que os propósitos da EPT, no âmbito dos Institutos Federais, se concretizem no mundo real.

Embasado em um pensamento sustentável, a orientação é que todo projeto deve ser elaborado sobre três pilares, quais sejam: ser socialmente justo, ambientalmente correto e economicamente viável. Esse ambiente atenderá às mais diversas formações profissionais do mundo do trabalho, possuirá diversidade de recursos, ferramentas e tecnologias (podendo ser manuais). Com isso, contribuindo com a multi, inter e transdisciplinaridade, de forma que os estudantes possam desenvolver seus próprios materiais didático-pedagógicos, das mais variadas formas, para resolução dos desafios propostos no processo ensino-aprendizagem. Outro ponto chave nesse ambiente é o desenvolvimento de projetos que preconizem uma educação em bases unitária e omnilateral para todos. Sobre esse olhar, deverá garantir a mobilidade e inclusão de todos no mundo da vida.

Os docentes vão possuir um papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, devendo levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes e suas experiências, propondo desafios reais, que estão vinculados à atuação dos profissionais no mundo do trabalho. Tais desafios, de preferência, deverão ocorrer em equipe, de modo a estimular as competências sociais, organizativas e metodológicas.

Nessa proposta, estudantes e docentes estariam no mesmo nível de protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, em que a troca de conhecimentos e experiências seria mútua. Ou seja, a relação docente/estudante se daria por meio da mediação, sempre valorizando as ideias e ações dos estudantes. Caberia, também, aos docentes, estabelecer prazos de entrega do projeto e prestar assistência na elaboração do mesmo, conforme veremos.

Acerca das possíveis dificuldades para estruturação, implementação e manutenção desses espaços, evidencia-se o alto custo. Sugere-se, então, a utilização de ferramentas de baixo custo e/ou reaproveitamento de materiais recicláveis para construção dos equipamentos criados pelos estudantes, que irão ser utilizados no desenvolvimento das soluções. Trazemos, como exemplo: impressora 3D, softwares, entre outros. Outra dificuldade é a cultura tradicionalista dos docentes. Assim, torna-se primordial sua atualização, com os recursos a serem utilizados nessa proposta e espaço pedagógico.

Nessa ótica, o ambiente deve ser amplo, interdisciplinar, colaborativo, inclusivo, integrador e sustentável, garantindo sempre a aprendizagem significativa, com o foco na solução de problemas reais e a troca de experiências entre docentes e estudantes.

Projeto Integrador: a unidade nas diferentes disciplinas

O Ensino Médio Integrado, conforme elucidado, visa o desenvolvimento de um projeto educacional que supere a dicotomia entre formação propedêutica e profissional, visando à formação integral e *omnilateral*. A integração curricular do ensino médio à educação profissio-

nal considera a totalidade do processo formativo, compreendendo suas partes na unidade do todo, de modo a superar a perspectiva reducionista do ensino, que justapõe suas dimensões formativas.

Nesse sentido, entende-se a educação geral como parte inseparável da educação profissional, tendo como princípio formativo o trabalho. A formação integrada vem garantir o direito ao adolescente, jovem e ao adulto a uma formação humana, completa, que supere a cisão entre trabalho manual e intelectual, para a apropriação histórico-social dos conhecimentos científico-tecnológicos, subsidiando a compreensão das relações sociais para a atuação como cidadão crítico e consciente, frente à realidade sociopolítica (CIAVATTA, 2005).

Com base na concepção de educação integral apresentada e, ainda, considerando o trabalho como categoria central na produção humana, a ciência, como síntese dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história, a relação da ciência com a tecnologia, que surge mediante as necessidades humanas como possibilidade de extensão das capacidades dos homens e que todo este processo constitui-se por práticas de determinados grupos sociais, portanto, influenciadas pela cultura desses grupos, corroboramos com Moura (2012), ao defender a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo estruturante do EMI.

Diante do exposto, a proposta curricular do IF Goiano baseia-se nos fundamentos filosóficos da educação emancipatória e transformadora, comprometendo-se a promover a formação humana integral “que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social” (INSTITUTO FEDERAL GOIANO, 2019, p. 5).

Com base nestes pressupostos filosóficos, o currículo dos cursos de EMI do IF Goiano - *Campus Posse* se organiza em três eixos: básico – referente às disciplinas propedêuticas; profissionalizante – que abarca as disciplinas da área técnica do curso; articulador – sendo este eixo o responsável pela concretização de atividades integradoras entre as áreas do conhecimento e a teoria e prática profissional.

