



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE – PROFEPT



BRUNA SUZANE DOS SANTOS SOUZA

**O PROJETO INTEGRADOR COMO FOMENTADOR DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
AMAZONAS**

Manaus
2025

BRUNA SUZANE DOS SANTOS SOUZA

**O PROJETO INTEGRADOR COMO FOMENTADOR DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo *Campus* Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientadora: Profa Dra Deuzilene Marques Salazar

Manaus
2025

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

S729p Souza, Bruna Suzane dos Santos.

Projeto integrador como fomentador da educação profissional e tecnológica na rede estadual de ensino do Amazonas / Bruna Suzane dos Santos Souza. – Manaus, 2025. 150 p. : il. color.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.

1. Educação Profissional e Tecnológica - EPT. 2. Projetos integradores. 3. Planejamento docente. 4. Formação omnilateral. I. Salazar, Deuzilene Marques. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 370.7

BRUNA SUZANE DOS SANTOS SOUZA


O PROJETO INTEGRADOR COMO FOMENTADOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.


Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 26 de março de 2025.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 DEUZILENE MARQUES SALAZAR
Data: 15/04/2025 22:58:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar - Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ProfEPT-IFAM

Documento assinado digitalmente
 ROBERTA PASQUALLI
Data: 23/04/2025 18:48:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Roberta Pasqualli - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
ProfEPT-IFSC

Documento assinado digitalmente
 ADRIA SIMONE DUARTE DE SOUZA
Data: 22/04/2025 15:10:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adria Simone Duarte de Souza – Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

BRUNA SUZANE DOS SANTOS SOUZA


PROJETOS INTEGRADORES NO ITINERÁRIO FORMATIVO EPT NO ENSINO MÉDIO: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar.


Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 26 de março de 2025.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 DEUZILENE MARQUES SALAZAR
Data: 15/04/2025 22:58:18-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Deuzilene Marques Salazar - Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ProfEPT-IFAM

Documento assinado digitalmente
 ROBERTA PASQUALLI
Data: 23/04/2025 18:49:33-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Roberta Pasqualli - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
ProfEPT-IFSC

Documento assinado digitalmente
 ADRIA SIMONE DUARTE DE SOUZA
Data: 22/04/2025 15:10:36-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adria Simone Duarte de Souza – Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Aos meus avós...
Seu Zé Tomás que me comprava latas de paçoca, doce de leite e piracuí.
Glorianita, de quem herdei apreço pela cor lilás e senso de humor pouco convencional. (*In
memorian*)

AGRADECIMENTOS

Pai e mãe,

Não há palavras suficientes para expressar minha gratidão por tudo o que fizeram por mim. Vocês sempre abriram mão do próprio conforto para garantir que eu tivesse uma educação de qualidade e todas as oportunidades necessárias para crescer. Muito obrigada por sempre acreditarem em mim. Obrigada, seu Osman, pelas paçoquinhas. Obrigada, dona Márcia, pelo mingau. Este texto leva migalhas dos lanchinhos que vocês me deram. Sou grata por isso.

Ao meu companheiro, Vitor, minha gratidão por estar ao meu lado, não apenas como um apoio emocional, mas também como um parceiro intelectual. Sua ajuda para interpretar conceitos complexos e discutir ideias foi fundamental para o meu crescimento. Quem diria que as conversas sobre bandas de metal e jogos *on-line* se transformariam em discussões sobre Marx, Bakunin e distopias?

Às minhas irmãs Yasmin e Andréa, agradeço pelas ideias, pelo apoio constante, por estarem presentes em cada etapa do processo de elaboração do produto e até por toparem aventuras acadêmicas comigo. Me sovnam água, mas sei que posso contar com vocês para qualquer desafio que surgir no caminho.

Aos meus colegas de trabalho, que se tornaram amigos pessoais, Will, Elô, Iza e Nilva, minha gratidão por todo o apoio e solidariedade. Vocês não mediram esforços para me ajudar em demandas quando o tempo era escasso, e isso fez toda a diferença. Saber que um dia pude contar com uma equipe tão unida um privilégio. Prometo retribuir.

Ao diretor Altamiro, agradeço pela compreensão durante minhas ausências, e principalmente pela preocupação genuína com minha saúde mental durante todo o processo formativo. Sua empatia e apoio foram fundamentais para que eu conseguisse equilibrar as demandas.

À minha orientadora, quero expressar minha profunda gratidão por sua paciência, compreensão e orientação. A senhora sempre esteve disposta a me ajudar a superar minhas dificuldades, que foram muitas. Também abriu portas para experiências que enriqueceram minha trajetória. Seu trabalho inspira e admito que uma das coisas que mais pensei foram: Não posso desistir, minha orientadora é TOP!

Por fim e não menos importante, aos meus gatos, que, de maneira única sempre estiveram presentes. Obrigado por pedirem carinho na hora certa e por colocarem uma patinha sob o teclado com tanto cuidado, sem destruir tudo o que havia sido feito. Desde a graduação, vocês sempre foram meus parceiros de escrita.

A todos que fizeram parte dessa jornada, saibam que levarei essa gratidão por toda minha existência.

“A liberdade apenas para os partidários do governo, apenas para os membros do partido, por muitos que sejam, não é liberdade. A liberdade é sempre a liberdade para o que pensa diferente.”

(Rosa Luxemburgo)

RESUMO

A pesquisa “O Projeto integrador como fomentador da educação profissional e tecnológica na rede estadual de ensino do Amazonas” está inserida na linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos da Educação Profissional E Tecnológica, no Macroprojeto Organização do currículo integrado na EPT, desenvolvido no Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT. O objetivo da pesquisa é investigar as configurações de projetos integradores no itinerário formativo da educação profissional e tecnológica no âmbito do ensino médio da rede estadual de Manaus, apresentando princípios pedagógicos para o planejamento docente que contribuam com a formação omnilateral. Definimos os seguintes objetivos específicos: a) Analisar as relações entre a formação omnilateral e os Projetos Integradores no ensino médio articulado a educação profissional e tecnológica; b) Identificar as concepções de currículo integrado e Projetos Integradores circulantes nos discursos de docentes e membros da equipe técnico-pedagógica do ensino médio da rede pública estadual do Amazonas; c) Elaborar um curso de formação aos docentes que subsidie o planejamento dos professores na consecução dos Projetos Integradores no itinerário formativo EPT da rede estadual de ensino. Para isso, como caminho metodológico assumimos a abordagem qualitativa tendo como procedimentos a análise documental e a pesquisa participante por meio de entrevistas semiestruturadas e roda de conversa. O corpus documental consistiu na Proposta Curricular e Pedagógica para Ensino Médio SEDUC-AM, Documento Orientador de Unidades Curriculares – Projetos Integradores SEDUC-AM e Termo de Cooperação Técnica SEDUC-AM/CETAM. As entrevistas e grupo focal foram realizados com professores de projetos integradores, professores de disciplinas técnicas e supervisor que atuam no ensino médio integrado de uma instituição de ensino médio da rede estadual do Amazonas, situada no bairro Morro da Liberdade, que em parceria com CETAM oferta o Curso Técnico em Logística pelo itinerário EPT. A categorização e as inferências utilizaram a análise de conteúdo de Bardin (2016). Como produto educacional desenvolveu-se o curso “Formação de professores e coordenadores do itinerário formativo EPT para a consecução de projetos integradores”. O curso foi desenvolvido na plataforma *Moodle*, contendo carga horária de 40 horas e incorporou o conceito de formação omnilateral com foco no planejamento de estratégias para a consecução de projetos integradores no itinerário formativo EPT. Os resultados indicam que os Projetos Integradores (PI) podem promover a formação omnilateral na EPT, desde que articulem disciplinas técnicas e propedêuticas, fortaleçam a formação docente e evitem a redução da educação à mão de obra. A proposta de um curso para professores é um passo, mas depende ainda de políticas que garantam recursos, condições de trabalho e diálogo institucional.

Palavras-chave: Itinerário Formativo; Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Projetos Integradores; Planejamento docente; Formação omnilateral.

ABSTRACT

The research "The Integrator Project as a promoter of Vocational and Technological Education in the state school system of Amazonas" is aligned with the research line on the organization and memories of pedagogical spaces in professional and technological education (EPT), in the Macroproject Curriculum Integration in EPT, developed in the Professional Master's Program in Professional and Technological Education – PROFEPT - IFAM. The general objective of this research is to investigate the configurations of integrator projects in the formative itinerary of professional and technological education within the scope of high school in the state network of Manaus, defining pedagogical principles for teacher planning that contribute to omnilateral formation. We defined the following specific objectives: a) Analyze the relationships between omnilateral formation and Integrator Projects in high school articulated with professional and technological education; b) Identify the conceptions of integrated curriculum and Integrator Projects circulating in the discourses of teachers and members of the technical-pedagogical team of high school in the state public network of Amazonas; c) Develop a training course for teachers that supports teachers' planning in implementing the Integrative Projects in the EPT training itinerary of the state education network. The methodology consists of qualitative research, with procedures including document analysis and participatory research through semi-structured interviews and a focus group. The documents for analysis consist of the Curricular and Pedagogical Proposal for High School SEDUC-AM, the guiding document for Curricular Units – Integrator Projects SEDUC- AM, and the technical cooperation agreement SEDUC-AM/CETAM. The interviews and focus group were conducted with teachers of integrator projects, teachers of technical disciplines, and a supervisor who work in integrated high school at a state high school institution in Amazonas, located in the Morro da Liberdade neighborhood, which, in partnership with CETAM, offers the EPT itinerary, a technical course in logistics. For data analysis, Bardin's (2016) content analysis was used. As an educational product, the course "Training of teachers and coordinators of the EPT training itinerary for the succession of integrative projects" was developed. The course was conducted on the Moodle platform, with a workload of 40 hours. The course was designed with tools to incorporate the principles of omnilateral formation, while promoting knowledge that enables the definition of strategies for the autonomous execution of integrator projects. The results indicate that Integrative Projects (PI) can promote omnilateral formation in of professional and technological education, provided they integrate technical and preparatory disciplines, enhance teacher training, and prevent the reduction of education to workforce preparation. The proposal for a teacher training course is a step forward but still relies on policies ensuring resources, working conditions, and institutional dialogue.

Keywords: EPT Formative Itinerary; Integrator Projects; Integral Education; Omnilaterality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CETAM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

DCNGEPT - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica

EPT - Educação Profissional Tecnológica

FGB - Formação Geral Básica

FGB - Formação Geral Básica

IA – Inteligência Artificial

IFAM - Instituto Federal do Amazonas

IFBA - Instituto Federal da Bahia

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

IFMA - Instituto Federal do Maranhão

IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFS - Instituto Federal de Sergipe

IFSP - Instituto Federal de São Paulo

PCP - Proposta Curricular e Pedagógica

PI - Projetos Integradores

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PP - Pesquisa Participante

RCA - Referencial Curricular Amazonense

RCA-EM - Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Médio

SEDUC-AM - Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas

Steam - Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (do inglês *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*)

Suframa - Superintendência da Zona Franca de Manaus

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCAs - Unidades Curriculares de Aprofundamento

UCC - Unidades Comuns Curriculares

UCCs - Unidades Curriculares Complementares

UCEs - Unidades Curriculares Eletivas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações que investigam os projetos integradores	18
Quadro 2 – Identificação dos sujeitos	62
Quadro 3 – Categoria 1	62
Quadro 3 – Categoria 2.....	64
Quadro 4 – Categoria 3.....	69
Quadro 5 – Categoria 4.....	71
Quadro 6 – Unidades de registro da roda de conversa	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Protótipo da capa do produto educacional	105
Figura 2 – Criação de imagem com IA no Gamma	106
Figura 3 – Capa definitiva do curso.....	106
Figura 4 – Apresentação do PE.....	110
Figura 5 – Roteirização dos vídeos explicativos	111
Figura 6 – Abertura do módulo 1.....	112
Figura 7 – Interface do questionário	115
Figura 8 – Apresentação de um dos fóruns.....	117
Figura 9 – Interface da avaliação final no formato Base de dados	120
Figura 10 – Interface da avaliação final no formato Base de dados Relatório de acessos e realização das atividades	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Médias das avaliações do curso.....	123
---	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 PROJETO INTEGRADOR E FORMAÇÃO OMNILATERAL: DESATANDO OS NÓS DO LABIRINTO	22
2.1 Como um projeto integrador deve ser compreendido	22
2.2 O que deve ser integrado?.....	25
2.3 A questão da interdisciplinaridade	31
2.4 Sobre a omnilateralidade vislumbrada	34
3 METODOLOGIA: CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	39
3.1 Abordagem.....	39
3.2 Procedimentos e técnicas	39
3.3 Locus e participantes.....	44
3.4 Análise	47
4 PROJETOS INTEGRADORES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	50
4.1 O que dizem os documentos	50
4.1.1 A Proposta Curricular Pedagógica da SEDUC-AM para o Novo Ensino Médio.....	50
4.1.2 Os eixos estruturantes dos itinerários formativos	51
4.1.3 Os Projetos Integradores enquanto unidade curricular	54
4.1.4 Orientações e estruturação dos Projetos Integradores no âmbito da SEDUC-AM.....	57
4.1.4 Termo de Cooperação Técnica CETAM e SEDUC-M	59
4.2 O que dizem os sujeitos	61
4.2.1 O explícito relatado e o implícito desvelado: reflexões e inferências.....	73
4.2.2 Roda de Conversa: Os sujeitos e as categorias de análise conversam entre si	92
4.2.3 Considerações sobre o que foi dito perante as orientações da rede	97
5 PRODUTO EDUCACIONAL:.....	99
5.1 Análise	100
5.2 Desenho	101
5.3 Constituindo identidade ao produto educacional	105
5.4 Desenvolvimento	108
5.4.1 Eixo conceitual	109
5.4.2 Eixo pedagógico	109
5.4.3 Eixo comunicacional.....	121
5.5 Aplicação do produto educacional.....	122
5.6 Avaliação do produto educacional.....	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES	137
ANEXO	150

1 INTRODUÇÃO

Inserida em um período histórico em que o sistema econômico vigente é o capitalista e em específico o capitalismo dependente, no Brasil, a instituição escolar não se encontra alheia as contradições que a envolvem e nem imune aos interesses de outros setores, como exemplo das potências econômicas internacionais.

Após o impeachment da ex-presidente Dilma Roussef, o então presidente interino Michel Temer inicia seu breve governo, fortalecendo o já expressivo movimento neoliberal no país e neste contexto promulga a Lei nº 13.415/2017, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim são definidos o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular deste nível de ensino.

Entre as mudanças no ensino médio destacam-se a oferta de itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento, formação técnica e profissional, a permissão para atuação de profissionais com notório saber para atender a formação técnica e profissional dos estudantes de nível básico.

Como pedagoga da rede pública estadual de ensino, envolvi-me no contexto do chão da escola das ações e estratégias empreendidas pelo Governo do Estado do Amazonas, a partir do ano letivo de 2022, quando teve início a implementação do Novo Ensino Médio, com a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM), doravante Rede Estadual, juntamente ao Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), com fins de se consolidar a oferta do itinerário formativo da Educação Profissional Tecnológica (EPT) na rede estadual.

Para balizar a atual estrutura curricular, a Rede Estadual apresentou em sua Proposta Curricular e Pedagógica (PCP), articulada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus moldes de habilidades e competências, as Unidades Comuns Curriculares (UCC) – Projetos Integradores, entre estas, os Projetos Integradores (PI), que são recomendados como instrumentos que permitem alcançar a formação integral dos estudantes.

A PCP supracitada apresenta conceitos que relacionam a educação aos moldes neoliberais, como empreendedorismo e o protagonismo juvenil, apresenta também conceitos como formação humanística e emancipatória. Neste contexto são apresentados conceitos divergentes dentro de uma única estrutura educacional.

Neste documento, os Projetos Integradores compõem uma unidade curricular específica do Novo Ensino Médio em que os conteúdos de todas as Áreas do Conhecimento se articulam através de projetos com abordagem interdisciplinar, visando desenvolver no corpo discente

habilidades referentes a solução de problemas da própria comunidade escolar, sendo norteados por temas integradores articulados as competências gerais da BNCC. Quanto aos Itinerários Formativos, referente as trajetórias ofertadas no que tange a preparação para o mundo do trabalho, com formação técnica profissional, são ofertados apenas na 2ª série do Ensino Médio, de forma facultativa, de modo que o discente define se recebe ou não a qualificação profissional.

Segundo Documento Orientador da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, a cada bimestre deve ser desenvolvido um projeto integrador, visando à formação integral dos estudantes. Neste Documento Orientador são apresentados Planos de Ensino por área de conhecimento e Organizador Curricular com sugestões metodológicas, porém há pouca clareza no que se refere aos objetos de conhecimento a serem trabalhados no itinerário EPT e conseqüentemente a articulação deste itinerário com as demais componentes curriculares acaba não se consolidando com fluidez, situação agravada pelos docentes responsáveis por lecionar as disciplinas técnicas fazerem parte de uma outra rede de ensino, com contrato de trabalho temporário por prestação de serviço.

Outra problemática enfrentada pelos docentes das disciplinas técnicas diz respeito ao fato de não terem acesso em tempo hábil a documentos como um referencial curricular do curso técnico que irão lecionar, também não há registros de formações que auxiliasse a articulação de sua área de atuação com uma provavelmente nova concepção de educação profissional antes de adentrar na modalidade integrada, ficando a cargo deste docente e dos demais membros da instituição que o recebeu os esforços para que a integração se faça além da unificação da carga horária escolar.

Alguns meios para a efetivação da integração entre a EPT e a formação geral básica, visando a formação integral, são de fato apresentados, no caso os projetos integradores, que são um meio para esta articulação, porém algumas condições e recursos ficam aquém, principalmente no que se refere a questão curricular da EPT e as ferramentas necessárias para práticas educativas que contemplem a pluralidade dos saberes.

Portanto, a relevância social deste projeto se constitui na abordagem da questão da interdisciplinaridade, proposta nas orientações dos Projetos Integradores em seu viés interdisciplinar, cujo potencial de integração da EPT se fortalece ao ser concebido sob os preceitos da omnilateralidade, pois é compreendendo estas abordagens que serão encontrados os percursos para se articular conceitos e técnicas aparentemente distintos, mas que ao ser encontrados diante de uma situação problema, potencializam saberes, desprendendo-se das limitações da disciplinarização.

A prática dos docentes que atuam diante de tantas ressalvas pode ganhar um novo

encaminhamento assumindo a autonomia que lhes é garantida ao utilizá-la em prol da construção de projetos autônomos. As condições materiais da instituição, as ferramentas disponíveis, os documentos oficiais, o posicionamento dos servidores envolvidos no processo educativo, além de diretrizes e bases curriculares serão considerados e analisados durante do processo de pesquisa.

No trabalho pedagógico de uma escola da Rede Estadual de ensino que oferta o itinerário EPT, em específico o Curso de Logística, emergiram dificuldades na articulação das componentes curriculares da base comum e as disciplinas técnicas do itinerário EPT, considerado que os docentes do CETAM têm regime de contrato de trabalho distinto, ficando sob responsabilidade do CETAM a formação dos profissionais que ministram as disciplinas técnicas.

Esta separação de espaços e indivíduos dificulta a integração do conhecimento da forma que são apresentados nos documentos norteadores, portanto através da pesquisa participante se torna possível intervir por meio dos Projetos Integradores em seu viés interdisciplinar, que atrelada a omnilateralidade direciona a concepções que fomentem a articulação da EPT aos demais docentes e membros da equipe diretiva e pedagógica, não somente aos profissionais das disciplinas técnicas, constituindo a relevância profissional do projeto em sua aderência ao macroprojeto de Organização do currículo integrado na EPT, da linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT.