Dentre as estratégias metodológicas para a efetivação da formação integral e integrada previstas nos PPCs dos cursos de EMI do IF Goiano - *Campus Posse*, destaca-se: Regência compartilhada - planejamento de aulas coletivas e interdisciplinares; Projeto de ensino/aprendizagem - envolvendo componentes curriculares da área técnica e da base nacional comum; Projeto integrador - articulação entre parte técnica com a base nacional comum; Tema gerador; Eixo temático; Seminário temático.

Na prática educacional deste *campus*, vêm se concretizando ações de integração por meio de regências compartilhadas e principalmente via projeto integrador, por se tratar de uma ação que possibilita o envolvimento de maior número de docentes das diferentes áreas do conhecimento, além de abarcar diferentes nuances de uma temática contextualizada, significativa e voltada para resolução de problemas sociais locais, identificados pelos próprios estudantes, mediados pelos professores.

Os projetos integradores caracterizam-se como uma estratégia curricular pautada na flexibilização, na contextualização e na interdisciplinaridade, que visam:

[...] articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelas disciplinas em cada período letivo, contribuir para a construção da autonomia intelectual dos alunos, por meio da pesquisa, assim como formar atitudes de cidadania, de solidariedade e de responsabilidade social. O referido projeto deverá estar vinculado à busca de soluções para as questões locais e regionais, sem perder de vista os contextos nacional e mundial, potencializando o uso das tecnologias com responsabilidade social, sendo, portanto, contextualizado a cada realidade específica (MOURA, 2007, p. 24).

Portanto, as propostas educativas dos projetos integradores devem atender às demandas dos sujeitos em formação, sejam elas acadêmicas ou de vida; criar condições para que a

aprendizagem dos estudantes seja dotada de significado; considerar temas contemporâneos transversais, no contexto escolar, que não pertençam a uma determinada área, mas perpassem todas elas; apresentar uma proposta de intervenção; culminar num produto, preferencialmente coletivo e de relevância para a comunidade local.

Uma experiência no IF Goiano - *Campus Posse*

O projeto integrador desenvolvido no âmbito do IF Goiano - *Campus Posse*, com o intuito de concretizar a proposta curricular dos PPCs dos cursos técnicos em Informática para Internet (TIIEM) e em Agropecuária (TAIEM), ambos integrados ao Ensino Médio, foi inicialmente pensado durante o planejamento pedagógico realizado no início do ano letivo de 2020. Neste momento, em discussão coletiva, foi sugerido abordar como temática geral os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pelos líderes mundiais na Organização das Nações Unidas (ONU), no plano de ação para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir a paz e prosperidade, constantes na agenda 2030.

Dentre os 17 ODSs, foi proposta uma votação prévia ao planejamento das ações deste projeto, com o intuito de divulgar todos os objetivos e envolver os estudantes das turmas em andamento (1º, 2º e 3º anos do curso TAIEM e 1º e 2º anos do curso TIIEM), na escolha de um deles. Dessa forma, a temática escolhida foi o objetivo 2 – “Fome Zero e Agricultura Sustentável”, objetivando-se, com o projeto integrador, promover a conscientização dos estudantes sobre o papel preponderante de cada indivíduo da sociedade na superação destes desafios e alcance das metas para o desenvolvimento sustentável.

Para propiciar o desenvolvimento de ações integradoras entre as áreas técnicas e propedêuticas dos cursos técnicos supracitados, embasados nos objetivos dos projetos integradores (MOURA, 2007) e no potencial da pesquisa aplicada ao ensino, optou-se por organizar as atividades alicerçadas no ensino por investigação (AZEVEDO, 2004; CARVALHO, 2013). Nesse sentido, os participantes foram organizados em dez grupos de pesquisas, compostos por até 15 estudantes, os quais tiveram, no mínimo, dois professores orientadores. A escolha do grupo ficou a critério do estudante, de acordo com o seu interesse e respeitando a composição máxima permitida por grupo. Assim, os grupos foram compostos por estudantes das diferentes séries e cursos, fato que enriqueceu as trocas de experiências entre os sujeitos, que, dentro da heterogeneidade existente, apresentavam em comum o interesse pela temática do grupo.

A proposta adotada para a realização deste projeto integrador ultrapassou as barreiras impostas pela organização disciplinar para além da interdisciplinaridade, encaminhado para a perspectiva transdisciplinar, pois adotou-se uma forma de articulação dos conhecimentos técnico-científicos de modo holístico e integrado com a realidade, perpassando por várias áreas do conhecimento (NICOLESCU, 1999; LUZ, 2009).

Além da relação com a pesquisa, destaca-se também a sintonia deste projeto integrador com atividades extensionistas, pois cada grupo de pesquisa desenvolveu um produto resultante das atividades investigativas, o qual foi veiculado à comunidade externa no evento da culminância, de forma *on-line*, tendo em vista a disseminação de informação e práticas necessárias para a mudança de cenário local e regional. Concretizando, portanto, a articulação fundamental entre ensino, pesquisa e extensão.

Dentre os dez grupos formados, apresentaremos, aqui, o processo de organização, desenvolvimento e resultados do Grupo 1, que teve como problema de pesquisa: “Qual a gravidade da fome ao longo da história do município de Posse e região e suas possíveis causas?”. Este grupo foi composto por 14 estudantes das turmas de 1º e 2º anos dos cursos TIIEM e TAIEM, os quais foram orientados por três professores de diferentes áreas de conhecimento.

Para o início das atividades do grupo, realizou-se uma reunião com os integrantes, para planejamento em conjunto das ações correspondentes ao problema a ser investigado. Os estudantes apresentaram várias ideias, as quais, mediadas pelos professores orientadores, ocasionaram as seguintes ações: pesquisa em Posse e região se houve casos de fome registrados na história; apresentação dos dados pesquisados, suas respectivas fontes (livros, *sites*, entrevistas, entre outros) e diálogo sobre os resultados encontrados; discussão sobre a forma de or-

ganização dos dados para gerar o produto e divulgação do mesmo, sendo escolhida a História em Quadrinhos (HQ); reuniões periódicas para analisar o andamento das atividades e discutir as ferramentas tecnológicas utilizadas na produção da HQ; apresentação à comunidade acadêmica e local dos resultados do trabalho do grupo na culminância do projeto integrador.

Com a participação neste projeto, os estudantes tiveram a experiência prática com atividades relacionadas ao desenvolvimento de pesquisa, compreendendo aspectos relevantes sobre o processo de construção do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que tiveram aproximações com fatos históricos e sociais referentes à temática de pesquisa que influenciaram na organização social e política da comunidade local, propiciando a tomada de consciência e reflexão crítica frente à realidade, para a proposição de soluções fundamentadas nos conhecimentos técnico-científicos adquiridos, visando à transformação desta realidade.

O problema social relevante: Houve períodos de fome na história de Posse e região?

Distintos pesquisadores da Didática da História e das Ciências Sociais/Humanas têm discutido a importância de se pensar a respeito dos problemas sociais relevantes na educação básica, porque o ensino de História deve orientar na formação de uma cidadania crítica, responsável e comprometida socialmente, a fim de que possa,

1. Ayudar a comprender la realidad social y sus problemas.
2. Formar el pensamiento social para gestionar la complejidad de esta realidad y ser capaz de valorar los problemas sociales y proponer soluciones o alternativas (pensamiento crítico y creativo).
3. Favorecer la participación para la construcción de la democracia y la mejora de la convivencia (CANAL; COSTA; SANTISTEBAN, 2012, p. 527).

Sánchez e Pagès (2017, p. 1) também descrevem que,

La finalidad de trabajar problemas sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales parte de la necesidad de comprender críticamente la realidad, de la ineludible promoción educativa de la justicia social, y de aprender y enseñar a participar activa, comprometida y responsablemente en la construcción de respuestas o alternativas (Dam y Volman, 2004; Levstik y Tyson, 2008; Pagès y Santisteban, 2011). Educar para la intervención social o la participación precisa, por tanto, de la incorporación curricular y del planteamiento de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas a los y las estudiantes (Evans y Saxe, 1996; Hess, 2009; Legardez, 2003; Santisteban, 2012), y de la adquisición de las competencias profesionales necesarias para enseñar en y para una ciudadanía democrática (JIMÉNEZ MARTÍNEZ; MORENO BARÓ 2012).

Para além do que tem sido discutido por tais pesquisadores, sobre a importância e a finalidade de se trabalhar com os problemas sociais relevantes no contexto da sala de aula de História, também compreendemos que pensar em tais problemas estimula a formação de uma consciência histórica, que consiste na realidade a partir da qual é possível compreender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária.

A consciência histórica está fundada na ambivalência antropológica de que o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim, interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são (RÜSEN, 2001, p. 59).