Outro aspecto refere-se à conceituação sobre formação profissional e projetos integradores que é mencionada de forma muito breve na PCP e documentos norteadores da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, visto que estes se concentram na BNCC e seu foco nas competências e habilidades. Logo, a relevância acadêmica deste projeto se constrói na discussão dos conceitos da EPT que impulsionem uma abordagem que combata a fragmentação do ensino, trazendo autores como Fazenda, Frigotto, Ramos, Gramsci, Marx e Manacorda.

Quanto a relevância acadêmica, em consulta ao Observatório do ProfEPT no mês de novembro/2023, localizamos com o termo “Projeto” no campo assunto, 81 resultados, sendo que apenas 13 se referiam aos projetos integradores conforme as dissertações identificadas no quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações que investigaram projetos integradores

AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
Amanda dos Santos Dória Sandes	Projetos integradores no IFS: reflexões sobre o contexto da prática no Curso Técnico Integrado em Redes de Computadores do <i>campus</i> Lagarto	IFSE	2021

Ana Paula Brito Sousa	A prática pedagógica em matemática na EPT: uma análise no Ensino Médio Integrado do IFMA – Campus São João dos Patos	IFMA	2022
Andózia, Maira Pincerato.	Projeto interdisciplinar: uma estratégia para a integração curricular em um curso técnico integrado ao ensino médio	IFSP	2019
Bráulio José de Oliveira Pereira	Análise dos cursos de formação pedagógica para docentes Graduados não licenciados dos institutos federais	IFBA	2019
Danyelle Cruz Schetine	Projetos Integradores: trabalho como princípio educativo, politécnica e formação omnilateral	IFSE	2019
Júlio César Alves Martins	O projeto integrador como estratégia educacional no Curso Técnico de Nível Médio em Administração no âmbito do Instituto Federal do Piauí – Campus Corrente	IFRN	2022
Luciana de Sousa Alves da Silva	Currículo e prática docente no Ensino Médio Integrado: uma proposta de Projeto Integrador no Colégio Universitário da UFMA	IFMA	2020
Maise Rodrigues Sá Giacomeli	De bacharéis a docentes: uma proposta de formação aos docentes da educação profissional do SENAI-MS	IFMS	2021
Maria da Conceição Souza do Nascimento Carlos Leite	O projeto integrador no ensino médio integrado: intervenção pedagógica para docentes na educação profissional e Tecnológica	IFRN	2022
Marize da Silva Martins	A pesquisa como princípio pedagógico no currículo integrado: um estudo de caso a partir do Curso Técnico em Nível Médio Integrado ao Ensino Médio em Edificações do IFS – Campus Aracaju	IFSE	2020
Robson de Sousa Feitosa	O Projeto Integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado	IFAM	2019
Susiany Mirela Machado	Projeto integrador sobre educação financeira: contribuições para uma formação integral no ensino médio integrado	IFSP	2021
Vanessa Bernardes Araújo	O anunciado e o feito: ensino médio integrado e formação omnilateral no IFES – Campus Cachoeiro de Itapemirim	IFES	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Pelo quadro 1 constata-se que:

- (a) No período de 2019 a 2022 há um equilíbrio no quantitativo de dissertações no ProfEPT, em média de três por ano;
- (b) 77% das dissertações tratam de práticas educativas na EPT, envolvendo movimentos interdisciplinares no processo de ensino, visando a “[...] integração entre as disciplinas propedêuticas e técnicas” (Schetine, 2019);
- (c) Nas dissertações de Sandes (2021) e Feitosa (2019) o projeto integrador é tratado ou indicado como disciplina visando a “efetivação do currículo integrado”;

(d) Outra dissertação evoca o projeto integrador como “intervenção pedagógica a favor da integração curricular” (Martins, 2020);

(e) Quatro trabalhos (Leite, 2022; Giacomeli, 2021; Bernardes, 2020; Pereira, 2019) discutem a formação continuada de professores licenciados e bacharéis, “com foco no diálogo entre as disciplinas propedêuticas e das áreas técnicas a fim de compreender o papel dos PI como estratégia didático-pedagógica no ensino médio integrado”, sendo que a pesquisa de Leite (2022) foca nos docentes bacharéis que atuam na Unidade Curricular Projeto Integrador dos Cursos Técnicos de Nível Médio. Por sua vez, o estudo de Bernardes (2020) apontou para a necessidade de rever o PPC quanto ao conceito de Ensino Médio integrado e de currículo adotados, de ofertar uma formação continuada em fundamentos da EPT e em metodologias pedagógicas para integração que articulem os conhecimentos gerais e específicos, por meio das dimensões estruturantes do currículo.

Assim, verifica-se que a pesquisa aqui proposta se soma aos trabalhos de pesquisa realizados e intenciona apontar ou delinear princípios pedagógicos que contribuam no planejamento docente na UCC Projeto Integrador. Também se identifica nesse levantamento do quadro 1 a inexistência até o presente momento do projeto integrador na roupagem delineada pelo “Novo Ensino Médio” em uma rede pública estadual.

Diálogo e consensos entre os atores do processo educativo são necessários para consolidar os PI, tendo a necessária cautela para incluir as unidades curriculares da formação técnica e não reduzir o conceito de educação profissional a instrução laboral, e com isso, esquivar-se assim das tendências neoliberais intrínsecas nas políticas e propostas educacionais vigentes. Diante do exposto, que princípios pedagógicos podem orientar os professores quanto a implementação dos Projetos Integradores no Itinerário Formativo EPT do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Manaus com vistas a formação omnilateral?

Assim, mediante essa questão norteadora, define-se como objetivo geral: investigar as configurações de Projetos Integradores no itinerário formativo da educação profissional e tecnológica no âmbito do Ensino Médio da rede estadual de Manaus, apresentando princípios pedagógicos para o planejamento docente que contribuam com a formação omnilateral.

A partir desse objetivo geral, delineiam-se como objetivos específicos:

- (a) Analisar as relações entre a formação omnilateral e os Projetos Integradores no ensino médio articulado a educação profissional e tecnológica;
- (b) Identificar as concepções de currículo integrado e Projetos Integradores circulantes nos discursos de docentes e membros da equipe técnico-pedagógica do ensino médio da rede pública estadual do Amazonas;

- (c) Elaborar um curso de formação aos docentes que subsidie o planejamento dos professores na consecução dos Projetos Integradores no itinerário formativo EPT da rede estadual de ensino.

Assim, a presente dissertação está estruturada em seis partes. Na parte introdutória problematizamos a pesquisa e apresentamos os objetivos. No capítulo dois, discutimos os conceitos de integração, interdisciplinaridade, projeto integrador e formação omnilateral como elementos fundantes para o desenvolvimento da pesquisa. No capítulo três, apresentamos o caminho metodológico que assume a abordagem qualitativa. Em seguida, desenvolvemos uma análise dos documentos e dos relatos dos participantes do estudo, buscando evidências de desatar os nós do labirinto no qual os profissionais da educação estão imersos. As evidências impulsionam o alinhamento do produto educacional, demonstrado no capítulo cinco, articulando os conceitos fundantes e os dados empíricos do estudo. Por fim, concluímos o estudo sistematizando os achados do estudo e as projeções futuras da temática investigativa.

2 PROJETO INTEGRADOR E FORMAÇÃO OMNILATERAL: DESATANDO OS NÓS DO LABIRINTO

Neste capítulo discutiremos a concepção de projeto integrador, a interdisciplinaridade e a omnilateralidade, explorando a correlação entre esses conceitos no contexto educacional. A concepção de projeto será analisada além de sua função enquanto ferramenta pedagógica, considerando também sua função política. A interdisciplinaridade será discutida como uma prática que rompe com a fragmentação do conhecimento, e além de prática, enquanto postura. Já a omnilateralidade será apresentada como um princípio que permeia a formação integral, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Ao correlacionar esses conceitos, pretende-se destacar sua importância para a concepção de PIs de modo a promover a formação, bem como a emancipação dos sujeitos.

É importante considerar os delineamentos referente a concepção de projeto, uma vez que o Projeto Integrador não foi concebido na pesquisa como uma disciplina isolada, mas sim como uma proposta educacional com potencial favorecimento ao ensino integrado. Para compreender o conceito de projeto pedagógico, serão apresentadas as contribuições de Ilma Veiga e Celso Vasconcellos, que destacam o projeto como uma ação intencional e coletiva. Nesse sentido, o PI enquanto projeto educativo deve ser entendido como uma ferramenta política e educativa, comprometida com a formação cidadã e com a transformação social, articulando-se aos interesses coletivos e às demandas da comunidade escolar. A seguir, o texto aprofundará essas reflexões, destacando a importância do projeto como um instrumento de integração e emancipação no contexto escolar.

2.1 Como um projeto integrador deve ser compreendido

O Projeto Integrador não foi concebido na pesquisa como uma disciplina, mas partindo do pressuposto de um projeto educacional em sua potencialidade integradora. Para conceituar projeto pedagógico, serão apresentadas as contribuições de Ilma Veiga e Celso Vasconcellos.

Em sua etimologia, “projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projeceri*, que significa lançar para diante” (Veiga, 2008, p. 12), fazendo direta menção ao projeto pedagógico em seu aspecto mais emergente, devendo ser compreendido para além do agrupamento de conteúdos e atividades, representando então uma projeção do que se pretende colocar em prática enquanto ato educativo, de modo que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 2008, p. 13).

O projeto se faz intrinsecamente político a partir do momento em que são contemplados

os interesses e necessidades coletivas enquanto tal coletividade se trata da camada civil, tratado do projeto educativo como compromisso com a formação para o cidadão, tendo revelada também a nuance pedagógica e educativa do projeto.

Os aspectos político e educativo devem ser indissociáveis, de modo que o projeto seja constituído de forma democrática, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias (Veiga, 2008). Desta forma, os efeitos da fragmentação do trabalho reproduzidos na escola, podem e devem ser combatidos durante o processo de decisões acerca de um projeto, visto que as necessidades, reflexões e vivências que desencadeiam os problemas e demandas a serem solucionados em uma instituição, requerem um compromisso também coletivo para que soluções possam se tornar tangíveis.

Ao atribuir potencial mobilizador ao conceito de projeto, Vasconcellos (2002) alerta sobre a importância da retomada das reflexões por parte do educador e seu grupo de trabalho para definir critérios de decisão quanto ao planejamento do projeto, considerando o projeto como um processo de construção do conhecimento, incluindo a realização interativa como um de seus subprocessos.

O autor infere ainda que a fim de se constituir um projeto educativo, é imperativo que se evite a priorização de perspectivas e inclinações individuais. A concretização desse propósito, embora desafiador, reveste-se de fundamental importância no contexto da consecução de um projeto no qual as demandas coletivas orientem seu pensamento. Além de contribuir substancialmente para o desenvolvimento dos membros envolvidos, essa abordagem propicia a elaboração de um projeto abrangente, capaz de atrair e incorporar outros indivíduos que possam eventualmente ingressar na instituição de ensino já em funcionamento.

Conforme Vasconcellos (2002) a participação e a reflexão representam elementos intrínsecos a qualquer discussão no âmbito educacional, uma vez que são essenciais para o engajamento das pessoas no processo de ensino-aprendizagem. O empenho analítico coletivo permitirá identificar quais objetivos necessitam de reforço, quais estão em segundo plano e como podem ser detalhados. Faz-se necessária a tomada de decisões de maneira coletiva a respeito do que se deseja fortalecer no ambiente escolar e elaborar estratégias detalhadas para alcançar o objetivo de promover a cidadania desejada.

Quando reduzido a mero roteiro ou documento, o projeto se faz presente somente em nível de cumprimento burocrático, na esteira da inovação regulatória ou técnica, enfatizando o processo de produção (Veiga, 2003), sendo suprimido desta forma, seu caráter político e consecução de um projeto que transcenda suas dimensões físicas para abarcar sua dimensão social.

As estruturas pedagógicas dos projetos são adotadas como as interações políticas e as questões de ensino-aprendizagem, além das questões de currículo, considerando este último como construção social do conhecimento, historicamente situado (Veiga, 2008). Tratando da organização curricular em específico, a autora supracitada aborda a ideia de integração ao defender a busca por formas de organização escolar que combatam a fragmentação do conhecimento.

Acerca dos elementos que devem constituir o projeto, destaca-se que o ensino não deve ser simplesmente a aplicação de normas e técnicas preestabelecidas, mas sim um espaço de vivências compartilhadas e busca de significados, promovendo cooperação e solidariedade entre os alunos. Ao se planejar o projeto, deve ser considerada a conjuntura social e a necessidade de preparar os cidadãos para a participação ativa nesse contexto, selecionando o conhecimento essencial e incorporando novos saberes.

Para que tais projeções possam ser contempladas, devem ser incorporados como elementos básicos do projeto as finalidades da escola, a estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação (Veiga, 2008). Para a autora, ao se gerir uma instituição de forma democrática, a direção apresenta também função emancipatória, ainda mais, infere que a qualidade não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais, expressando mais uma vez o compromisso assumido em relação à formação do cidadão.

Vasconcellos (2002) aproxima a função emancipadora iminente no projeto pedagógico ao afirmar que:

Entendemos que, enquanto possibilita a melhor definição da identidade da instituição, a abertura de horizontes, favorece uma certa estabilidade para a caminhada, leva à conquista de mais espaço para uma educação de qualidade democrática, o projeto político pedagógico é um instrumento de luta (Vasconcellos, 2002, p. 21).

A identidade da escola se constitui a partir do momento que de forma coletiva os atores que a compõe encontram juntos o percurso para constituir projetos autônomos, que contemplem as demandas locais, de modo que o projeto se torna um elemento vivo, considerando a abrangência, duração necessária, participação coletiva e uma concretização processual (Vasconcellos, 2002) que acompanhe as necessidades locais em sua dinamicidade.

O projeto deve ter como ponto de partida a realidade da instituição escolar, a fim de que o trabalho pedagógico seja planejado e realizado de forma coesa e consistente.

Sendo a escola inserida na estrutura da sociedade capitalista, em seu âmbito se espelham

as contradições inerentes a este modo de produção, portanto devem ser estimulados movimentos para sua descentralização em busca de autonomia e qualidade. A escola assume, nesse contexto, um papel crucial no cultivo da consciência crítica em relação à realidade circundante, visto que:

O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um *ethos* onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma, é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes (Vasconcellos, 2002, p. 21).

Sendo preservado o cunho político do projeto, a escola emerge como um espaço que congrega um conjunto de interesses sociais multifacetados, assumindo um papel primordial na tessitura da trama sociocultural, possibilitando ao discentes condições de acesso a conhecimento técnico, cultural e científico que viabilizem discernimento e autonomia para pleitear um patamar de participação ativa na sociedade. Neste sentido, os objetivos da escola, além de estar em consonância com a legislação em vigor, devem priorizar a cultura vivenciada pelos indivíduos em seu seio, para que dentro da perspectiva do ensino integrado, seja ofertada formação humana, profissional, política e social do aluno.

A instituição escolar pode e deve ser um lugar emancipador que reflete finalidades sociopolíticas e culturais, sendo necessário reforçar dentro da escola a sociedade almejada fora dela. Para tanto, as finalidades entendidas também como objetivos, precisam ser claras para todos os envolvidos no processo educativo, para que se torne possível à reflexão sobre a necessidade de ações educativas bem definidas.

Ao delimitar a discussão sobre o projeto educativo no âmbito do ensino médio integrado ao ensino técnico, algumas implicações específicas a este nível e modalidade de ensino serão apontadas na perspectiva do ensino médio integrado.

2.2 O que deve ser integrado?

Ao longo de sua história, o ensino médio teve como principal objetivo preparar de alguma forma os estudantes para o mercado de trabalho, determinando o momento e a posição que ocupariam na sociedade. Isso era especialmente relevante durante o período do projeto nacional-desenvolvimentista e do pleno emprego. No entanto, há crise de empregos e a certos padrões da sociabilidade capitalista, marcada pela desregulamentação econômica e

flexibilização das relações sociais e direitos, a capacidade de realizar projetos pessoais em consonância com um projeto de nação e sociedade tornou-se cada vez mais frágil. Neste sentido, serão apresentados alguns fatores que constituem a historicidade e fundamentos do ensino médio integrado.

O sistema educacional do Brasil, enfrenta uma dualidade histórica entre a educação básica e a educação profissional. A educação profissional, com um enfoque mais prático, tem sido ofertada principalmente aos jovens das camadas populares, ou seja, os filhos da classe trabalhadora. Enquanto o ensino com enfoque científico, tem sido voltado predominantemente para a formação das elites, mantendo assim a distinção entre formação profissional (destinada essencialmente às atividades laborativas) e formação acadêmica. Tal divisão na estrutura do sistema educacional brasileiro social se mostra como um reflexo das relações sociais e de trabalho que predominam na atual conjuntura social e econômica.

É apontado por Frigotto (2010a, p. 25) a necessidade de compreender a dualidade educacional como um projeto situado em uma sociedade de classes e tal fator incide visões iluministas e economicistas e reprodutivistas. Também são apontadas pelo autor a questão da colonização intelectual internacional, que refletem em projetos econômicos e propostas de reformas educacionais sob autoria de organismos internacionais e de seus intelectuais e técnicos. Tais apontamentos ilustram uma característica estrutural distintiva de nossa formação econômica, social, política e cultural, onde a formação escolar serve como reprodutor fecundo para preservar os privilégios de minorias.

É denunciado por Frigotto (2010a, p. 47) que as políticas educacionais adotadas durante a década de 1990, seguindo a ideologia neoliberal, resultaram em uma mudança retórica aparentemente progressista no ensino médio e na "educação profissional e tecnológica", porém o que se apresentou aprofundamento na segmentação e no dualismo. O ensino médio se tornou uma ausência socialmente construída, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade, refletindo a opção por uma formação voltada para o trabalho simples e a falta de preocupação com o fortalecimento das bases da produção científica, técnica e tecnológica, bem como com a garantia efetiva dos direitos de cidadania. O autor pontua que no governo Lula registrou-se progressos nas políticas de distribuição de renda e compensação social, no entanto, essas políticas não conseguiram modificar as causas estruturais subjacentes à profunda desigualdade social.

Ao realizar um breve trajeto que aborda desde as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e criação do Serviço de Aprendizagem Nacional em 1942, as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário parciais década de 1950, passando pela a Lei de Diretrizes e Bases

de 1996, sob a tônica de preparação para a vida, até chegar a Decreto nº 2.208/1997, em que são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais baseadas em competências esperadas em situações de trabalho, Ciavatta e Ramos (2011) concluem que:

Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade. O exposto nos ajuda a ver que o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino, assim como a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 31).

Ou seja, historicamente, o ensino médio reproduz mecanismos de divisão, sendo o ensino médio integrado concebido como a solução mais promissora para superar a crise de identidade e propósito que essa fase da educação básica brasileira tem enfrentado, posto que:

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social de trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador é o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

Tal propositura se constitui em três aspectos, apontados por Ramos (2010a, p. 55) como sentidos da integração: filosófico (concepção de formação humana omnilateral e do trabalho como princípio educativo), epistemológico (concepção de conhecimento na perspectiva da totalidade e unidade entre conhecimentos gerais e específicos) e político (diz respeito à formação profissional técnica, considerada a necessidade a necessidade de inserção na vida econômico-produtiva).

O sentido político do ensino médio integrado se manifesta ao se considerar o ensino médio o nível de escolarização que coincide com o momento da vida em que parte significativa dos estudantes planeja sua inserção no mundo do trabalho, ou mesmo já o vivenciam, justifica a necessidade de uma formação profissional que não ocasione o detrimento de outros saberes, mas sim agregue-os.

A formação profissional integrada ao ensino médio também não pode ser compreendida como formadora de mão de obra qualificada, no sentido de qualificação profissional compulsória baseada nas necessidades do mercado de trabalho. Desta forma, a formação profissional e perspectiva de trabalho incidem em um princípio ético-político, posto que:

Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (Frigotto, 2005, p. 60-61).

A gênese de um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico deve ter como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura (Ramos, 2010a, p. 52), devendo visar a superação do conflito entre a função da instituição escolar no que se refere à formação para a cidadania ou para o trabalho produtivo. Neste sentido, são condensados os conceitos de ciência e cultura, enquanto justifica a formação específica para atividades produtivas.

Constrói-se então uma concepção de ensino na qual formação profissional, iniciação científica e ampliação da formação cultural, possam ser adicionadas e correlacionadas, permitindo atender às necessidades e características dos estudantes, viabilizando uma formação completa aos alunos e promovendo a construção de conhecimento necessário para uma intervenção consciente na realidade, considerando que:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico e a educação profissional, postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 17).

Tal posicionamento não deve ser mecânico, a formação profissional não deve ser constituída em detrimento da formação cultural e científica, mas como uma complementação que capacita os jovens e adultos a adquirirem conhecimentos que os ajudem a atuar de forma digna na vida produtiva.

A oferta integrada do ensino médio com a educação profissional segue diretrizes ético-políticas que incluem a integração de conhecimentos gerais e específicos, a construção do

conhecimento por meio do trabalho, da ciência e da cultura, e a busca pela emancipação dos trabalhadores, portanto:

É essa compreensão que deve orientar a concepção de Ensino Médio para as que vivem do trabalho, de modo a assumir a necessidade da formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente; um trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente (Kuenzer, 2007, p. 50).

A proposta busca uma abordagem mais abrangente, em que a educação é compreendida a partir da superação de perspectivas que superam o utilitarismo e dualismo que não contemplam as necessidades humanas do educando. Neste sentido, é necessário cautela para que não sejam reproduzidos os mesmos métodos:

O ponto de partida é uma situação ou conhecimento de domínio do aluno, e sempre que possível sob a forma de problema, indagação ou desafio que mobilize suas energias mentais e capacidades cognitivas, tendo em vista a produção de uma resposta a partir da busca de informações de discussões com os pares, com o professor ou com membros da comunidade, no sentido de superar o senso comum em busca de conhecimento científico. Para que tal aconteça, além de exercer seu papel de organizador de atividades mediadoras, propondo questões, disponibilizando informações, discutindo e orientando, o professor deverá ser um estimulador de motivações e desejos. Para que isso ocorra, não basta a consciência da necessidade de conhecer, é preciso ter o desejo de fazê-lo. E tudo isso leva tempo (Kuenzer, 2007, p. 83).

Logo, a proposta de integração do currículo não se limita apenas a desenvolver competências, voltada sua utilidade para ações (Ramos, 2005, p. 107), que também alerta que a pedagogia das competências desconsidera o fato de que a origem de problemas a serem resolvidos no âmbito não é exclusivamente pedagógica. A autora aponta ainda a necessidade que os processos de trabalho e tecnologia devem ser considerados pontos de partida históricos e dialéticos para o ensino, explorando razões, problemas, necessidades e dúvidas que cercam a produção do conhecimento. Isso implica na compreensão dos fundamentos que moldaram o entendimento atual do fenômeno estudado.

No currículo integrado, os conhecimentos gerais se baseiam em princípios científicos que explicam fenômenos, enquanto os conhecimentos específicos derivam da aplicação de conceitos gerais em contextos produtivos. A tecnologia, nesse contexto, é vista como a aplicação prática da ciência com objetivos produtivos.

Já no que diz respeito aos estudos dentro de cada disciplina, Ramos (2010a, p. 53) infere que os conhecimentos científicos, técnicos e operacionais que formam a base dos fenômenos

naturais e das relações sociais, e que constituem os objetos de ensino nas diversas áreas do conhecimento, devem ser incorporados aos programas escolares de forma organizada, considerando que cada corpo de conhecimento possui sua própria estrutura. Do ponto de vista organizacional, essa incorporação não deve ser simplesmente um acréscimo mecânico ao currículo, como a inclusão de componentes técnicos, introdução à ciência ou atividades culturais.

O conhecimento constitui a totalidade, abrangendo fenômenos naturais e sociais resultantes de múltiplas determinações. Essa perspectiva sustenta a ligação entre conhecimentos gerais e específicos, bem como a relação entre partes e a totalidade na organização do currículo. Ao se analisar os processos de produção, que representam a expressão material, social e histórica das necessidades e dos conhecimentos humanos, percebe-se a necessidade de compreender teorias e conceitos de diversas ciências, relacionando-as como mediações da prática.

Considerando que o processo de ensino aprendizagem requer mobilização de capacidades cognitivas, mas não se limita a ela, é posto que:

Todo novo conhecimento implica um conhecimento anterior. Esse movimento não se realiza pela simples consideração dos conceitos em sua expressão formal, mas na possibilidade de perceber as múltiplas relações que configuram uma totalidade. Se o processo de (re)construção do conhecimento exige que sejam dados a conhecer os conceitos já elaborados sobre a realidade, a escola cumpre a função de socializá-los e difundi-los, tanto em benefício da própria ciência quanto pelo direito de todos os cidadãos terem acesso aos conhecimentos produzidos. O currículo escolar, formalmente, faz a seleção desses conhecimentos e o organiza em disciplinas, que têm como referência os campos da ciência (Ramos, 2005, p. 118-119).

Aprofundar o conhecimento em sua forma mais avançada ajuda a entender as bases que levaram à compreensão atual do fenômeno estudado, de modo que o aspecto dialético do estudo reside na busca pelos conceitos subjacentes e pelas relações que os sustentam, de modo que estes se tornam conteúdo de ensino organizado nas diferentes áreas de conhecimento e disciplinas, neste sentido:

Os conceitos “pontos de partida” para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho, será possível perceber que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade (Ramos, 2010a, p. 53).

Por fim, Ramos (*ibid.*) elucida que o conhecimento geral de um conceito está enraizado

em sua base nas ciências, representando "leis gerais" que explicam fenômenos. Por outro lado, um conceito específico surge da adaptação de um conceito geral para fins específicos, como projetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesse contexto, é vista como a aplicação prática da ciência para objetivos produtivos. Portanto, segundo a autora, nenhum conhecimento é exclusivamente geral, uma vez que serve como base para objetivos de produção, e nenhum é puramente específico, pois nenhum conceito adaptado para fins produtivos pode ser compreendido isoladamente da ciência básica e que embora a organização curricular possa envolver disciplinas ou projetos, é crucial manter os referenciais das ciências básicas para permitir a interdisciplinaridade e aprofundar os conceitos, tanto entre as disciplinas quanto dentro delas.

Para que estes encaminhamentos não direcionem a pesquisa a um conceito de interdisciplinaridade reduzida ao agrupamento de disciplinas com conteúdo em comum, serão apresentadas as contribuições de Hilton Japiassu, Ivani Fazenda e Gaudêncio Frigotto, que situam o conceito da interdisciplinaridade no contexto político e social da educação brasileira de nível médio.

2.3 A questão da interdisciplinaridade

Na implementação da interdisciplinaridade propicia oportunidade de buscar integração curricular, uma vez que a premissa da integração demanda abordagens que transcendam as fronteiras disciplinares tradicionais. Desta forma a interdisciplinaridade, segundo Ramos (2005), é apontada como umas das dimensões para a construção de um currículo integrado, atuando na reconstituição da totalidade. Para apresentar os elementos que definirão com maior clareza a questão da interdisciplinaridade, serão apresentadas as contribuições de Hilton Japiassu (1976), Ivani Fazenda (2008) e Gaudêncio Frigotto (2008).

Japiassu (1976), aborda a interdisciplinaridade no campo da pesquisa, concebendo-a como um processo de diálogo e cooperação entre diferentes campos do conhecimento e seus atores, enfatiza a importância da troca de ideias, métodos e visões entre especialistas de diferentes áreas, buscando uma compreensão mais completa e abrangente dos fenômenos estudados. Por envolver diversos atores, mais que uma questão metodológica ou procedimental, a interdisciplinaridade é apresentada como uma atitude de espírito individual, bem como uma prática coletiva:

Em primeiro lugar, aparece como uma prática individual: é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os

caminhos já batidos. Enquanto prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas exercida. Ela é fruto de um treinamento contínuo, de um afinamento sistemático das estruturas mentais. Em segundo lugar, a interdisciplinaridade aparece como prática coletiva. No nível da pesquisa propriamente dita, não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o concurso efetivo de representantes altamente qualificados de cada uma delas. É preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros (Japiassu, 1976, p. 82).

O autor também considera as dificuldades e desafios da interdisciplinaridade, como barreiras institucionais, resistências disciplinares e a falta de uma linguagem comum entre os especialistas, o que enfatiza a importância de criar espaços de diálogo e colaboração.

Tratada a interdisciplinaridade como uma abordagem que envolve a colaboração de diferentes especialistas para compreender um determinado problema, sendo uma forma de abordar a complexidade do mundo e perceber que muitos problemas não podem ser adequadamente compreendidos ou resolvidos por uma única disciplina, esta integração dos conteúdos não é esvaziada de motivações e intencionalidade, neste sentido:

Esse posicionamento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma *patologia do saber* (Fazenda, 2008, p. 19).

Porém ao se abordar a interdisciplinaridade na Educação se faz necessária uma análise minuciosa das razões subjacentes a essa prática, visto que em um primeiro momento a questão da interdisciplinaridade foi concebida no contexto da pesquisa científica. Seguindo essa linha de raciocínio, ao discutir a interdisciplinaridade no âmbito escolar, curricular, pedagógico, ou didático, é fundamental nos aprofundarmos na compreensão dos conceitos de escola e currículo. Além disso, a historicidade desses conceitos demanda uma pesquisa profunda sobre as potencialidades e habilidades necessárias daqueles que a estão implementando ou estudando para o benefício da humanidade (Fazenda, 2008). É importante ressaltar que a interdisciplinaridade escolar não deve ser confundida com a interdisciplinaridade no âmbito da pesquisa científica.

A interdisciplinaridade no âmbito da pesquisa não é dissonante ou oposta a interdisciplinaridade em educação, mas abarca finalidades distintas. A interdisciplinaridade científica envolve a integração de disciplinas acadêmicas em pesquisas colaborativas para abordar questões considerando sua complexidade, tendo como foco a produção de conhecimento científico e a resolução de problemas abrangendo diversas áreas do saber.

Quando situada no âmbito escolar:

Interdisciplinaridade não é uma panaceia que garantirá um ensino adequado, ou um saber unificado, mas um ponto de vista que permite uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do mesmo. É proposta de apoio aos movimentos da ciência e da pesquisa. É possibilidade de eliminação do hiato existente entre a atividade profissional e a formação escolar (Fazenda, 2011, p. 73-74).

Em suma, a interdisciplinaridade é uma atitude epistemológica e pedagógica que prima pela integração e complementaridade dos campos científicos com o objetivo de construir uma visão mais ampla e contextualizada dos fenômenos estudados. É um processo de diálogo, colaboração e construção coletiva de conhecimento que visa uma compreensão mais significativa e conectada dos problemas, podendo (e devendo) contemplar as situações do meio social e o sistema de produção vigente.

Enriquecendo esta abordagem, faz-se necessária a presença de Frigotto (2008) durante a conceituação, visto que o autor defende que a interdisciplinaridade é uma resposta necessária para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, argumentando que disciplinas isoladas, com sua visão fragmentada do conhecimento, são insuficientes para entender e resolver os complexos problemas sociais, políticos e econômicos do mundo atual, entre eles o dualismo que se faz presente no campo social educacional, dualismo que ao fragmentar, hierarquiza conhecimentos e indivíduos. Tal posicionamento se torna mais nítido no excerto a seguir:

Ao discutirmos a questão da interdisciplinaridade na educação não há como tratá-la a não ser no âmbito das ciências sociais. O campo do educativo constitui-se, enquanto objeto da produção do conhecimento e enquanto prática docente de socialização do conhecimento, no interior das ciências sociais. Isto decorre do fato de serem os processos educativos constituídos nas e pelas relações sociais sendo eles mesmos constituintes destas relações (Frigotto, 2008, p. 42).

Neste contexto, a interdisciplinaridade envolve a superação das fronteiras disciplinares e a integração de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, ressaltando a importância de uma abordagem crítica e dialética, que possibilite a compreensão das relações de poder, contradições e interações presentes nos fenômenos estudados e vivenciados.

Segundo Fazenda (2011), em um pressuposto atitudinal, considerar a interdisciplinaridade tanto um produto quanto uma origem, é inerente ao processo de integração, sendo pertinente formalizá-la. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não deve ser limitada à fusão de conteúdos ou métodos, mas, principalmente, à integração de conhecimentos parciais e específicos, com o objetivo de alcançar uma compreensão global.

Conceber a interdisciplinaridade como fusão de conteúdos e métodos muitas vezes distorce seu conceito original. Além disso, a interação desempenha um papel fundamental na realização efetiva da interdisciplinaridade. Ela pressupõe a integração de conhecimentos para gerar novos questionamentos, buscar novas abordagens e, em última análise, promover a transformação da realidade.

É apresentado por Fazenda (2011) um alerta quanto a “pseudointerdisciplinaridade”, que diz respeito a “uma interdisciplinaridade intrínseca poderia estabelecer-se entre as disciplinas que recorrem aos mesmos instrumentos de análise”. Tal abordagem não alcança os princípios e objetivos da interdisciplinaridade e não incorpora integração, apenas ilustra a correlação de conteúdos análogos.

Neste sentido, Frigotto (2008) também aponta que a interdisciplinaridade não é apenas uma questão de conteúdo, mas um processo pedagógico, sendo enfatizada a importância da interdisciplinaridade como abordagem crítica e dialética para a compreensão dos complexos problemas da sociedade contemporânea. Reitera a necessidade de integrar perspectivas teóricas e metodológicas, bem como a promoção de práticas educativas que valorizem o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Tratada a interdisciplinaridade como pressuposto do ensino integrado, deve ser revelada a problemática de que a presença da modalidade integrada tem a multidimensão do ser humano como pressuposto, explicitando a educação como campo de embate entre interesses mercadológicos e movimentos emancipatórios, onde faz-se necessária a discussão acerca do conceito de omnilateralidade e da escola unitária.

2.4 Sobre a omnilateralidade vislumbrada

O conceito de omnilateralidade surge na perspectiva marxiana, fazendo menção à reunião de todas as perspectivas positivas da pessoa (Manacorda, 2007). Neste contexto, uma compreensão omnilateral por parte do indivíduo se faz necessária para analisar as dinâmicas de poder e dominação vigentes e conseqüentemente, se faz necessária também ao se abordar a abolição de classes divididas, compreendida esta divisão como reflexo da unilateralidade.

Neste texto foi adotada a grafia omnilateralidade, preservando sua origem etimológica, porém serão apresentadas contribuições de Manacorda adotando em seus escritos a grafia “onilateralidade”, sem prejuízos semânticos. Em seus estudos sobre Marx, o autor contribui afirmando que:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2007 p. 89-90).

Na perspectiva da omnilateralidade o desenvolvimento humano não se limita a uma única face, mas abrange todas as potencialidades. No contexto do capitalismo, de uma sociedade estratificada, a divisão do trabalho e a propriedade privada alienam o trabalhador de sua própria humanidade, fragmentando-o em partes isoladas de sua existência e da sociedade. O trabalhador se torna acessório, e no produto do trabalho, que é apropriado pelo dono dos meios de produção, tem sua humanidade expropriada.

À luz da influência de Marx serão apontadas algumas reflexões que Antonio Gramsci formulou sobre os princípios da "escola unitária", cujos apontamentos foram realizados em seu período de encarceramento, momento em que exercitou sua maturação acerca da educação e as relações de hegemonia que incidem em sua forma.

Gramsci percebeu que, na Itália de sua época a classe trabalhadora carecia de uma formação humana sólida, por isso expressa em seus escritos a insatisfação uma formação estritamente profissionalizante a qual tinham acesso, pontuando que:

Quando se distingue entre intelectuais e não intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais, porque não existem não intelectuais. Mas a própria relação entre esforço de colaboração intelectual-cerebral e esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual (Monasta *apud* Gramsci, 2010, p. 126).

Sob estes pressupostos, se faz referência às várias dimensões do indivíduo, entre elas a intelectual e a política. A partir desta premissa, à educação atribui-se a função de formar o homem para além de uma abordagem instrumentalizada. Gramsci (2004) reitera a proposta de uma escola unitária, que agregue tanto a formação intelectual quanto a formação para o trabalho. Uma oferta educativa que contemple somente um destes aspectos é criticada, conforme o excerto a seguir:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como

a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (Gramsci, 2004, p. 33).

Gramsci acreditava que a escola unitária reconhecia as necessidades da classe trabalhadora em uma sociedade caracterizada por grandes desigualdades sociais. Para isso, ele argumentou que a escola deveria ser baseada em uma cultura geral e humanista, proporcionando a todos a oportunidade de desenvolver plenamente suas potencialidades, sendo ofertado também aos trabalhadores os saberes necessários para os até então apontados como “dirigentes”, conforme o excerto a seguir:

Em um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) dos elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de investigação e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender (Gramsci, 1982, p. 125-126).

A base para essa organização pedagógica-metodológica seria o trabalho industrial moderno, tratado este modelo de produção como referência de trabalho mais próximo de sua análise. O trabalho, nesta perspectiva, agrega seu princípio educativo, sem limitações utilitaristas, porém é necessário indicar uma particularidade entre a concepção do trabalho nos pressupostos marxianos dos gramscianos:

O trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método. Enquanto em Marx, em suma, ocorre principalmente a integração do ensino, ainda que dotado de plena autonomia e riqueza de conteúdo, no processo de trabalho de fábrica, em Gramsci, ocorre a integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino (Manacorda, 2007, p. 136).

Tratado a particularidade sobre como o trabalho se apresenta como princípio educativo na perspectiva gramsciana, se faz necessário esclarecer como o conceito marxiano de omnilateralidade o incidiu a propor uma formação humanista e emancipatória.

Com base no trabalho produtivo e criativo como princípio educativo, o trabalhador não

mais estaria aprisionado em um ciclo de produção desumanizante, considerado que desenvolvimento científico uno ao tecnológico tinha o potencial de atender às necessidades humanas e libertar as pessoas ao mesmo tempo. Neste sentido, Manacorda (1992) analisa o posicionamento de Gramsci:

Ele pode assim falar de "unificação cultural do gênero humano", onde a unificação ou o "conformismo" (termo usado intencionalmente para provocar não é massificação, mas é a elevação comum de cada indivíduo ao mais alto nível de consciência crítica e de capacidade produtiva atingido pela humanidade na sua história. Para ele a personalidade humana livre e plena não pode ser absolutamente obtida pelo "desenrolamento" espontâneo de qualidades inatas, mas é sempre o resultado de um processo "histórico" penosamente conseguido através da participação na história e na vida de todos os homens (Manacorda, 1992, p. 334).