Segundo Rüsen (2001), a consciência histórica é o trabalho intelectual que o homem realiza para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Este trabalho é efetuado na forma de interpretação das experiências no tempo. O ato constitutivo da consciência histórica, que consiste na interpretação da experiência do tempo com respeito à intenção quanto ao tempo, pode ser descrito como transformação do tempo natural e do tempo humano. Nesse processo de transformação, busca-se evitar que o homem venha a se perder nas mudanças de seu mundo e de si mesmo.

A operação constitutiva da consciência histórica é a narração, “narrando historias se puede constituir la historia como dotada de sentido a través de la interpretación de experiencias em el tiempo” (GARCIA, 1998, p. 281).

Assim, a narrativa constitui a consciência da história ao representar as mudanças temporais no passado, que são rememoradas no tempo presente, como processos contínuos, nos quais a experiência do presente pode ser posta interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro. O estímulo para que a consciência histórica adentre ao passado é sempre dado pelo tempo presente. Não existe outro modo de pensar a consciência histórica, pois “é ela o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão de falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 63).

Diante de tais colocações e seguindo na direção de pensar os problemas sociais relevantes na região nordeste do estado de Goiás, nossa questão dentro do projeto integrador “Fome Zero e Agricultura Sustentável” foi tentar verificar se ocorreram períodos de fome na história da cidade de Posse e região.

O tema da fome não pode ser retirado do ensino de História do Brasil, uma vez que suas raízes se encontram no processo histórico de formação da sociedade brasileira, atribuindo sua emergência já no início do período colonial, desdobrando-se no império, na república até a atualidade. A fome acompanhou o processo de industrialização do país, esteve nas contradições do milagre econômico da ditadura civil-militar, foi combatida por programas instituídos nos governos democráticos de Fernando Henrique Cardoso, Itamar Franco, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e, mais recentemente, em função de uma política econômica, social e de saúde mal organizada de combate à pandemia do coronavírus (Covid-19), a fome e a miséria estão batendo nas portas das casas de diversas famílias brasileiras.

Assim sendo, tendo a fome como tema a ser pensado e discutido junto aos estudantes do 1º e 2º ano do EMI em Agropecuária e Informática, começamos a nos reunir via *Google Meet* para discutirmos as ações do nosso grupo. O grupo era composto por três professores de História, Administração e Matemática, somado a 14 estudantes. As ações foram divididas em três partes, constituídas pela pesquisa em documentos escritos, como livros, jornais e *sites*; entrevistas com moradores mais idosos e nascidos na região, com vereadores, prefeitos, comerciantes, padres, pastores e radialistas e, por fim, a construção de um produto educacional, contendo a narrativa histórica sobre a fome na cidade de Posse e região.

A cada semana era agendado um encontro via *Google Meet*, em que os estudantes expunham os resultados das pesquisas realizadas. No que concerne aos documentos escritos, há uma representação simbólica que coloca a região sem conflitos sociais, sem fome e sem miséria. Tais representações, como observa Minayo (1999), revelam as concepções das classes dominantes dentro da história de uma sociedade; elas não são necessariamente conscientes, mas podem perpassar um grupo social ou o conjunto da sociedade como algo habitual e conformista.

Dados prévios que já tínhamos do município de Posse se integram ao nordeste de Goiás, na divisa com o Estado da Bahia. O Nordeste Goiano abrange 20 municípios, conhecido como a microrregião do Vão do Paranã: Alto Paraíso de Goiás, Alvorada do Norte, Buritinópolis, Cavalcante, Colinas do Sul, Damianópolis, Divinópolis de Goiás, Flores de Goiás, Guarani de Goiás, Iaciara, Mambai, Nova Roma, Monte Alegre de Goiás, São Domingos, São João D’Aliança, Simolândia, Sítio D’Abadia, Vila Boa, Teresina de Goiás e Posse. A população estimada da região é de 180 mil habitantes. A cidade de Posse tem uma população estimada em 36.900 habitantes e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,659, um dos mais baixos do Estado de Goiás.

Contudo, as ações do grupo não se limitaram somente às fontes escritas, uma vez que também escolhemos os relatos orais. As fontes orais estão na base da forma mais antiga e, ao mesmo tempo, mais recente de fazer história. O uso da fonte oral remete à questão da memória. A memória não é somente a construção de um dado instantâneo ou de um fato, ela é a reconstrução que separa esse momento rememorado do momento do relato (FRANK, 1999).

As fontes orais e as fontes escritas têm características autônomas, têm funções específicas, que podem colocar em questão a relação dialética existente entre elas.