Compreende-se o posicionamento de que todos devem ter acesso às condições materiais para o estudo de forma única, sem distinções entre uma formação instrumental e uma formação intelectual. O que Gramsci defende como educação para os trabalhadores é a oportunidade de acesso a uma formação que liberte as pessoas de sua condição de exploradas e permita igualdade de condições para que elas façam escolhas de vida coletiva. Isso significa uma formação que combine a educação humanista em sentido amplo:

Gramsci derrubou os muros da escola e elevou a relação pedagógica à dimensão da sociedade e do mundo global, ao afirmar que toda relação política é uma relação pedagógica e inversamente, ou seja, não mais as categorias das ciências sociais fecundam e renovam os estudos pedagógicos, mas estes oferecem a categoria essencial (relação pedagógica) às ciências sociais e políticas para conceituar o sentido profundo das relações sociais, locais, nacionais e internacionais, isto é, o processo hegemônico (Nosella, 2013, p. 49).

Para que não haja inconsistências, é pertinente observar que o conceito de escola única não deve ser compreendido como sinônimo de unilateralidade. De maneira ampla, a omnilateralidade diz respeito à visão holística do indivíduo em sua relação complexa com o meio em que vive, considerando aspectos políticos e econômicos, já a unilateralidade se apresenta como via oposta.

Gramsci superou em raiz a dualidade escola-sociedade: "politicizou" a relação pedagógica e "educou" a relação de "hegemonia" (Nosella, 2013, p. 51). A omnilateralidade permitiria o pleno desenvolvimento das faculdades humanas em todas as esferas da vida, promovendo a liberdade pessoal e a participação ativa, desta forma, os indivíduos teriam a liberdade de escolher e se aperfeiçoar em diversas atividades, sendo consideradas também, as suas necessidades contemplativas em alusão ao resgate de sua humanidade.

Enquanto a omnilateralidade e a escola unitária de Gramsci, em defesa de uma formação

humana integral que supere a fragmentação de classes e a redução da educação ao viés profissionalizante, a politécnica se faz necessária enquanto princípio pedagógico, propondo a integração do trabalho criativo e do conhecimento interdisciplinar em todos os níveis de ensino para romper com a divisão entre trabalho manual e intelectual (Maciel, 2018).

Embora distintos em suas ênfases - o primeiro privilegiando a formação cultural-humanista e o segundo a metodologia educacional -, os elementos convergem ao defender uma educação integral que una dimensões intelectuais, técnicas e éticas. Enquanto a omnilateralidade oferece o fundamento filosófico para uma educação emancipatória, a politécnica fornece os meios pedagógicos para sua concretização. Juntas, essas perspectivas apontam para um projeto educacional transformador capaz de enfrentar as limitações impostas pela sociedade capitalista e promover o desenvolvimento pleno do ser humano.

3 METODOLOGIA: CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Abordagem

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa ao buscar compreender a realidade em sua complexidade, levando em consideração a subjetividade dos sujeitos envolvidos, considerando as experiências, percepções e valores que os participantes da pesquisa atribuem ao fenômeno estudado, recorrendo a Minayo (2014) que elucida que a abordagem qualitativa é utilizada para a elaboração de novas hipóteses, de modo que o método é o próprio processo de desenvolvimento das coisas e a metodologia faz parte intrínseca da visão social do mundo, devendo caminhar junto a teoria, cabendo as técnicas constituir o instrumental necessário para aplicar a teoria com coerência metódica e sistemática da investigação.

A pesquisa qualitativa, conforme Demo (2012) indica a possibilidade de progresso, especialmente quando aplicada à natureza humana, abre caminho para a aperfeiçoamento da sociedade. O autor pontua que, em essência, a participação é o cerne da qualidade humana, uma vez que a sociedade mais desejável, ou pelo menos a mais suportável, é aquela em que todos têm a oportunidade de contribuir ativamente, buscando destacar as dinâmicas subjacentes, ao mesmo tempo em que se revelam formas e estruturas importantes. Diante destes delineamentos, é crucial identificar questões relacionadas à comunidade, de modo que os resultados da pesquisa possam se transformar em contribuições significativas para a mesma (Severino, 2013), revelando a natureza aplicada da pesquisa.

Foi priorizado o caráter relacional do processo de produção do conhecimento, contribuindo para a superação da separação sujeito-objeto através de uma relação dinâmica de inter-relação e mútua elucidação materializando o conhecimento, de modo que a ciência é concebida como um produto social histórico (Gamboa, 2002). Desta forma, a pesquisa se revelou-se explicativa, pois além de documentar e examinar os fenômenos sob estudo, procurou-se discernir suas origens, através de objetivos e técnicas que viabilizaram a interpretação (Severino, 2013).

3.2 Procedimentos e técnicas

Consideradas as técnicas como parte integrante do método, segundo Gamboa (2000), é pertinente elucidar que, além de abarcar as técnicas, o método se refere a um modo de abordar a realidade, posto que:

Os métodos não são neutros, eles carregam implicações e pressupostos que condicionam seu uso, conduzindo a determinados resultados. As abordagens tem relação com uma série de opções paradigmáticas e científicas que o pesquisador consciente ou inconscientemente escolhe e aplica. Trata-se de opções relacionadas com a problemática escolhida, a definição do essencial e do secundário, nos diferentes passos do desenvolvimento da pesquisa, a seleção do paradigma científico, e que remetem a concepções de homem, educação, sociedade, visão de mundo etc. (Gamboa, 2000, p. 78).

Diante deste pressuposto, o aprofundamento da informação qualitativa foi enriquecido por técnicas convergentes. Tais procedimentos contribuem para a confiabilidade da informação, demonstrando um cuidado meticuloso na coleta e no tratamento dos dados.

A pesquisa se constituiu a partir revisão da literatura sobre os temas abordados, no intuito de identificar conceitos e métodos que possam ser relevantes para o trabalho, tal etapa constitui processo indispensável, pois permite a identificação da contribuição que a pesquisa planejada pode fornecer ao entendimento do objeto de estudo (Severino, 2013).

A leitura e interpretação da Proposta Curricular SEDUC-AM, Documento Orientador de Unidades Curriculares – Projetos Integradores SEDUC-AM e o Termo de Cooperação Técnica SEDUC-AM/CETAM. Richardson (2012) menciona que ao analisar os documentos se tem como objeto as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles, visando então descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionadas.

A Pesquisa Participante compôs o percurso metodológico da pesquisa a partir do momento em que se aborda a origem de problemas em comunidades locais ou locais de trabalho e tem como objetivo promover uma transformação estrutural e melhorar a qualidade de vida dos envolvidos, com foco em trabalhadores e populações afetadas, além de envolver ativamente a comunidade no processo de pesquisa, visando fortalecer a conscientização das pessoas sobre suas habilidades e recursos (Demo, 2008b).

Considerando que eu, enquanto pesquisadora e como parte integrante do quadro de servidores da instituição que foi local em que o problema da pesquisa se constituiu, postulo a pesquisa participante como sustentação fértil no que se refere também a sua validade, visto que:

A PP realiza as marcas típicas da dialética entre teoria e prática: traduz a teoria em opções concretas, não somente confrontando-a com a realidade concreta, mas sobretudo realizando e explicitando a opção política e ideológica. Constrói contexto adequado em termos do relacionamento dialético entre teoria e prática, porque não precisa afogar a teoria. É muito possível manter a propriedade de cada pólo e estabelecer entre eles a contrariedade dialética típica criativa. Ao mesmo tempo, produz efeito substancial de “acontecer na

história”. O conhecimento torna-se útil, histórico, realizado, se for prático (Demo, 2008a, p. 104).

Ainda é advertido por Demo (2012) que, neste contexto não existe uma posição verdadeiramente neutra, pois todos os seres humanos são sujeitos e estão intrinsecamente inseridos em um contexto temporal e espacial, neste sentido ideia de politicidade do sujeito em si sugere que a neutralidade apenas pode significar a intenção, o propósito ou até mesmo o compromisso de não interferir, não com o objetivo de evitar qualquer interferência, mas sim para controlar minimamente a interferência inevitável. A observação de forma imparcial não se torna possível quando fazemos parte dela. Não é possível sair de nossa própria perspectiva para olhar de fora. Podemos, contudo, tentar nos distanciar da situação, não para nos alienarmos, mas sim para tornar o objeto de análise mais visível. No entanto, não podemos negar que, como analistas, também fazemos parte da análise.

Reiterando a abordagem qualitativa da pesquisa, durante a definição dos instrumentos de coleta de dados é considerado o fato de que os dados expressados são oriundos de pensamentos, experiências, emoções e percepções, de modo que durante a elaboração dos instrumentos é necessário haver cautela para que se evite a indução a respostas, não julgar ou criticar o ponto de vista dos participantes e obter fontes de dados de diferentes atores, considerado isto, foi priorizada a entrevista semiestruturada, de modo que o entrevistado tenha a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (Minayo, 2014).

Os próprios instrumentos de coleta de dados já incorporam pressupostos teóricos subjacentes que podem distorcer a realidade que estão tentando capturar. Segundo Demo (2012) a informação qualitativa trabalhada e retrabalhada de maneira comunicativa para atender a duas condições: o entrevistado sente que se expressou como desejava, e o entrevistador tem a confiança de que obteve o que buscava ou cumpriu o objetivo. O autor pontua que saber conduzir a conversa é crucial, seja para esclarecer ideias confusas, abordar contradições na fala do entrevistado ou direcionar as respostas para o que está sendo questionado, reiterando que não se trata de ditar o rumo da conversa para obter respostas específicas do entrevistado, mas de permitir que a conversa flua livremente, sendo responsabilidade do entrevistador controlar os excessos e captar pistas promissoras, com as devidas diligências no que se refere a formalização do material coletado.

É essencial ainda ter clareza sobre o que se deseja saber para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados, contando com a participação dos atores que participam

ativamente do delineamento das atividades pedagógicas, no intuito de obter perspectivas e percepções dos participantes sobre o currículo integrado, Projetos Integradores e formação omnilateral, de modo que estes expressem suas opiniões mais livremente. Além das concepções dos sujeitos acerca do tema, também foi investigado quanto as condições materiais e logísticas que permeiam a consecução dos projetos integradores.

No que tange a entrevista em pesquisa qualitativa, vale pontuar que:

A entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B.[...]. Existe, assim, a lateralidade da comunicação, que pode variar de uma comunicação plenamente bilateral a uma unilateral. Por definição, a entrevista é uma comunicação bilateral (Richardson, 2012, p. 207).

Concebendo a entrevista como método de obtenção de informações sobre um tema específico, obtidas por meio de questionamentos diretos aos participantes da pesquisa, com o objetivo de compreender as opiniões, conhecimentos, representações, ações e argumentos dos sujeitos envolvidos (Severino, 2013), foi realizada roda de conversa em substituição ao grupo focal que havia sido cogitado em primeiro momento.

A troca do grupo focal para a roda de conversa pode se justificar com base nas ideias de Warschauer (2008), que defende metodologias participativas como ferramentas essenciais para a construção de conhecimento. A autora destaca que a escuta ativa e a horizontalidade nas relações são fundamentais para que todos os participantes se sintam valorizados e possam contribuir de forma autêntica (Warschauer, 2008, p. 34). Em uma roda de conversa, a dinâmica é mais democrática e menos hierárquica, o que permite que os 5 entrevistados se sintam mais à vontade para compartilhar suas experiências e perspectivas, concebendo a interação social como espaço de diálogo e não de dominação, promovendo a construção coletiva de saberes.

Outro ponto relevante é o empoderamento dos participantes, visto que "a participação só é efetiva quando todos os envolvidos têm voz e se sentem parte do processo" (Warschauer, 2008, p. 45). A roda de conversa, mais inclusiva e menos estruturada, permitiu que todos os participantes se sintam valorizados e envolvidos no processo. Este aspecto é importante em um grupo diminuto de entrevistados, onde a participação equitativa pode ser mais facilmente alcançada. Essa dinâmica promove um ambiente de confiança e abertura, essencial para a coleta de dados autênticos, permitindo maior eficácia para criar um ambiente de confiança e abertura, onde os participantes se sintam mais confortáveis para expressar suas opiniões. Isso é especialmente relevante se o tema da pesquisa envolver questões que exijam uma ambientação

de maior empatia e respeito mútuo.

Neste processo, o diálogo não foi apenas uma troca de informações, mas um processo de reflexão e construção conjunta de conhecimento (Warschauer, 2008, p. 78). A roda de conversa, ao promover um diálogo aberto e reflexivo, permitiu que os participantes não apenas compartilhem informações, mas também refletissem sobre suas próprias experiências e as dos outros. Ao substituir o grupo focal por uma roda de conversa, alinou-se a metodologia da pesquisa aos princípios defendidos por Warschauer (2008): horizontalidade, escuta ativa, adaptação ao contexto e diálogo transformador.

Considerados tais aspectos, a roda de conversa foi realizada contando com a participação dos atores que participam ativamente do delineamento das atividades pedagógicas, no intuito de obter perspectivas e anseios dos participantes sobre o currículo integrado e Projetos Integradores, de modo que estes expressem suas opiniões mais livremente.

Em um primeiro contato, foram realizadas entrevistas individuais, com fim de se identificar impressões e discursos preliminares dos sujeitos da pesquisa através de questões geradas a partir dos seguintes eixos temáticos: i) As relações entre a formação omnilateral e os Projetos Integradores no Ensino Médio; ii) As concepções de currículo integrado e Projetos Integradores; iii) Orientações recebidas e expectativas referentes a consecução de Projetos Integradores. Após as entrevistas individuais, foi realizado encontro para realização da roda de conversa, seguindo os mesmos eixos estruturantes para nortear as questões.

Para o sucesso das entrevistas, foi importante seguir algumas diretrizes segundo Lakatos e Marconi (2017), a iniciar o contato com os entrevistados para explicar o propósito da pesquisa e garantir a confidencialidade. No decorrer das entrevistas, as perguntas foram adequadas a pesquisa, fazendo uma pergunta de cada vez, começando com as que provavelmente não serão recusadas. Quanto ao registro de respostas é sugerido pelas autoras anotá-las durante a entrevista, preferencialmente gravar com permissão dos entrevistados. E por fim se encerram as entrevistas com cordialidade, permitindo interações se necessário.

Posto isso, a pesquisa se delineou como uma construção social, mediante a contribuição de Gamboa (2018), ao postular que a pesquisa científica não deve ser encarada como uma empreitada individual, um mero reflexo do interesse pessoal ou vocação do pesquisador, ou como um elemento isolado e abstrato, desconectado do contexto social, considerado o propósito central de se manifestar ao abordar questões ainda não resolvidas pela ciência, com o objetivo fundamental de identificar caminhos para resolvê-las.

As entrevistas foram gravadas utilizando o aplicativo de gravação da *SplandApps*, que desenvolve aplicativos gratuitos para Android. As gravações foram realizadas sob o

consentimento dos participantes, para garantir a fidedignidade das transcrições, além de maior precisão para a análise de conteúdo. A escolha do aplicativo se deu pela política de privacidade do aplicativo, que permite identificar como os dados dos usuários são coletados, armazenados e compartilhados, o que é essencial para garantir que os participantes estejam cientes dos riscos e das medidas de proteção envolvidas, pois possibilita configurações de privacidade personalizáveis e mecanismos de exclusão de dados (Spland Apps, 2021). Ao seguir protocolos éticos, como a anonimização dos dados coletados e a obtenção de consentimento informado, possibilitou-se a garantia de que os participantes não fossem expostos a riscos desnecessários, protegendo os direitos e a privacidade dos envolvidos.

As transcrições foram realizadas digitalmente, através da plataforma *TurboScrib.ai*. As informações fornecidas pela *TurboScribe* sobre segurança e privacidade garantem o manuseio seguro de dados em que todos os arquivos de mídia e transcrições são criptografados usando algoritmos avançados garantindo que apenas o titular da conta tenha acesso, além de conexões protegidas por protocolos de criptografia, não utilizando ferramentas de terceiros para transcrição e não treinando modelos de IA com os dados dos usuários, mantendo o controle total sobre a infraestrutura de processamento (TurboScrib, 2024).

As transcrições passaram por revisão e eventuais correções realizadas pela pesquisadora. Posteriormente foram apresentadas aos participantes, para que fosse reiterado seu consentimento e realizadas alterações caso considerassem necessário. Somente após a devolutiva dos participantes as análises foram iniciadas.

Os procedimentos e recursos utilizados para a gravação, transcrição e análise foram os mesmos para realização e tratamento das entrevistas individuais e roda de conversa. Além das entrevistas, individuais e roda de conversa, houve aplicação de questionário com fins de avaliação do produto educacional. O questionário foi elaborado com a escala de Likert, com escalonamento das opções através das alternativas 1. concorda fortemente; 2. concorda; 3. nem concorda nem discorda; 4. discorda; 5. discorda fortemente; além de enfatizar declarações, aumenta o que aumenta a flexibilidade do questionário (Vieira, 2009). As perguntas dos questionários foram delineadas nos eixos conceitual, pedagógico e comunicacional (Kaplún, 2003).

3.3 Lócus e participantes

O local da pesquisa foi uma instituição de ensino médio da rede estadual do Amazonas que em parceria com CETAM oferta do itinerário EPT, em específico o curso Técnico em Logística, curso escolhido pela comunidade escolar em consulta realizada no ano de 2021,

considerando também as questões materiais da instituição, que no momento da consulta também apresentava como alternativa o Curso Técnico em Qualidade. A escola fica situada no bairro Morro da Liberdade, área periférica da capital amazonense, e funciona com jornadas parciais nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Ao abordar o local no decorrer da pesquisa, foram consideradas dinâmicas sociais, culturais e institucionais configuram também o fenômeno em estudo. O local tem características próprias e contextos específicos que devem ser levados em consideração na interpretação dos resultados da pesquisa, afetando a compreensão do fenômeno sob investigação.

É pertinente e necessário no que diz respeito a realização de pesquisa com participação de seres humanos fazer menção aos aspectos éticos, tal preocupação antecede a imersão em campo, de modo que a submissão do projeto de pesquisa a Plataforma Brasil foi realizada em consonância com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, considerando na forma como o contato com os sujeitos foi constituído com moldes a garantir ao sigilo no contexto de pesquisas envolvendo seres humanos, visando proteger a privacidade, anonimato e a confidencialidade dos participantes.

Os participantes formalizaram sua participação voluntária da pesquisa somente após tomada de conhecimento sobre os aspectos nos quais a pesquisa foi delineada, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Já questões quanto ao armazenamento seguro dos dados a serem coletados durante a pesquisa de igual forma seguirão em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

Posto que a pesquisa é direcionada ao Projeto Integrador, que na estrutura da SEDUC-AM diz respeito a disciplina específica, podendo ser ministrada por docente das áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas) com vínculo SEDUC-AM, a participação dos docentes de projetos integradores foi priorizada na seleção dos participantes da pesquisa. E considerando que o objetivo geral da pesquisa aborda a educação profissional e tecnológica, com itinerário escolhido pelos discentes da 2ª série do Ensino Médio, ano em que o discente manifesta ou não interesse por matricular-se em turma vinculada ao itinerário EPT, os docentes das disciplinas técnicas e supervisor de área com vínculo CETAM. Nestes delineamentos, foram considerados os seguintes critérios para seleção dos participantes da pesquisa: a) Ser docente com vínculo ativo SEDUC-AM e lecionar a disciplina projetos Integradores na 2ª ou 3ª série do Ensino Médio no itinerário EPT; b) Ser docente com vínculo ativo CETAM e lecionar a disciplinas técnica na modalidade integrada na instituição *locus* da pesquisa; c) Ser supervisor com vínculo ativo CETAM e acompanhar a realização de cursos na modalidade integrada na instituição *locus* da pesquisa.

Os critérios de exclusão da pesquisa farão referência aos seguintes casos: a) Docentes SEDUC-AM que venham a ser desvinculados das turmas que ofertam EPT e/ou da disciplina Projetos Integradores; b) Em caso de desistência por parte do sujeito; c) Afastamento por licença; d) Falecimento; e) Remoção do docente SEDUC-AM para outra instituição; f) Encerramento de regime complementar ou designação do docente SEDUC-AM; g) Em caso de desligamento do professor ou supervisor CETAM; h) Profissional que por motivo pessoal manifeste não estar de acordo em participar da pesquisa.

Considerando a quantidade de turmas previstas para oferta do itinerário EPT no ano letivo de 2024, todos os sujeitos da instituição que irão se encontrar nos critérios de seleção dos participantes irão constituir um grupo com 4 docentes de Projetos Integradores representando docentes da base comum, o mínimo de 2 docentes de disciplinas técnicas e 1 supervisor de área CETAM, que irão compor o total de 7 participantes a serem entrevistados.

Richardson (2012) contribui ao apontar que a familiaridade do pesquisador com os membros é um aspecto fundamental na pesquisa qualitativa, mas também alerta que o pesquisador deve evitar influenciar os entrevistados, devendo administrar o relacionamento com os estes, pois este é um aspecto importante da validade da pesquisa qualitativa. Considerado que a pesquisa se constituiu no local de trabalho dos participantes e informados a estes os possíveis riscos como enxergar-se em situação de vulnerabilidade por receio de represálias, violação de privacidade, estigmatização e impacto negativo na rotina escolar.

Para mitigar tais riscos, serão apresentadas como medidas a garantia a confidencialidade sobre a identidade dos participantes, além de fornecidas informações referentes ao atendimento e valorização do servidor da rede caso as questões levantadas gerem desconforto emocional aos participantes. Perguntas que possam fazer menção direta ou indireta a relações de hierarquia entre as funções não foram realizadas na roda de conversa, evitando situações de conflito entre os participantes.

Foi solicitada aos participantes a autorização para gravação das entrevistas, bem como lhes foram apresentadas as transcrições, realizadas pela própria pesquisadora com suporte de tecnologias, para que seja garantida fidedignidade e traga mais lisura ao participante quanto às etapas da pesquisa, de modo que cada participante possa solicitar, caso seja de seu interesse, a exclusão de certas falas na transcrição. Também foi informado que a participação é voluntária e que em qualquer momento o participante pode deixar de fazer parte da pesquisa sem prejuízos ao seu vínculo institucional e empregatício.

As medidas de mitigação ou minimização dos riscos foram descritas no TCLE e Carta de Anuência que foi apresentada, lida e assinada antes das entrevistas serem realizadas,

considerando que o cumprimento de diretrizes éticas é essencial para que o participante não se sinta coagido durante o andamento da pesquisa.

Durante a realização da pesquisa, o número de participantes foi reduzido de sete para cinco devido a uma mudança na oferta educacional no ano de 2024. Originalmente, a pesquisa foi planejada para incluir turmas do ensino médio técnico. No entanto, duas das turmas previstas não tiveram a oferta do ensino médio técnico, mas sim de cursos de qualificação profissional, que são uma modalidade distinta e com certificação diferente.

Essa mudança na oferta educacional impactou diretamente a pesquisa, pois os professores das turmas de qualificação profissional não se enquadravam no perfil de sujeitos definido para o estudo. Dessa forma, apenas 2 turmas mantiveram a oferta do ensino médio técnico, resultando na diminuição de sujeitos que atendem aos critérios de inclusão da pesquisa.

As entrevistas individuais foram realizadas entre os meses de maio e agosto de 2024, conforme a disponibilidade dos participantes, utilizando como local a sala própria sala dos professores, quando desocupada por outros profissionais, bem como a sala destinada a sala de recursos. Já a roda de conversa ocorreu no mês de setembro de 2024, na sala de recursos, sendo possível a presença de somente 3 dos 5 participantes, visto que os 2 ausentes precisaram se dirigir a sede do CETAM para atender a uma convocação.

3.4 Análise

Em uma abordagem qualitativa buscou-se acordos no que diz respeito à informação, valorizando profundamente o processo de reconstrução, acrescenta qualidades à compreensão. A possibilidade de entendimento surgiu da multiplicidade de interpretações, em vez de se basear em um único padrão.

O analista qualitativo observa minuciosamente todos os aspectos, sejam eles verbais ou não verbais, uma vez que cada um desses elementos pode estar imbuído de significado, visto que a comunicação humana é composta também por sutilezas. Análises mais formais e detalhadas desempenham um papel significativo na estruturação de conclusões mais seguras, indicando oportunidades para revisão ou reanálise, sendo necessário "formalizar" de forma mínima as declarações, a fim de destacar elementos significativos, tendências na narrativa e padrões conceituais em torno dos quais as ideias se organizam (Demo, 2012).

O cerne da análise se constituiu na interpretação, momento posto que:

O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão as suas próprias situações. Tarefa esta realizada segundo uma compreensão interpretativa da primeira ordem de interpretação das pessoas, expressa em sua linguagem, gestos etc. Trata-se de um processo de compreensão, em geral,

com dois níveis. O primeiro é o da compreensão direta ou a apreensão imediata da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre a atividade. No segundo nível, que é mais profundo, o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá a sua ação (Santos Filho, 2000, p. 43).

Consideradas estas preocupações, foi empregada a análise de conteúdo a luz de Bardin, concebida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A autora enfatiza a necessidade de uma pré-análise, para posterior codificação ou categorização de dados através de unidades de registro, permitindo que o pesquisador se aprofunde nos estudos destas categorias. Tais procedimentos direcionam a inferências, permitem ao pesquisador realizar interpretações, realizando identificação objetiva e sistemática de aspectos presentes nas mensagens.

Neste sentido, o processo de análise não se encerra no caráter instrumental, mas através da técnica são empregados mecanismos que possibilitam a compreensão da realidade concreta de forma sistematizada, garantindo cientificidade, mas também respeitando a historicidade do sujeito, preocupação exposta por Demo (2012). Desta forma, prioriza-se o processo de reconstrução, enriquece a compreensão, mas não elimina o enigma inerente à comunicação e à consciência humanas.

Refletir acerca do contexto sócio-histórico ao destacar as tendências na narrativa e padrões conceituais em torno dos quais as ideias se organizam viabilizam o processo de interpretação enquanto cerne da análise, posto que a análise de conteúdo, nas palavras de Bauer (2003), diz respeito uma construção social que leva em consideração a realidade e neste movimento são elencados também a fidedignidade e validade, sendo pertinente considerar critérios adicionais para conferir uma prática bem-sucedida na análise de conteúdo.

Quanto a análise das informações coletadas por meio de entrevista e roda de conversa, a análise de conteúdo se deu através das seguintes etapas: a) Leitura inicial, a fim de estabelecer contato com os documentos e começar a familiarizar-se com o texto; b) A seleção de documentos para com base em objetivos e documentos que fornecerão informações sobre o problema levantado; c) Hipótese, a fazer menção a uma suposição provisória para orientar procedimentos de análise; d) A referência para elaboração de índices que representarão o

conteúdo do texto em relação às hipóteses, facilitando a organização das informações (Bardin, 2016).

No que se refere a análise da avaliação do produto educacional por meio de questionário, considerando que não existem respostas que possam ser consideradas “certas” ou “erradas”, são consideradas as categorias de respostas para somatório dos escores conferidos aos vários itens para formar um conceito (Vieira, 2009), posto que na análise do produto educacional, além da aplicação do material, fez à luz dos referenciais teóricos e metodológicos adotados (Freitas, 2021).

4 PROJETOS INTEGRADORES: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nos tópicos a seguir, apresentamos uma análise da Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio da SEDUC-AM, as três edições das Orientações para a implementação dos Projetos Integradores e o Termo de Cooperação Técnica estabelecido entre a Secretaria de Educação (SEDUC) e o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). Esses documentos serão examinados com o objetivo de compreender suas diretrizes, estruturas e impactos no contexto educacional.

A análise está pautada em investigar sobre os princípios da formação integral apresentados nos textos e concepção de formação profissional, buscando compreender como os documentos em questão, de modo a permitir ainda verificar como a concepção de formação adotada enfatiza o desenvolvimento de competências técnicas e como são abordados os eixos ciência, tecnologia e cultura

4.1 O que dizem os documentos

4.1.1 A Proposta Curricular Pedagógica da SEDUC-AM para o Novo Ensino Médio Em sua apresentação, o documento afirma ser pautado na garantia, por meio da educação, a direitos iguais para o pleno desenvolvimento de todos, considerando as particularidades de cada indivíduo e contexto (Seduc-AM, 2021). É descrito ainda como essencial que o movimento de tomadas decisões educacionais levem em conta as especificidades da escola, seu público e as diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA), documentos serviram como base para selecionar as estratégias educacionais, como eixos estruturantes e habilidades.

A PCP também apresenta aporte legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Tecnológica (DCNGEPT), estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021, definindo o Itinerário Formativo da Educação Profissional Tecnológica (EPT) como um conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos organizados em eixos tecnológicos e áreas correspondentes. Essa estrutura tem como objetivo aprofundar conhecimentos e desenvolver competências relacionadas aos eixos fundamentais, às habilidades básicas demandadas pelo mercado de trabalho e às habilidades específicas dos cursos técnicos, de qualificação profissional ou de aprendizagem profissional teoricamente escolhidos pelos estudantes (Souza e Salazar *apud* Brasil, 2024a).

São mencionadas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que defendiam um currículo baseado em competências, que, segundo as autoras, representa uma reinterpretação dos quatro pilares da educação propostos no relatório de Delors:

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, cujo objetivo central se constitui na formação de personalidades flexíveis (Costa *apud* Ciavatta e Ramos, 2023).

Ainda que afirme a necessidade de priorização das necessidades locais, tanto as Unidades Curriculares de Aprofundamento (UCAs) quanto as Unidades Curriculares Eletivas (UCEs), que foram oferecidas obrigatoriamente a partir da 2ª série do Ensino Médio, foi incumbida à equipe diretiva de cada instituição escolar a tarefa de definir as unidades que foram disponibilizadas, considerando como critério o perfil dos docentes, suas potencialidades e especializações, de forma que os docentes foram direcionados a lecionar componentes curriculares estabelecidos no portfólio elaborado a partir das parcerias (Souza e Salazar, 2024 b). Ou seja, as condições relacionadas aos recursos humanos disponíveis em cada instituição foram o principal critério para a definição das novas disciplinas a serem ofertadas.

Os apontamentos referentes a educação profissional enfatizam o “protagonismo juvenil” e o empreendedorismo como condicionantes a empregabilidade e à geração de renda. O discurso do protagonismo juvenil e do empreendedorismo, transfere para os jovens a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, sem considerar as desigualdades estruturais que limitam suas oportunidades. Além disso, o foco no empreendedorismo pode reforçar uma visão individualista, na qual o sucesso é visto como resultado exclusivo do esforço pessoal, ignorando a importância de políticas públicas e ações coletivas para garantir direitos e oportunidades. Essa perspectiva pode desresponsabilizar o Estado e a sociedade pela garantia de condições dignas de vida e trabalho.

4.1.2 Os eixos estruturantes dos itinerários formativos

Os Itinerários Formativos ofertados pela rede estadual, são apresentados como alternativa a permitir que os estudantes construam trajetórias de aprendizagem alinhadas aos seus projetos de vida, seja para continuar os estudos em nível superior ou para ingressar no mercado de trabalho por meio de qualificação técnica e profissional, cujo o objetivo se constitui em preparar os estudantes para as demandas do mundo do trabalho contemporâneo, considerando competitividade, produtividade e inovação (SEDUC-AM, 2021). Afirmando ainda que tais programas devem ser adaptados ao contexto local e às possibilidades de oferta das instituições de ensino.

Porém, a implementação da estrutura do Novo Ensino Médio enfatizou a flexibilidade como princípio organizador, a ter a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos como alicerces, sendo esses itinerários compostos por unidades curriculares comuns, de aprofundamento e eletivas, cuja inclusão buscou direcionar o perfil dos estudantes ao longo do

Ensino Médio, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades consideradas essenciais, pode-se afirmar ainda que os indivíduos estão sendo moldados por (e para) a arquitetura curricular vigente, não apenas os estudantes, mas também os demais atores envolvidos no processo educativo (Souza; Salazar, 2024b).

A Portaria MEC nº 1432/2018 estabelece que os Itinerários Formativos com ênfase na Formação Técnica e Profissional podem integrar diferentes eixos estruturantes, no caso da SEDUC-AM os eixos apresentados são Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, que visam o preparo dos estudantes para atuar de forma crítica, criativa e empreendedora em suas vidas pessoais, profissionais e cidadãs (Seduc -AM, 2021).

Também é orientado que seja priorizado o envolvimento dos estudantes em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar soluções, intervir na realidade e empreender projetos que contribuam para seu desenvolvimento e para a transformação social. O itinerário formativo EPT é vinculado ao eixo estruturante de Investigação Científica, tendo como objetivo desenvolver habilidades que permitam aos estudantes investigar, analisar e resolver problemas do cotidiano, seja no âmbito pessoal, escolar ou profissional (Seduc-AM, 2021).

Um exemplo de competência é a análise e resolução de problemas, em que estudantes aprenderiam a investigar questões do dia a dia utilizando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. Outra habilidade relacionada a educação profissional é o levantamento e teste de hipóteses, ao incentivar a formulação e testas de hipóteses para resolver problemas, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica (Seduc-AM, 2021). A pesquisa e sistematização de informações é apresentada como competência central no itinerário EPT, de modo que estudantes aprenderiam a selecionar e organizar informações com base em estudos e pesquisas, como investigações bibliográficas, exploratórias, de campo ou experimentais, sempre utilizando fontes confiáveis. Essas habilidades, integradas ao eixo de Investigação Científica, são apresentadas como percurso para preparar os estudantes para o mercado de trabalho e como cidadãos críticos e proativos, capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea com criatividade, embasamento técnico e científico (Seduc-AM, 2021).

O eixo Processos Criativos, no itinerário formativo de Formação Técnica e Profissional, tem como objetivo desenvolver habilidades que estimulem a criatividade, a inovação e a resolução de problemas de forma ética e estética. Uma das principais competências desse eixo é o reconhecimento de produtos, serviços e processos criativos, em que estudantes são

incentivados a refletir criticamente sobre esses elementos, por meio da fruição (apreciação) e de vivências práticas, analisando as funcionalidades de ferramentas de produtividade, colaboração e comunicação (Seduc-AM, 2021).

Outras habilidades mencionadas neste eixo são a de seleção e mobilização de recursos criativos e a proposição e teste de soluções inovadoras, permitindo afirmar que o eixo Processos Criativos prepara os estudantes para atuar na resolução de problemas com uso de ferramentas tecnológicas.

Já o eixo Empreendedorismo, no itinerário formativo EPT, tem como objetivo desenvolver habilidades que permitam aos estudantes planejarem e executarem projetos pessoais, profissionais ou produtivos, alinhados às demandas do mundo do trabalho e ao seu projeto de vida (Seduc-AM, 2021). Uma competência citada neste eixo que necessita ser mencionada é a avaliação das relações entre formação escolar e carreira profissional, em que os estudantes analisariam como a formação escolar, geral e profissional, se conecta com a construção da carreira, avaliando programas como estágios, aprendizagem profissional e *trainees*.

Com a finalidade de atender ao perfil de saída do estudante da Rede Estadual de Ensino, optou-se por garantir que todos os estudantes desenvolvam suas habilidades e se tornem competentes de forma integral (Seduc-AM, 2021).

Essa relação está alinhada à ideologia da Teoria do Capital Humano, que se baseia na crença linear de que existe uma correlação direta entre o nível de escolaridade de um indivíduo e sua posição na estrutura social, assim como entre o nível educacional de uma nação e seu desenvolvimento econômico, a considerar que o processo de aprendizagem é orientado para atender às demandas do mercado, priorizando competências e habilidades padronizadas em detrimento do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade (Ramos, 2012 apud Souza; Salazar, 2024b).

A PCP afirma que as práticas pedagógicas são trabalhadas de forma integrada no momento em que contextualiza os saberes das quatro áreas de conhecimento por meio de Projetos Integradores, que visam o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes tomarem decisões futuras apropriando-se da Cultura Digital e dominando conhecimentos sobre Educação Financeira, Fiscal e Empreendedora (Seduc-AM, 2021).

Souza e Salazar (2024b) observaram que os Eixos de Investigação Científica, Processos Criativos e Mediação e Intervenção Sociocultural acabam recebendo menos destaque em comparação ao Eixo de Empreendedorismo, visto que o Eixo de Empreendedorismo se faz presente em um número maior de disciplinas e materiais didáticos específicos, apresentando

uma Unidade Curricular Comum específica para o empreendedorismo, que deve ser oferecida como disciplina obrigatória aos estudantes de toda a rede.

O risco implícito deste posicionamento é a formação de uma juventude adaptável às demandas do capital, sem consciência crítica sobre sua inserção nesse contexto, abrindo precedentes para uma crítica mais ampla quanto ao incentivo à empregabilidade precoce em detrimento da ciência e tecnologia para fins mais amplos, a considerar a ausência da menção a iniciativas ou programas de iniciação científica, por exemplo.

Souza e Salazar (2024b) alertam que através da predominância do empreendedorismo em relação aos demais eixos, evidencia-se uma tendência excessiva em priorizar valores econômicos em detrimento de outras dimensões do desenvolvimento humano, um posicionamento dissonante à proposta de uma formação integral.

O modelo apresentado na PCP pode representar uma estratégia de formação de futuros empregados ou subempregados, priorizando a adaptação do estudante ao mercado de trabalho, em detrimento da pesquisa e do desenvolvimento científico, pois nos delineamentos apresentados, a escola teria o papel de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de competências flexíveis e adaptáveis às incertezas da vida, o que isso reflete um projeto educacional pouco focado na pessoa humana como centro (Ramos, 2012).

A ênfase excessiva no empreendedorismo e na qualificação técnica de forma instrumentalizada é um limiar que vem a limitar a capacidade do estudante de atuar como sujeito crítico, relegando-o a ocupações que atendam apenas às necessidades imediatas do setor produtivo. Tal questionamento remete ao que Previtali e Fagiani (2020) sobre o tipo de cidadão se deseja formar, reconhecendo que a escola está inserida em um campo de conflitos político-ideológicos que se manifestam no cotidiano, embatem que refletem no planejamento dos currículos, na seleção dos conteúdos, na escolha dos procedimentos pedagógicos, no material didático utilizado e nas formas de avaliação, colocando em questão os objetivos e os fins da educação escolar.

Esse debate ganha ainda mais relevância no contexto das políticas educacionais implementadas a partir do momento em que Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento base para a definição dos eixos estruturantes, junto com a reforma do ensino médio, ao delega um projeto educativo com percursos claros de formação de mão de obra em detrimento da formação humanística e científica.

4.1.3 Os Projetos Integradores enquanto unidade curricular

Souza e Salazar (2024b) explicam que as chamadas Unidades Curriculares

Complementares (UCCs), entre estas os Projetos Integradores, são apresentadas pela SEDUC-AM como componentes que têm como finalidade orientar o perfil de saída desejado para os estudantes da rede estadual de ensino, sendo implementadas a partir da 1ª série do Novo Ensino Médio no ano letivo de 2022, com continuidade na 2ª e 3ª séries, de modo a garantir que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades esperadas para a conclusão do Ensino Médio. Cabe ressaltar que esta definição é a apresentada pela SEDUC-AM e não necessariamente representam o posicionamento das autoras.