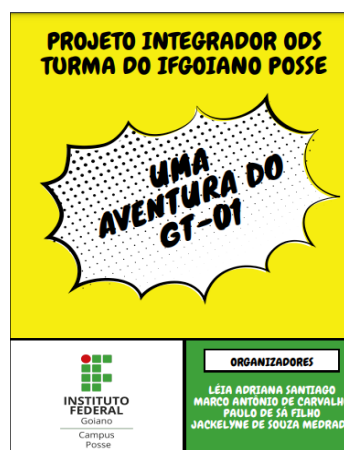
Os dois registros produzem informações distintas, estando sua articulação no interior de uma teoria e do lugar que ocupe nesta. Em boa medida, o registro oral, de uma forma mais direta do que o escrito [...], pode oferecer, eventualmente, estruturas de compreensão alternativas às elaboradas a partir do trabalho exclusivo com fontes escritas. O que parece evidente é que, pelo menos, podemos aceitar que pode haver um diálogo, uma relação/interação dialética entre os dois (GARRIDO, 1993, p. 40).

Desse modo, quando chegamos à fase das entrevistas, vimos que a região passou por momentos difíceis, especialmente para os pequenos agricultores que se instalaram na região. Boa parte dos pequenos agricultores mantinha uma produção para a sua própria subsistência. Na década de 1960, ocorreu uma crise de abastecimento da cidade, em função de seca na região, que provocou as perdas de lavouras. Neste momento, aos mais pobres restava se alimentarem de farinha e rapadura e contar com as doações e ajuda vindas da prefeitura e da igreja.

Também foi relatado que, no ano de 2010, o excesso de chuva levou novamente ao desabastecimento da região. Já outros trouxeram informações de que, por vários momentos, por excesso de chuvas ou pela seca, a região passou por falta de abastecimento, tanto nas cidades como na zona rural, em função de as lavouras não desenvolverem o suficiente para prover a região.

Depois da coleta de todos estes dados, resolvemos montar um produto educacional, que nos permitisse apresentá-lo aos demais grupos que compunham o projeto integrador. Assim, foi desenvolvida uma história em quadrinhos, em que cada componente da equipe se tornou um personagem, na forma de avatar, da história desenvolvida (Ilustração 1).

Ilustração 1. Capa da História em Quadrinhos



Fonte: Dados do Projeto Integrador.

A apresentação da história em quadrinhos foi realizada pelos 14 estudantes que expuseram o produto, como também a questão social relevante que impulsionou o desenvolvimento da pesquisa, utilizando as fontes orais e escritas.

Considerações Finais

As abordagens expostas nas linhas acima buscaram sinalizar que a construção de um conhecimento que seja útil para entender o mundo, passa por se aproximar dos problemas sociais relevantes, já que a história está nas ruas, nos bairros, nas vielas, nas cidades e no campo. A escola precisa ensinar a pensar o mundo, a compreender o mundo e as relações que existem entre o local, o nacional e o global e os problemas emergentes que exigem soluções urgentes, uma vez que ensinar “es, quizás, una de las tareas más apasionantes: seleccionar los contenidos que ha de aprender tu alumnado en función de las finalidades educativas, de lo que pueden aportar para comprender la sociedad, a partir de un análisis sociológico, epistemológico y psicológico” (PAGÈS, 2016, p. 5).

Contudo, quando pensamos nos projetos integrados comumente propostos no EMI dos Institutos Federais, como é o caso do IF Goiano, percebemos que ainda há um longo percurso para que o processo de integração dos conhecimentos gerais e específicos seja efetivo. De certo modo, ainda está presente um ensino compartimentado e polarizado por áreas, em que poucos participam inteiramente ou na sua globalidade, do projeto proposto, mesmo que este seja socializado.

Concordamos em duas questões colocadas por Dante Moura em seu texto “A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura”. Na primeira, ele descreve que a formação continuada é necessária tanto para os profissionais provenientes dos bacharelados, como das licenciaturas, porque ambos “necessitam apropriar-se de metodologias de (re)construção do conhecimento que permitam promover a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura nos processos formativos dos estudantes do ensino médio integrado” (MOURA, 2012, p. 10). Na segunda, ele expõe que a organização do currículo de forma integrada implica no rompimento com falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo.