A unidade curricular Projetos Integradores, disciplina obrigatória, é composta por projetos que correlacionam as de conhecimento, podendo ser desenvolvidos de forma individual, coletiva ou colaborativa, por meio de ações e práticas que envolvem competências e habilidades sob a premissa de visar os seguintes objetivos: aprofundar os conhecimentos adquiridos nas áreas de conhecimento; promover ações interdisciplinares a partir de projetos que integram os componentes da Formação Geral Básica (FGB), alinhados às habilidades e competências de cada área; e buscar soluções criativas e sustentáveis para os problemas da comunidade escolar (Seduc-AM, 2021).

Os Projetos Integradores são definidos como unidades curriculares que integram diferentes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) por meio de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares. Eles buscam desenvolver competências e habilidades específicas, além de competências socioemocionais, como autogestão, empatia, resiliência e abertura ao novo, com sugestões práticas e metodológicas apresentadas em uma estrutura a partir de temas que incluem: STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática); Mídia educação; Protagonismo Juvenil; Mediação de Conflitos. A escolha dos temas apresentou amparo das orientações do MEC e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Seduc, 2021).

Já a Educação Integral é apresentada como uma abordagem que promove o desenvolvimento do indivíduo nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, abordando os temas autonomia, comportamento cidadão e protagonismo, buscando formar pessoas capazes de atuar de maneira plena e equilibrada na sociedade (Castanha; Oliveira, 2021). Partindo do RCA-EM documento construído para reafirmar o compromisso voltado para a formação integral do estudante enquanto finalidade:

[...] continuar desenvolvendo o aprendizado dos estudantes, por meio das mesmas vertentes usadas no currículo do ensino fundamental, mesmo que inclua uma gama mais ampla e complexa de conceitos e contextos, para o aprofundamento das habilidades consideradas focais no percurso da Educação Básica e que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento integral dos

estudantes e, por meio disso, possam realizar seus Projetos de Vida. (Amazonas, 2021, p.27).

A PCP faz menção ainda a Resolução n. 03/2018, ao postular que a formação integral visa preparar os estudantes para atuar de maneira plena e consciente na sociedade, equilibrando diferentes dimensões do desenvolvimento humano. A formação integral relaciona-se ao desenvolvimento pleno dos indivíduos contemplando suas potencialidades e defendendo a progressão dos sujeitos para além de sua dimensão intelectual, considerando o aperfeiçoamento de aspectos físico, social, emocional e cultural dos indivíduos (Seduc-AM, 2021).

A BNCC firma a integralidade da educação como centro da proposta formativa, a partir de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas nas múltiplas dimensões do sujeito: intelectual, social, emocional, física, ética e cultural. Desta forma, todo percurso formativo do estudante pela Educação Básica deve ser pautado no desenvolvimento multidimensional (Brasil, 2017 *apud* Seduc-AM, 2021).

Ainda é afirmado no documento que o currículo referência não deve se restringir a uma organização rígida de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, que por vez, deve promover um pensamento questionador sobre como e quais competências e habilidades, traduzidas em direitos de aprendizagem, podem contribuir para a formação integral dos estudantes (Seduc-AM, 2021). Porém a quantidade expressiva de disciplinas a serem ofertadas de forma simultânea se torna um fator que preocupante, visto que, embora o documento mencione uma inovação pedagógica, carece de pressupostos que forneçam alicerces teóricos e metodológicos para um projeto de educação em que a interdisciplinaridade represente mais que metodologia.

Uma visão instrumentalizada da educação pode negligenciar aspectos fundamentais da formação humana, ao focar excessivamente em competências técnicas e empreendedoras em detrimento da formação humanística. Souza e Salazar (2024b) apontam que essa concepção de "Educação Integral", que não prioriza a ciência e a tecnologia como componentes indissociáveis das dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, revela-se que, para a classe trabalhadora, a ciência e a tecnologia estão se transformando cada vez mais em forças produtivas a serviço do capital, atuando em desacordo com os interesses da classe trabalhadora.

Em linhas gerais, a PCP não aborda diretamente a educação profissional e tecnológica de forma específica, mas sim no contexto de Itinerários Formativos e dos Projetos Integradores, que podem incluir habilidades e competências relacionadas ao mundo do trabalho e à formação técnica. A abordagem por competências, ao priorizar habilidades práticas e aplicáveis ao mercado de trabalho, corre o risco de reduzir a educação a um modelo utilitarista. Nessa

perspectiva, o conhecimento é visto principalmente como um meio para alcançar fins produtivos, como empregabilidade.

Embora em meio a abordagem por competências encontre-se a afirmativa sobre promoção de uma formação integral, ela frequentemente prioriza dimensões técnicas. Para uma formação integral que não tenha como centro o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho a proposta carece de base teórica e filosófica sólida no que se refere a formação humanística e integração dos saberes, o que pode resultar em uma educação fragmentada, que não consegue integrar as diferentes dimensões do ser humano, pois limita-se a articulação entre as áreas do conhecimento, chamando este movimento de interdisciplinaridade.

4.1.4 Orientações e estruturação dos Projetos Integradores no âmbito da SEDUC-AM

No ano de 2022, a SEDUC-AM publicou as orientações para a implementação dos Projetos Integradores para a 1ª série do ensino médio, que postulam a importância de desenvolver projetos que conectem teoria e prática, incentivando os estudantes a resolverem problemas reais de forma criativa e colaborativa. No documento são apresentadas diretrizes para a elaboração de Projetos Integradores no contexto da educação, enfatizando a importância de um planejamento preciso, escolha de recursos adequados e a flexibilidade no processo educativo. As orientações gerais para gestores e professores visam promover uma educação integral, interligando teoria e prática, e preparando os estudantes para os desafios do mundo do trabalho e da cidadania (Seduc-AM, 2022). Neste momento, os itinerários formativos ainda não haviam sido definidos e inseridos na estrutura curricular das instituições.

Nestas orientações, a interdisciplinaridade é apresentada como metodologia que estimula a pesquisa, análise e criação de soluções criativas e sustentáveis para desafios que permeiam a comunidade escolar, de modo que esta metodologia viria a estimular a pesquisa, análise e criação de soluções criativas e sustentáveis para desafios que permeiam a comunidade escolar, contribuindo para a formação pessoal, profissional e cidadã dos estudantes (Seduc-AM, 2022).

Já no documento que apresenta as Orientações da Unidade Curricular Comum (UCC) para 2023, insere oferta de Itinerários Formativos para a 2ª série do ensino médio, momento em que a formação técnica com fins de certificação é inclusa em forma de itinerário específico. Neste contexto, os Projetos Integradores são apresentados com fins de promover a formação integral alinhando-se ao projeto de vida e às demandas do mundo contemporâneo (Seduc-AM, 2023).

O documento também oferece orientações pedagógicas para gestores e professores, destacando a importância do planejamento colaborativo, do uso de recursos educacionais variados e da flexibilidade no desenvolvimento dos projetos. Além disso, são sugeridas atividades lúdicas e a utilização de materiais didáticos.

No ano de 2024, são apresentadas as orientações para os Projetos Integradores na 3ª série do ensino médio, contexto em seu texto a premissa de integração entre educação integral, empreendedorismo, desenvolvimento de habilidades e competências e preparação para o mundo do trabalho de forma mais explícita, enfatizando a importância da autonomia, do protagonismo juvenil e do desenvolvimento pessoal ao longo das três séries do Ensino Médio, culminando na 3ª série com um enfoque na Dimensão Profissional (Seduc-AM, 2024).

O empreendedorismo é abordado como um dos eixos estruturantes do currículo, visando desenvolver habilidades como inovação, criação de soluções e planejamento de carreira, de modo que os estudantes são massivamente estimulados a considerar o empreendedorismo como uma alternativa profissional viável. Além disso, as habilidades socioemocionais são descritas como fundamentais para que os alunos estejam preparados para enfrentar desafios acadêmicos, pessoais e profissionais.

Novamente a ênfase no empreendedorismo pode mascarar a precarização das relações laborais e desresponsabilizar o Estado na garantia de direitos sociais e trabalhistas. A proposta do Novo Ensino Médio atende às exigências do setor produtivo em detrimento de uma formação crítica e humanística, de modo que concepção de competências e habilidades voltadas ao mundo do trabalho, da forma como são apresentadas, desconsidera as contradições sociais e econômicas que estruturam o próprio mercado (Frigotto, 2019).

A preparação para o mundo do trabalho expressa no currículo a busca em proporcionar uma compreensão das transformações do mercado de trabalho, dos perfis profissionais mais demandados e das exigências contemporâneas. Temas como direitos e deveres trabalhistas e a importância da qualificação contínua são abordados.

O documento define o *Projeto de Vida* como um processo que auxilia os alunos a refletirem sobre suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, incentivando a autonomia e o planejamento para o futuro. O conceito é desenvolvido ao longo do material, destacando a importância do autoconhecimento, das escolhas conscientes e da construção de metas alinhadas às aspirações individuais.

Além da fundamentação teórica, o documento também exemplifica como o projeto de vida pode ser aplicado na prática, relacionando-o ao mundo do trabalho, ao empreendedorismo e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. São abordadas diferentes possibilidades

de carreira, formas de inserção no mercado e estratégias para tomada de decisão, proporcionando aos estudantes ferramentas para a construção de seus próprios projetos de vida.

O risco é a formação de uma juventude adaptável às demandas do capital, mas sem consciência crítica sobre sua inserção nesse contexto. Dessa forma, embora os documentos orientadores promovam inovação pedagógica e metodologias ativas. Ainda que no documentos não detalhe especificamente a educação profissional e tecnológica, ele inclui elementos que contribuem para a formação técnica e profissional dos estudantes, porém alinhados às demandas do mercado de trabalho.

4.1.4 Termo de Cooperação Técnica CETAM e SEDUC-M

O Termo de Cooperação Técnica N°. 01/2023 foi firmado entre a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM), e o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), com o objetivo de promover a cooperação técnica para a oferta de Itinerários Formativos da Educação Profissional e Técnica (EPT) para estudantes do Ensino Médio da rede estadual de ensino (Amazonas, 2023).

O acordo tem como objetivos específicos possibilitar a integração curricular por meio da construção de currículos articulados, elaborados conjuntamente entre as instituições para oferecer habilitação técnica de nível médio com cursos técnicos que variam de 800 a 1600 horas, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Outro foco é a oferta de cursos de qualificação profissional para estudantes do ensino médio e suas modalidades, bem como a promoção da construção colaborativa de portfólios de cursos técnicos, seguindo critérios estabelecidos pelo CNCT e legislações pertinentes. O acordo também afirma contribuir para a formação continuada dos professores e desenvolver projetos educacionais com foco em quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo.

A vigência do acordo é de 60 meses (5 anos), a partir da data de assinatura, e não envolve repasse de recursos financeiros entre as partes. As responsabilidades são divididas entre a SEDUC/AM e o CETAM. A SEDUC/AM ficou responsável por acompanhar as ofertas de EPT, garantir infraestrutura e recursos materiais, disponibilizar Centros de Mídia, liberar professores e técnicos para a execução dos cursos, e articular a regulamentação da EPT com o Conselho Estadual de Educação. Já o CETAM teve a tarefa de promover aproximação com setores produtivos locais para mapear as necessidades do mercado, adequar os currículos às demandas do mercado e à estrutura curricular do ensino médio, realizar formação continuada para Professores e técnicos, e disponibilizar estratégias e ferramentas digitais para a implementação do Novo Ensino Médio.

O acordo poderia ser rescindido em caso de descumprimento de cláusulas, ocorrência de caso fortuito ou força maior, ou por decisão unilateral de qualquer das partes, com aviso prévio de 30 dias. Em relação aos limites do acordo, os direitos de propriedade intelectual sobre materiais criados no âmbito do termo pertencem exclusivamente aos seus criadores, e cada parte é responsável por seus próprios custos e riscos relacionados à execução das atividades (Amazonas, 2023).

Na dinâmica escolar, o CETAM foi incumbido de ceder professores para ministrar aulas no Itinerário Formativo da Educação Profissional e Técnica (EPT), bem como destinar técnicos para conduzir e acompanhar as práticas destes professores. As ações formativas promovidas pelo CETAM teoricamente seriam destinadas exclusivamente a esses profissionais, visando capacitá-los para a implementação eficiente dos itinerários formativos. Essas ações deveriam incluir formação continuada, adequação de currículos e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às especificidades da educação profissional e técnica.

A instituição escolar não é têm acesso ao plano de curso de forma institucionalizada por meio de reuniões, cabendo aos demais profissionais interessados acessar os conteúdos disponibilizados pelo *site* oficial do CETAM. Outro agravante se diz respeito a impossibilidade da participação em discussões sobre ou elaborar currículos e planos de ensino, sendo a única forma de acesso da equipe técnica e pedagógica das escolas ao conteúdo programático os relatórios entregues pelos professores após o encerramento de cada módulo. Cabe ressaltar que estes profissionais só participam do planejamento ou reuniões pedagógicas das escolas estaduais caso a data coincida com a data em que estão designados a instituição, considerando que são lotados em pelo menos duas instituições.

A pesquisa participante permitiu uma imersão no processo de colaboração entre as instituições, acompanhando de perto a implementação do Itinerário Formativo da Educação Profissional e Técnica (EPT). Durante a observação, foi possível constatar que o CETAM cede professores especializados para ministrar as aulas do itinerário formativo, enquanto a SEDUC-AM garante a infraestrutura e os recursos necessários para a realização dos cursos.

As entrevistas com os profissionais envolvidos na parceria entre a SEDUC-AM e o (CETAM) possibilitaram maiores detalhes sobre as condições em que a cooperação técnica se concretiza. Por meio dessas entrevistas, foi possível compreender melhor como os professores e técnicos da instituição *locus* da pesquisa avaliam o processo de implementação dos Itinerários Formativos da Educação Profissional e Técnica (EPT), incluindo os desafios

enfrentados, as estratégias adotadas e os resultados alcançados. Além disso, as entrevistas permitiram captar percepções sobre a eficácia das ações formativas que foram sinalizadas no termo, bem como suas concepções acerca da adequação dos currículos.

4.2 O que dizem os sujeitos

Como método de estudo e análise dos dados da pesquisa, foram utilizados os procedimentos de Análise de Conteúdo, com o objetivo de facilitar a compreensão e interpretação das falas dos entrevistados nas entrevistas individuais e roda de conversa. O tratamento das informações foi feito com base na codificação a partir de unidades de registro, considerado que para Bardin (2016), uma unidade de registro representa uma unidade a ser codificada, podendo ser um tema, uma palavra ou uma frase, de modo a definir o que foi abordado na pesquisa.

A análise das informações obtidas por meio de entrevista e roda de conversa, a análise de conteúdo ocorreu nas seguintes etapas: a) Leitura inicial, para estabelecer contato com os documentos e começar a conhecer o texto; b) A seleção de documentos com base nos objetivos da pesquisa e que trarão informações sobre o problema abordado; c) Hipótese, referindo-se a uma suposição provisória para guiar os procedimentos de análise; d) A organização de categorias, ajudando na organização das informações.

Após a leitura inicial das entrevistas e roda de conversa, as hipóteses levantadas foram:

- A parceria entre CETAM e SEDUC-AM para oferta do itinerário EPT tem avaliações relativamente positivas por parte dos profissionais, porém com apontamentos em lacunas no que tange o planejamento, ensino integrado e a formação docente;
- Existe uma percepção de inovação e valorização da oferta de formação técnica nas escolas de ensino médio da rede estadual, mas com problemáticas específicas na concepção e operacionalização apontados pelos próprios participantes.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, excertos de informações que se fizeram mais evidentes na fala dos participantes foram selecionados, possibilitando identificar desafios e perspectivas sobre o ensino médio técnico em uma escola da Secretaria do Estado do Amazonas. Para garantir a privacidade dos participantes, eles foram identificados da seguinte forma:

- Supervisor de curso técnico: Participante 1 (**P1**);
- Docente de disciplina técnica 1: Participante 2 (**P2**);
- Docente de disciplina técnica 2: Participante 3 (**P3**);
- Docente de disciplina comum 1: Participante 4 (**P4**);

- Docente de disciplina comum 2: Participante 5 (P5).

Quadro 2 – Identificação e perfil dos sujeitos

SUJEITO	SIGLA DE REFERÊNCIA	FORMAÇÃO	FUNÇÃO
Participante 1	P1	Pedagogia	Supervisor de curso técnico
Participante 2	P2	Bacharel em administração	Instrutora do curso técnico em logística, com os componentes: Gestão mercadológica; Mercado e Marketing; Logística reversa.
Participante 3	P3	Bacharel em administração	Instrutor do curso técnico em logística, com os componentes: Planejamento Estratégico Logístico; Atividades Práticas em Logística
Participante 4	P4	Licenciatura em física	Professor dos componentes: Física Matemática Projetos Integradores
Participante 5	P5	Licenciatura em física	Professora dos componentes: Física Projetos Integradores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

Identificados os participantes, foram extraídas das transcrições as unidades de registro, com maiores detalhamentos nos Quadros 3, 4, 5 e 6, que identificam os trechos de onde as unidades registros foram extraídas para a organização de categorias, método que permite a organização dos elementos do significado da mensagem em tipos de compartimentos, focando em uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo retirado das comunicações e sua devida interpretação (Bardin, 2016). A definição de categorias teve embasamento pautado nas unidades apresentadas nos Quadros 2, 3, 4 e 5. Desta forma, com base nas mensagens e códigos, foram identificadas as seguintes categorias:

- Categoria 1: Insatisfação relacionadas a precarização do trabalho docente;
- Categoria 2: Aspectos relacionados a concepção de projeto educativo;
- Categoria 3: A EPT reduzida a formação de mão de obra;
- Categoria 4: Necessidade de formação continuada.

A seguir, estão expressos os Quadros de organização dos códigos e categorias.

Quadro 2 – Categoria 1

Códigos: insatisfação, desgaste e sobrecarga	
TRECHO TRANSCRITO	UNIDADE DE REGISTRO EXTRAÍDA
P1: a gente vê que às vezes é muito sofrido	Sufrido

P1: é um pouco castigante	Castigante
P1: é um pouco desgastante	Desgastante
P2: Hoje em dia, o pai tem que trabalhar tanto, tem que produzir tanto, tem que se manter ali. E buscar uma sobrevivência que acaba envolvendo o aluno também nessa questão.	Sobrevivência
P2: É puxado com os professores, eles têm que trabalhar em cargas horárias assim, primeiro, segundo, terceiro horário. E é, acaba que eles acarretam uma grande quantidade de tarefas.	Puxado
P2: não é falta de conteúdo, é um pouquinho mais de qualidade de vida	Falta qualidade de vida
P2: eu vejo muitos amigos estressados e nem aí	Estressados
P2: Os educadores cobram muito da gente aquela questão de você fazer uma aula dinâmica, uma aula diferente. Mas assim, infelizmente, a gente não dispõe muito desses recursos	Cobram muito
P3: É professor, tá lá e leva o saber dele. Mas com todo esse processo aí, não existe uma segurança do emprego CLT	Não existe segurança
P3: Suporte esse eu me refiro justamente sobre essas questões aí da relação empregado empregador.	Relação empregado empregador
P4: para mim, uma perda de tempo, isso aí.	Perda de tempo
P4: Não tem uma orientação e isso gera um certo desconforto e um pouco de medo de saber se realmente é isso que a gente tá fazendo é o certo.	Desconforto e medo
P5: dependeu muito mais dos meus esforços do que da minha formação	Dependeu dos meus esforços

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

A análise dos trechos, com base na metodologia de Bardin (2016), revelam a presença marcante dos códigos “insatisfação” e “desgaste profissional” nas falas dos participantes. A insatisfação é expressa por meio dos relatos sobre a “falta de qualidade de vida”, “a ausência de suporte” institucional, a “insegurança” no emprego e a sensação de “perda de tempo” em determinadas atividades. Esses elementos indicam condições de trabalho que não atendem por completo às expectativas ou necessidades dos profissionais, gerando frustração ou desconforto. Além disso, a “cobrança por desempenho” sem os recursos adequados e a “falta de orientação” contribuem para um sentimento de desamparo, reforçando a insatisfação.

Antunes (2018) contribui com a análise ao destacar que a precarização atinge especialmente profissões onde há sobrecarga de tarefas, como a docência, além da falta de segurança no emprego (como a ausência de CLT mencionada pelo Participante 3) e a exigência de desempenho sem os recursos necessários. Esses elementos também se evidenciam quando mencionadas cargas horárias extensivas, pressão por aulas dinâmicas sem suporte e a sensação de desgaste.

Esta precarização não se limita à dimensão material, mas também afeta a subjetividade do trabalhador (Antunes, 2018), o que é expresso nas falas que mencionam falta de qualidade de vida, medo e desconforto devido à ausência de orientação e suporte institucional. A análise,

portanto, confirma que a insatisfação docente está intrinsecamente ligada à precarização do trabalho, que submete os professores a condições desfavoráveis.

A sobrecarga de trabalho e a necessidade de superar desafios apenas com esforço individual, sem o suporte da formação ou institucional, são fatores que induzem ao esgotamento. Esses relatos ilustram um ambiente laboral que exige muito dos profissionais, mas não é dotado condições adequadas para o desempenho das funções, resultando em um desgaste progressivo e na sensação de que o trabalho pode ser "castigante" e "desgastante", segundo o Participante 1.

Desta forma se constitui a Categoria 1, que indica insatisfação relacionada à precarização do trabalho docente ao revelar que os profissionais enfrentam condições de trabalho desfavoráveis, sobrecarga de tarefas e se veem obrigados a cumprir suas jornadas de trabalho sem recursos adequados. Além disso, a cobrança por desempenho e inovação em sala de aula, sem o suporte necessário, contribuem para indícios de frustração.

Seguindo a análise para os próximos códigos localizados, foram identificados vestígios de que concepção de projeto educativo se fazem presentes. Os relatos demonstram uma realidade alinhada a planejamentos rígidos e centralizados, caracterizados pela execução de diretrizes pré-estabelecidas e pela limitação da autonomia docente, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Categoria 2

Categoria 2 Códigos: Planejamento, ementa e inexecuibilidade	
TRECHO TRANSCRITO	UNIDADE DE REGISTRO EXTRAÍDA
P1: Só que eles viram a necessidade de algo em específico para olhar se o planejamento que foi apresentado está sendo executado.	Planejamento
P1: Coloca-se muita coisa no papel e na hora de executar não é aquilo.	Muita coisa no papel
P1: [...] porque eles estão levando a experiência teórica para prática.	Teoria para prática
P1: Eles levam os alunos até as indústrias para verem se de fato e de direito, aquilo que eles estão estudando na teoria está sendo posto em prática	Teoria em prática
P1: isso é feito pelos coordenadores de curso. Até pelo que chega até nós, é através do Drive é que os professores têm um roteiro. O CETAM dá um roteiro especificamente para que o professor siga aquilo dali através do planejamento que é feito por outros coordenadores.	Roteiro
P1: Vou dar um exemplo clássico, eles estudam ética e moral. Isso já é imposto na grade curricular dos alunos no ensino regular. Então tem que trazer isso para a vivência, para o curso técnico. Disciplina de ética e moral que é, não sei se a disciplina não cheguei a ver, mas esses conteúdos nessa área, eles também estão presentes na configuração do curso técnico em forma de disciplina.	Grade curricular
P1: É como se fosse uma subdisciplina.	Subdisciplina
P1: É colocando para inglês ver, porque você não vai utilizar aquilo.	Não vai utilizar
P1: Eu vejo que nessa nova resolução que teve, trouxe mais a vivência social, que era uma coisa que não tinha.	Vivência social

P1: É muito conteúdo	Muito conteúdo
P1: Aumentou-se a disciplina do ensino regular. Que é bom, não vou dizer que não é bom. Inclui mais matemática, português, história, Geografia. Isso é muito bom. E para a formação deles, pessoal.	Aumentou-se a disciplina
P2: Então você tem que falar com eles temas atuais, exemplos de vida, coisas corriqueiras.	Exemplos de vida
P2: A questão da habilidade, de trazer temas correlacionados com a vivência deles pra poder usar como partida	Vivência deles
P2: O CETAM disponibiliza para nós as ementas com os conteúdos que nós temos que aplicar em sala de aula. É todo um padrão.	Padrão
P2: Somente a gente aplica na no dia a dia, nas aulas, na sala de aula.	Aplica
P2: O fator maturidade e conteúdo didático é bem diferente do somente do ensino médio para o ensino técnico.	Conteúdo diferente
P2: O professor tem que se transmitir conhecimentos e ensinar ele a enfrentar a vida adulta profissionalmente.	Transmitir conhecimentos
P2: Se você é professor, você tem que entender que você não é só um educador, você é educador de conteúdo e não de educador de posturas, de comportamentos.	Educador de conteúdos
P2: Mas eu vejo que eles se engajam nas feiras, nos trabalhos em equipe, nas datas comemorativas. Isso é muito importante, porque de tudo ali você pode juntar [...] Acho que então esses eventos, eles colaboram de forma indireta, mas contribui.	Contribui de forma indireta
P2: O nosso maior percalço é porque nós não estamos acompanhando a tecnologia.	Não acompanhamos a tecnologia
P3: Então existe o cronograma.	Cronograma
P3: Não só na parte burocrática, como também na prática.	Burocrática e prática
P3: Tem que saber o que fazer, o/ que fazer, o que fazer e como fazer.	Saber fazer
P3: É um plano.	Plano
P3: Unindo a prática da teoria	Prática da teoria
P3: É um contexto que é desafiador você tentar unir e transmitir esse saber fazer.	Saber fazer
P3: O saber fazer é essencial, né? Você tem que ter firmeza no que você tá levando conhecimento.	Levando conhecimento
P3: Então essa perspectiva aí do saber fazer, de unir, a prática à teoria, ela é primordial.	Saber fazer
P3: tentar levar para o aluno sempre do melhor informações, pesquisas, informações que é vai fazer com que ele desenvolver suas habilidades.	Desenvolver habilidades
P3: carência com ferramentas tecnológicas e acaba que impossibilitando o conhecimento de chegar melhor para o aluno, justamente por falta da tecnologia.	Falta de tecnologia
P4: Eu faço a junção, né, desses projetos integradores com a minha disciplina.	Junção
P4: [...] fazer um seminário ou alguma coisa que vai envolver o grupo e a sala toda no sentido de integrar. Sim, integrar, no caso, a os membros da turma.	Envolver o grupo
P4: Deveria aumentar a carga horária dessas disciplinas que são cobradas nas provas de vestibulares.	Disciplinas de vestibulares
P4: [...] colocar outras disciplinas no sentido de que ele agregar a como, por exemplo, projetos integradores, integrar o aluno, fazer com que ele se aproxime mais do seu colega, ter uma visão melhor de vida. Porém, e a prova que ele vai fazer? Então, isso não agrega a expectativa, não é uma expectativa positiva.	Integrar o aluno

P4: Essas disciplinas, eles, acredito eu, que a visão é essa, tentar fazer com que ele se aproxime mais um do outro e tem um ambiente melhor para se estar, para estar lidando no dia a dia mesmo com o professor.	Aproxime um do outro
P4: Eu planejo da seguinte maneira, eu escolho um tema, mas que no geral esse tema está relacionado com a minha disciplina e eu peço para eles fazerem um grupo.	Minha disciplina
P4: Fiz a feira das nações. Eles escolheram os países, cada, cada turma escolheu um país. E aí eles pesquisaram sobre a cultura, sobre a dança, sobre os costumes, e aí foi exposto para outras turmas e eles interagiram nesse sentido aí, né? Participar em grupos.	Cultura e interação
P4: Acho que o currículo escolar agrega nessa disciplina é o seguinte, que a gente já traz, a gente já carrega lá também uma certa gama de conhecimento, o nosso conhecimento, da nossa própria vivência dentro da nossa disciplina, fora do projeto, dos integradores. E se você, por exemplo, eu estava meio perdido nesse, nesse meio termo, aí eu acabei usando a física a meu favor.	Nosso conhecimento
P5: A cada bimestre nós trabalhamos em temática e aí eu trabalho com vídeo aulas, trabalho com atividades de pesquisa e também atividades com perguntas relacionados ao que nós já estudamos, seja através de videoaula ou através de pesquisas que eles realizaram.	Temática
P5: A respeito das atividades que são solicitadas e trabalhadas, existe de uma certa forma, o retorno não é 100%, mas existe.	Retorno
P5: A partir do momento que eu li a ementa, um plano de ensino, a gente consegue perceber que é uma disciplina. Na verdade, é uma temática que envolve várias áreas de conhecimento, várias disciplinas, não é só uma. Então, de alguma forma, a gente tem que buscar e integrar isso todas as áreas.	Disciplina e temática
P5: Na verdade, vai ser algo relacionado a uma temática que você vai conseguir é identificar ou verificar aquilo em várias situações em várias áreas do teu, o dia a dia assim.	Temática e dia a dia
P5: E aí eu faço isso, levo para sala de aula algumas questões do que foi apresentado no documento. O que é possível desenvolver o desenvolvimento.	Documento
P5: Eu acredito que seria uma forma até de intensificar aquela temática e os meninos conseguem assim, compreender e entender melhor. Ou também é fazer algum trabalho interdisciplinar também, acho que também um caminho que poderia intensificar, com outros componentes, outros professores do ensino médio.	Trabalho interdisciplinar
P5: Talvez se pudéssemos, sei lá, de fazer um rodízio, por exemplo, né? Ah, essa temática aqui. A professora da sua área, a senhora pode ministrar essa temática aqui? Não, é da área de outro professor, então o professor poderia ministrar.	Rodízio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Ramos (2008) enfatiza que a educação profissional muitas vezes reproduz a lógica produtivista, desconsiderando as dimensões humanas e sociais do processo educativo. Frigotto (2007), por sua vez, alerta para os riscos de uma educação que se submete às demandas do mercado, de modo a negligenciar uma formação cidadã. Nesse sentido, os relatos dos entrevistados evidenciam uma estrutura curricular rígida a partir do momento em que os professores, tanto das disciplinas técnicas quanto das comuns informam que recebem roteiros e cronogramas

específicos a serem seguidos, como mencionado pelo Participante 1, Participante 3 e Participante 5.

O afastamento entre teoria e prática também emerge como um aspecto central. Os Participantes 1 e 3 destacam a dificuldade de integrar os conhecimentos teóricos com a realidade prática, o que reflete uma separação entre o planejamento e a execução do ensino. Essa fragmentação é criticada por Ivani Fazenda (2011), que defende uma abordagem interdisciplinar e integradora, que supere a dicotomia entre teoria e prática, aspectos essenciais a correlação entre diferentes áreas do conhecimento. No entanto, os relatos dos entrevistados mostram que, apesar de haver tentativas de unir teoria e prática, como a visita dos alunos às indústrias mencionadas pelo Participante 1 e a realização de eventos mencionados pelos Participante 3 e 4, essas iniciativas ainda são pontuais e não constituem o eixo central do currículo e nas práticas escolares.

A inserção de conteúdos desconectados da realidade dos alunos também é um ponto crítico evidenciado nos trechos. O Participante 1 questiona a exequibilidade do planejamento, afirmando que por vezes são "colocadas para inglês ver". Essa crítica ressoa com as reflexões de Frigotto (2007), que alerta para o risco de uma educação descontextualizada, que não dialoga com as necessidades reais dos estudantes. Já o Participante 4 problematiza a inclusão de disciplinas que não agregam valor prático, especialmente em relação às expectativas de avaliações externas, como vestibulares. Essa perspectiva reforça a ideia de um planejamento rígido, que prioriza a execução de diretrizes curriculares em detrimento da contextualização e da relevância dos conteúdos.

A formação técnica em detrimento da formação humana é outro aspecto que emerge na análise. A Participante 2 destaca que o professor deve transmitir conhecimentos e preparar os alunos para a vida adulta profissional, mas ressalta que o educador não é responsável por posturas ou comportamentos. Essa visão reflete uma concepção de educação que prioriza a formação instrumental em detrimento de uma formação integral, crítica e humanística, como defendido por Frigotto (2007). Ivani Fazenda (2011), por sua vez, enfatiza a importância de uma educação que valorize a subjetividade, promovendo a formação de sujeitos críticos e autônomos. No entanto, os relatos dos entrevistados mostram que, apesar de algumas tentativas de promover a integração e a vivência social por meio de eventos e projetos, conforme relatado pelos Participantes 2 e 4, essas iniciativas são vistas como complementares e não como parte central do processo educativo.

A carência de recursos tecnológicos e a dificuldade de acompanhar as inovações são aspectos que reforçam a crítica à falta de investimento em infraestrutura e formação docente.

Os Participantes 2 e 3 atribuem a falta de ferramentas tecnológicas inviabiliza a aproximação com a realidade dos alunos e limita a qualidade do ensino, remetendo as reflexões de Fazenda (2011), que defende a necessidade de uma educação conectada com as demandas contemporâneas, incluindo o uso crítico e reflexivo das tecnologias.

Abrangendo de forma mais complexa a relação do homem com a tecnologia, apesar de uma realidade desafiadora, é possível vislumbrar outro tipo de sociedade no contexto das contradições do modelo hegemônico vigente, em que a sociedade que coloque o ser humano e suas relações com a natureza, mediadas pelo trabalho, no centro de suas preocupações e ações, de modo que a ciência e a tecnologia estariam guiadas por uma racionalidade ética, em vez de estarem predominantemente a serviço do mercado e do crescimento de indicadores econômicos (Moura, 2014).

Neste contexto, a fragmentação entre teoria e prática, a inserção de conteúdos desconectados da realidade e a priorização da formação técnica em detrimento da formação humana são aspectos que refletem uma lógica tecnicista. Ainda que diante de algumas tentativas de promover a integração e a interdisciplinaridade, essas iniciativas ainda são vistas como ações complementares.

O próximo grupo de códigos reitera o aspecto reducionista da modalidade de ensino vigente ao verificar a forte presença de termos que remetem ao mercado de trabalho enquanto prioridade. A análise dos trechos revela que a concepção de ensino técnico está fortemente alinhada à formação de mão de obra, reduzindo a educação a um instrumento de preparação para o mercado de trabalho.

Foram localizadas evidências de uma visão instrumental da educação, em que o ensino técnico é visto como um meio para suprir as necessidades imediatas do setor produtivo, em especial a indústria local, o que é expressivamente nítido no Quadro 4:

Quadro 4 – Categoria 3

Códigos: Mercado de trabalho e indústria	
TRECHO TRANSCRITO	UNIDADE DE REGISTRO EXTRAÍDA
P1: É uma formação acadêmica que os alunos precisarão ou precisam passar por esse processo, até mesmo porque o mercado de trabalho	Mercado de trabalho
P1: Creio eu que 70% vai estar no mercado de trabalho aí, tipo preparado para que quando for ele já tenha totalmente a formação necessária.	Mercado de trabalho
P1: o aluno, ele é tudo aquilo que ele está processando, tipo o professor que vai dar aula de um curso específico voltado à área de logística, ele tem que ter primeiro a compreensão de mercado.	Compreensão de mercado
P1: o professor que vai dar aula de um curso específico voltado à área de logística, ele tem que ter primeiro a compreensão de mercado. Se ele não tiver a compreensão de mercado, o que o mercado necessita	O que o mercado necessita

momento, eu acho que ele vai ficar muito assim, decepcionado no que ele está estudando.	
P1: Porque a gente aqui no Amazonas existe especificamente, o que a gente percebe é que o nosso polo industrial de Manaus são agentes agregadores. Tem um projeto na Suframa chamado é Suframa Dentro das Escolas e vão especificamente na linha de frente daquilo que os alunos estão estudando. Hoje em dia, se você vê, é um projeto lindo.	Indústrias são agentes agregadores
P1: nós estamos fazendo a formação desses profissionais que estão faltando no mercado de trabalho.	Profissionais que faltam no mercado
P1: esses alunos aí, eles estão saindo como se fosse um bolo quentinho do forno para ir para o mercado de trabalho	Bolo quentinho para o mercado de trabalho
P1: Aí agora que ele já se informou e viu que o mercado de trabalho quer essa formação.	Mercado de trabalho
P1: As pessoas no mercado de trabalho, especificamente os nossos autistas, eles têm uma capacidade intelectual muito grande.	Mercado de trabalho
P2: vai ser aplicado quando eles forem para o mercado de trabalho.	Mercado de trabalho
P2: inclusive já estão participando do programa Jovem Aprendiz.	Jovem Aprendiz
P2: Ele é muito absorvido, a gente coloca, a gente fica numa alegria danada, porque tem várias empresas, várias indústrias, Moto Honda, Samsung, a Yamaha, são empresas que absorvem muito os nossos alunos.	Empresas absorvem alunos
P2: A gente prepara e faz com que os alunos já saiam do ensino médio com uma visão de mercado também de trabalho.	Visão de mercado de trabalho
P2: O professor tem que se transmitir conhecimentos e ensinar ele a enfrentar a vida adulta profissionalmente.	Vida adulta profissionalmente
P3: Dando um pouco de conhecimento nesse mundo profissional que hoje é até desafiador	Mundo profissional
P3: [...] o jovem seja o protagonista da situação, mais autônomo.	Protagonista
P3: Principalmente com tecnologias a gente ainda percebe que algumas escolas não dá, não tem estrutura para que o professor possa desenvolver todas essas habilidades com o aluno, assuntos que tem a ver com o mercado de trabalho.	Habilidades para o mercado de trabalho
P3: Esse olhar cuidadoso no que a gente vai transmitir para o aluno, né? Firmeza. O que você desenvolve nas empresas aí, né?	Desenvolve nas empresas
P3: Você tá, de certa forma, contribuindo para um profissional aí que vai estar no mercado.	Profissional no mercado
P3: Tentar levar para o aluno sempre do melhor informações, pesquisas, informações que é vai fazer com que ele desenvolver suas habilidades, habilidades técnicas faz com que o aluno consiga se inserir no mercado de trabalho.	Habilidades técnicas para mercado
P3: A gente entra com uma questão importante aí hoje ele entra na escola pública com a mão de obra prestadora de serviço. Então aquele professor é ele contratado, não é, porque não existe contrato.	Mão de obra

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

O Participante 1 afirma que "70% [dos alunos] vai estar no mercado de trabalho [...] preparado para que quando for ele já tenha totalmente a formação necessária", destacando que o objetivo central da formação é a inserção profissional. Essa ideia é reforçada pela Participante 2, que menciona que os alunos são preparados para "enfrentar a vida adulta profissionalmente" e que muitas empresas, como Moto Honda e Samsung, absorvem os egressos desses cursos. Essa perspectiva reflete uma lógica em que a educação é subordinada às demandas do capital,

como aponta Kuenzer (2005), ao criticar a redução da formação humana à mera qualificação técnica.

Marise Ramos (2008) também problematiza essa abordagem, argumentando que a educação profissional, quando reduzida à formação de mão de obra, desconsidera as dimensões humanas e sociais do processo educativo. Tal problemática é perceptível nos trechos em que o Participante 1 descreve os alunos como "um bolo quentinho do forno para ir para o mercado de trabalho", uma metáfora que ilustra a visão dos estudantes como produtos prontos para serem consumidos pelo mercado.