Compreendemos que, sem uma formação continuada e sem este rompimento de tradições consolidadas, nem mesmo os projetos integradores conseguem se desdobrar na construção de uma formação para o trabalho, de uma cidadania democrática e de uma consciência histórica que seja útil para entender o mundo e que se aproxime dos problemas sociais relevantes.

Referências

AZEVEDO, M. C. P. S. Ensino por Investigação: Problematizando as Atividades em Sala de Aula. In: CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa a Prática**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2004. Cap. 2, p. 19-33.

BEZERRA, I. C. Currículo técnico integrado ao ensino médio: implantação e desenvolvimento de práticas no contexto brasileiro. **Revista Brasileira e Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.8177>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº de 2010**. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.

CANAL, M.; COSTA, D.; SANTISTEBAN, A. El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? *In*: FERNÁNDEZ, N. A.; PEREZ, F. F. G.; FERNÁNDEZ, A. S. **Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales**. v. I, 2012, p. 527-538.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. *In*: CARVALHO, A. M. P. (Org.) **Ensino de Ciências por investigação**: Condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013, cap. 1, p. 1-20.

ClAVATTA, M. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FERRAZ, C. B. O. A geografia da educação na sociedade do conhecimento: sombras do desconhecimento. *In*: NUNES, F. G. (org.). **Ensino de Geografia**: novos olhares e práticas. Dourados: UFGD, 2011. p. 157-198.

FRANK, R. Questões para as fontes do presente. *In*: CHAVEAU, A. TÉTARD, P. (org.). **Questões para o tempo presente**, Bauru: Edusc, 1999.p. 103-117.

GARCÍA, V. R. Aprendizaje Histórico: algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana. *In*: SILLER, J. P.; GARCÍA, V. R. (org.). **Identidad en el Imaginario Nacional**: Concepciones y Experiencias em la enseñanza de la Historia, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUA, Puebla, México, 1998.

GARRIDO, J. D. A. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História, São Paulo**, v. 13, n. 25, set./ago. 1993.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2

HINCKEL, N. C. A escola e as competências para o século XXI. *In*: TEIXEIRA, C. S.; EHLERS, A. C. da S. T.; SOUZA, M. V. de. (org.). **Educação fora da caixa**: tendência para a educação no século XXI. Florianópolis: Bookess, 2015, p. 61-82.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio**. Posse: IF Goiano, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1JheSttaO3pv_zb3Gy3GUc-TAtvCYiDU3. Acesso em: 08 maio 2021.

KOTUJANSKY, S. *et al.* Cluster de Inovação na Educação: Estratégias para a melhoria da educação e competitividade organizacional. *In*: TEIXEIRA C. S.; EHLERS; A. C. S. T; SOUZA; M. V. (org.). **Educação fora da caixa**: tendência para a educação no século XXI. Florianópolis: Bookess, 2015. p. 33-48.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar**: políticas estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LUZ, E. de S. Ensino profissional integrado: projetos de trabalho sob a ótica da transdisciplinaridade. *In*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Rio de Janeiro, **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009.

MACHADO, L. S. Politecnicia no ensino de segundo grau. *In. POLITECNIA no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: SENEb, 1991.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

MORAES, C. S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, 2017.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, 2012.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom: 1999.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PAGÈS, J. Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro? *In: INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION*, San Luís Potosí, México: ISCHE, 2011a.

PAGÈS, J. ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, n. 40, p. 67-81, 2011b.

PAGÈS, J. Entrevista con el Dr. Joan Pagés Blanc. La Didáctica de las Ciencias Sociales y la Formación del Profesorado. **Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica**, n. 13, p. 1-12, 2016.

QUIROZ-POSADA, R. E.; VILLA-OCHOA, J. A. PAGÈS, J. Formación en Ciencias Sociales y de los futuros profesores: un dialogo con el profesor Joan Pagés Blanch. **Revista Uni-Pluriversidad**, Medellín, Antioquia, v. 19, n. 1, p. 87-96, 2019. DOI: 10.17533/udea.uniopluri.19.1.06.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Paraná, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

RIBEIRO, M. W. Origens da disciplina de geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 817-834, 2011.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**. Brasília, DF: Editora UNB, 2001.

SÁNCHEZ, D. O.; PAGÈS, J. B. Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. **Investigación en la Escuela**, n. 93, p. 1-15, 2017.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, 2007, p. 152-165.

TRIBUNAL DE CONTA DA UNIÃO. **Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF, Brasil: TCU/Seprog, 2012. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>. Acesso em: 08 maio 2021.

Recebido em 05 de julho de 2021.

Aceito em 28 de julho de 2021.