A centralidade do mercado de trabalho na concepção de ensino técnico é reiterada em vários trechos. O Participante 1 menciona que o professor de logística precisa ter "compreensão de mercado", pois, caso contrário, o estudante estará "decepcionado no que está estudando". Essa afirmação revela que o currículo e as práticas pedagógicas são orientados pelas demandas do setor produtivo, em vez de priorizarem uma formação ampla e crítica. Kuenzer (2005) alerta para os riscos dessa subordinação, destacando que a educação perde seu caráter emancipatório quando se torna refém das necessidades imediatas do setor produtivo.

Além disso, o Participante 3 menciona que o ensino técnico deve desenvolver "habilidades técnicas" para que os alunos consigam se inserir no mercado de trabalho, reforçando a ideia de que a educação é um percurso para a empregabilidade. No entanto, essa visão técnica e instrumental desconsidera a importância de uma formação que prepare os estudantes para a vida em sociedade, como defende Ramos (2008). A ênfase excessiva nas habilidades técnicas, sem uma contrapartida de formação humana e crítica, resulta em uma educação que reproduz a lógica do capital, em vez de questioná-la.

Os discursos também revelam desafios estruturais que dificultam a realização de uma formação mais ampla e crítica. O Participante 3 menciona que "algumas escolas não têm estrutura para que o professor possa desenvolver todas essas habilidades com o aluno", o que destaca a carência de recursos tecnológicos e infraestrutura adequada. Essa limitação impede que os professores promovam uma educação mais contextualizada e interdisciplinar, como propõe Kuenzer (2005), que defende a necessidade de investimentos em infraestrutura e formação docente para superar os limites do modelo tecnicista.

O Participante 3 critica ainda a precarização do trabalho docente, ao afirmar que "o professor é contratado como mão de obra prestadora de serviço", o que reflete a desvalorização do papel do educador nesse modelo de ensino. Essa precarização, somada à falta de recursos, contribui para a manutenção de uma educação e seus profissionais reduzida à formação de mão de obra.

A concepção de ensino técnico fortemente alinhada à formação de mão de obra reduz a educação a um instrumento de preparação para o mercado de trabalho, perspectiva que é criticada por Kuenzer (2005) ao alertar sobre os riscos de uma educação subordinada às demandas do capital em detrimento de uma formação integral e crítica.

Frigotto (2007) destaca que a subordinação da educação às lógicas do mercado resulta em uma formação reduzida à qualificação técnica, desconsiderando as dimensões humanas e críticas do processo educativo. Essa precarização, segundo ele, é intencional, pois serve aos interesses de um sistema que prioriza a produtividade e a flexibilização do trabalho em detrimento da emancipação humana. Antunes (2018), por sua vez, reforça essa ideia ao discutir as transformações no mundo do trabalho, caracterizadas pela precarização, terceirização e flexibilização das relações laborais. O autor argumenta que a educação precarizada é funcional a esse modelo, pois forma trabalhadores adaptáveis às demandas do mercado, mas despreparados para questionar as estruturas de exploração e desigualdade, evidenciando a precarização da educação como um elemento estrutural de um projeto societário que privilegia o capital em detrimento da dignidade humana.

Dando prosseguimento às últimas unidades de registro identificadas, destacam-se os códigos que desvelam os desafios relacionados à falta de preparo didático, à desconexão entre formação acadêmica e prática pedagógica, além da necessidade de aprimoramento para lidar com as complexidades do ensino médio técnico.

QUADRO 5 – Categoria 4

Categoria 4 Códigos: Anseio por orientações	
TRECHO TRANSCRITO	UNIDADE DE REGISTRO EXTRAÍDA
P1: o novo ensino médio, ele foi tipo assim, uma surpresa para todo mundo, né? Ele foi projetado, mas ele não foi planejado dentro da sua estrutura. Então a gente passou a conhecer o novo ensino médio na vivência	Conhecer na vivência
P1: falta apenas o aprimoramento didático dentro da sala de aula.	Falta aprimoramento
P1: são muito específicos daquela área	Específicos da área
P1: o professor que é formado na área de logística, ele tem a formação acadêmica dele, da área de logística, mas ele não tem a vivência de sala de aula. Então, alguns vão para a sala de aula, que chegam a ter 40 alunos e eles ficam meio que perdidos.	Não tem vivência de sala de aula
P1: Falta apenas a orientação da didática dentro da sala de aula, que alguns tem e outros não.	Falta orientação
P1: Eu não sei como é feito.	Não sei
P1: Porque uma coisa eu ser formado em direito, outra coisa é eu ser formada numa licenciatura	Formação em bacharelado
P1: ele precisa ter esse aparato anterior em relação às abordagens que ele vai usar, porque tem muitos profissionais, é que eles têm muita teoria. Eles sabem, eles têm o conhecimento, eles conseguem ter aquela sabedoria,	Precisa ter preparo anterior

aquele preparo intelectual. Mas eles não conseguem é expor isso numa sala de aula	
P4: Pouco se fez curso para poder ministrar uma disciplina dessa	Pouco se fez curso
P4: a gente pegou essa disciplina aí de paraquedas.	Pegou essa disciplina de paraquedas
P4: A gente deveria ter um pouco mais de preparo para poder encarar isso dentro de sala de aula.	Deveria ter mais preparo
P4: Não tem uma orientação e isso gera um certo desconforto e um pouco de medo de saber se realmente é isso que a gente tá fazendo é o certo.	Não tem orientação
P5: Eu acho que a primeira é a formação, que eu vejo assim. Um grande problema é você abarcar todas essas áreas, sendo que eu só tenho uma formação. Não tenho mais uma formação. Então, uma grande dificuldade seria isso abarcar tudo.	Não tenho mais uma formação
P5: A começar pela essa questão da formação, porque é algo para mim um pouco restrito, né? Para mim é restrito.	Formação restrita

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

A iniciar pela fala do Participante 1: "O novo ensino médio, ele foi tipo assim, uma surpresa para todo mundo, né? Ele foi projetado, mas ele não foi planejado dentro da sua estrutura. Então a gente passou a conhecer o novo ensino médio na vivência."

A implementação do Novo Ensino Médio, que propõe uma reestruturação curricular e a unificação entre formação geral e técnica para todas as redes de ensino, foi descrita como algo feito sem um planejamento adequado e sem a devida preparação dos professores. Como aponta Frigotto (2018), mudanças educacionais exigem não apenas reformas estruturais, mas também investimentos na formação dos professores, para que eles possam compreender e implementar as novas diretrizes de forma crítica e reflexiva.

Embora apresente avanços significativos no que se refere a expansão do ensino técnico, esta expansão acarreta em desafios relacionados à formação docente. A diversidade de interesses dos alunos exige abordagens pedagógicas inclusivas, porém a estrutura curricular tem foco no desenvolvimento das competências que visam a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho.

Os entrevistados destacam a importância de uma formação acadêmica sólida, seja na pedagogia, administração e licenciaturas, contando também com especializações. A experiência profissional adquirida ao longo dos anos em diferentes instituições foi relatada até sua inserção em cargos específicos no ensino médio técnico. A trajetória dos entrevistados revelou experiência prática e formação complementar, porém ainda assim algumas dúvidas e descontentamentos relacionados a didática e estrutura curricular vigente foram identificadas no decorrer das falas.

4.2.1 O explícito relatado e o implícito desvelado: reflexões e inferências

Na Categoria 1: Insatisfação relacionadas a precarização do trabalho docente, a Participante 2 menciona que os professores trabalham em múltiplos turnos ("primeiro, segundo, terceiro horário") e acumulam "uma grande quantidade de tarefas". Essa realidade reflete a intensificação do trabalho, fenômeno analisado por Antunes (2018) como uma das características centrais da reestruturação produtiva no capitalismo contemporâneo. A intensificação leva à sobrecarga de atividades, reduzindo o tempo disponível para planejamento, descanso e vida pessoal, o que compromete a qualidade de vida dos profissionais. Frigotto (2018) enfatiza que a desvalorização da educação e dos educadores é um fenômeno estrutural, ilustrado na dualidade do papel dos professores no sistema capitalista que por um lado, são trabalhadores assalariados que contribuem para a reprodução da força de trabalho e por outro, são parte de um sistema que os explora e os transforma em meros funcionários do capital. O autor também critica a desqualificação do trabalho docente ao considerar as determinações sobre a prática pedagógica, a divisão interna do trabalho educativo, as leis e reformas que orientam determinadas políticas educacionais, distanciando-se de seu papel político e social na formação crítica dos estudantes.

A fala da Participante 2 sobre a falta de recursos para realizar "*aulas dinâmicas e diferentes*" ilustra como a ausência de investimentos materiais e pedagógicos reflete a precarização da educação como um direito social. Essa desvalorização se traduz em condições de trabalho inadequadas, que impedem os professores de exercerem sua profissão com autonomia e qualidade.

A cobrança por inovações pedagógicas sem o suporte necessário, mencionada também pela Participante 2, pode ser interpretada como uma forma de responsabilização individual dos professores por problemas estruturais, o que aumenta a pressão e o estresse no ambiente de trabalho.

O Participante 1 apresenta trechos similares ao descrever o trabalho como "muito sofrido", "castigante" e "desgastante", termos que remetem ao desgaste mental do profissional, associado às condições adversas de trabalho. Antunes (2018) discorre sobre como a precarização e a intensificação do trabalho geram alienação e esgotamento, afastando os trabalhadores do sentido de realização em suas atividades. No caso dos professores, essa alienação é agravada pela contradição entre o ideal de contribuir para a formação humana e a realidade de um trabalho marcado por cobranças excessivas.

A fala da Participante 2 sobre colegas "estressados e nem aí" sugere um estado de desengajamento e indiferença, que pode ser interpretado como uma forma de resistência passiva

à exploração e à desvalorização do trabalho docente, conforme discutido por Frigotto (2018) que critica a desqualificação do trabalho docente, quando é reduzido a uma função técnica e burocrática, distanciando-se de seu papel político e social na formação crítica dos estudantes.

Ainda nesta perspectiva, o Participante 4 relata "desconforto" e "medo" devido à falta de orientação, o que evidencia a insuficiência de suporte institucional para o exercício da profissão. Frigotto (2018) argumenta que a formação docente muitas vezes é descolada das demandas reais do trabalho, deixando os professores despreparados para enfrentar os desafios cotidianos. Essa lacuna entre formação e prática é reforçada pela fala da Participante 5, que afirma que o sucesso profissional dependeu mais de seus "esforços individuais" do que da formação recebida.

A ausência de suporte institucional também se reflete na falta de recursos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, mencionada pela Participante 2. Essa situação coloca os professores em uma posição de improvisação, o que pode indicar situações de estresse.

Outro ponto considerado agravante em relação a insatisfação das condições de trabalho é encontrada na fala do Participante 3 ao relatar sobre a falta de segurança no emprego e a ausência de vínculos CLT aos professores dos componentes da base técnica, o que remete diretamente à análise de Antunes (2018) sobre a precarização do trabalho no capitalismo flexível, em que a perda de direitos trabalhistas e a instabilidade nas relações de emprego geram incerteza, impactando negativamente a saúde mental dos profissionais. No caso dos professores, essa precarização revela maior alcance, pois afeta diretamente a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

O Participante 3 menciona que "o professor é contratado, não é porque não existe contrato", o que evidencia a precarização do trabalho docente no ensino técnico. Essa situação está alinhada com a crítica de Kuenzer (2017) sobre a desvalorização dos professores e a perda de autonomia no processo educativo. A precarização do trabalho docente contribui para a redução da educação à formação de mão de obra, pois limita a capacidade dos professores de promover uma formação crítica e reflexiva.

Estes trechos revelam um cenário de insatisfação e desgaste, constituindo a primeira categoria de análise de relatos em que a intensificação das jornadas, a desvalorização da profissão docente e a falta de suporte institucional são fatores interligados que contribuem para a insatisfação dos profissionais. Essas condições refletem as contradições do sistema capitalista, que subordina a educação à lógica do mercado, negligenciando suas dimensões humanas e sociais.

Já na Categoria 2: Aspectos relacionados a concepção de projeto educativo, se

apresentam indícios de um modelo de educação marcado pela centralização do planejamento pedagógico, pela fragmentação do conhecimento e pela desconexão entre teoria e prática. Essas características remetem a um sistema educacional que limita a autonomia docente e prioriza a padronização em detrimento das necessidades materiais e sociais dos estudantes.

Além da formação, as condições estruturais e logísticas dificultam a exploração de temas interdisciplinares de forma ampla. A estrutura curricular não oferece suporte suficiente para que os professores integrem diferentes áreas do conhecimento de maneira fluida, o que prejudica a implementação de projetos mais complexos e abrangentes, inviabilizando um currículo que atenda às necessidades dos alunos e às demandas de um ensino mais integrado, não somente a competências e habilidades básicas.

Uma solução sugerida pela Participante 5 para superar as limitações estruturais do currículo é a implementação de um rodízio de professores especialistas em diferentes áreas, permitindo uma divisão mais eficaz das temáticas entre os docentes, para garantir que cada área seja abordada com a profundidade necessária. Segundo a profissional, a abordagem também promoveria uma maior colaboração entre os professores, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos.

A interdisciplinaridade também é apontada como uma prática valiosa para a execução de Projetos Integradores, pois permite que os estudantes compreendam as conexões entre os diversos campos do saber, desenvolvendo uma visão mais integrada, viabilizando que os discentes desenvolvam conhecimentos de várias áreas em situações práticas. O Participante 5 relatou uma experiência de forma empolgada:

“Teve uma outra, outra vez que fiz da das feiras das nações. Eles escolheram os países, cada, cada turma escolheu um país. E aí eles pesquisaram sobre a cultura, sobre a dança, sobre os costumes, e aí foi exposto para outras turmas e eles interagiram nesse sentido aí, né? Participar em grupos.”

Ainda que não tivesse se apropriado dos conceitos ou da etimologia do nome Projetos Integradores, o Participante 4, que além de Projetos Integradores leciona o componente curricular Física relatou esta experiência em que haveria a abertura de se efetivar a proposta de um projeto integrador em alusão a formação integral através da interdisciplinaridade, pois no mesmo evento buscou agregar diferentes disciplinas e tipos de conhecimento. Tal trecho abre espaço para certo otimismo, visto que da diferença entre os termos "integração" e "interdisciplinar", surge a ideia de "interação", como requisito essencial para o trabalho interdisciplinar (Fazenda, 2011).

Segundo a Participante 5, o engajamento dos estudantes é promovido por meio de

projetos que unem teoria e prática, conectando o conhecimento adquirido em sala de aula com situações do cotidiano. Essas práticas pedagógicas incentivam a participação ativa dos estudantes, estimulando a reflexão e a aplicação dos conteúdos em contextos reais. Compartilhando também um relato de experiência e colocando uma sugestão:

“Na verdade, vai ser algo relacionado a uma temática que você vai conseguir é identificar ou verificar aquilo em várias situações em várias áreas do teu, o dia a dia assim. Por exemplo, no primeiro bimestre foi sobre a forma geométrica, o que nós trabalhamos no cotidiano, em formato geométrico. Então houve toda uma revisão dessa matemática básica, né? Mas a partir daí a gente foi vendo onde, em quais momentos, em quais locais a gente observa isso (...) Eu acredito que nós poderíamos assim, para até para ajudar mesmo, de uma certa forma, se houvesse condições de visitas externas. Eu acredito que seria uma forma até de intensificar aquela temática e os meninos conseguem assim, compreender e entender melhor. Ou também é fazer algum trabalho interdisciplinar também, acho que também um caminho que poderia intensificar, com outros componentes, outros professores do ensino médio.”

A abordagem contextualizada, que conecta o conhecimento acadêmico com a realidade cotidiana dos alunos, foi destacada como essencial. Ao trabalhar com propostas temáticas que envolvem o dia a dia dos estudantes, a educação se torna mais significativa, permitindo que os estudantes percebam a aplicabilidade dos conteúdos fora da escola.

A interdisciplinaridade, necessidade fundamental para entender e mudar o mundo, é possível de ser realizada no ensino por meio da remoção das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas (Fazenda, 2011). Tal postura favorece o fortalecimento do vínculo entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento integral dos discentes.

A integração entre a teoria e a prática também foi mencionada enquanto fragilidade da realidade institucional e enquanto rede. Parte dos entrevistados afirmou que, sem a aplicação prática, o aprendizado teórico perde relevância. A conexão com o mercado de trabalho e a vivência de experiências concretas foram apontadas como essenciais para a preparação dos alunos para a vida profissional, revelando que a concepção de que a antecipação dos jovens a vida produtiva seria uma vantagem em relação aos estudantes que não cursam o itinerário EPT. Revelando um ensino técnico mais alinhado à realidade do mercado de trabalho, proporcionando aos alunos uma formação mais aplicada, com menor espaço para questões epistemológicas.

O itinerário EPT foi avaliado de forma positiva, apesar das problemáticas citadas direcionarem a necessidade de novas regulamentações, visto que a estrutura atual foi comparada com práticas educacionais anteriores, percebendo-se uma adaptação das metodologias mais antigas às novas exigências do mercado de trabalho. O Participante 1 aponta a Lei Nº 14.945, de 31 de Julho de 2024 como uma possibilidade de melhoria. A referida lei restabelece diretrizes

sobre a quantidade de horas destinadas tanto às disciplinas comuns quanto ao itinerário formativo.

Para as disciplinas comuns, que incluem áreas como matemática, português, ciências e estudos sociais, a lei define uma carga horária mínima de 2.400 horas, destinada aos conhecimentos gerais. O objetivo é que os conteúdos das disciplinas comuns também sejam relacionados às práticas profissionais (Brasil, 2024).

Já para o itinerário formativo, que compreende as disciplinas específicas da formação técnica, a lei estabelece uma carga horária mínima de 600 horas. A carga horária total mínima para o itinerário formativo em que são ofertados os cursos técnicos no escopo da SEDUC-AM, somando as disciplinas comuns e o itinerário formativo, é de 3.000 horas.

A Lei nº 14.945/2024 redefine a distribuição da carga horária, que anteriormente, baseada na Lei nº 13.415/2017, destinava 1.200 horas para as disciplinas comuns e 1.800 horas para o itinerário formativo, o que totaliza as 3.000 horas mínimas. A ênfase em atividades práticas e a flexibilidade curricular são aspectos centrais das legislações, que buscam alinhar a educação básica às demandas do setor produtivo e às necessidades regionais.

A execução do modelo exige adaptações contínuas, além de formação específica dos docentes para lidar com as novas demandas do currículo. A adaptação do ensino médio regular à realidade da educação profissional e tecnológica (EPT) trouxe à tona desafios operacionais e estruturais, como a necessidade de uma maior integração entre teoria e prática.

A execução do itinerário EPT nos moldes da Lei nº 13.415/2017, em vigência durante a coleta de dados, segue um planejamento rígido no que se refere aos componentes técnicos, com direcionamentos claros para as disciplinas e atividades. No entanto, a estrutura curricular é frequentemente adaptada no momento da aplicação, dependendo das necessidades e das condições estruturais e logísticas da instituição. A integração entre o ensino técnico e o ensino regular foi destacada, apontando para a flexibilidade no currículo.

O Participante 1 informou o procedimento em que o planejamento das disciplinas técnicas é realizado:

“Até pelo que chega até nós, é através do Drive é que os professores têm um roteiro. O CETAM dá um roteiro especificamente para que o professor siga aquilo dali através do planejamento que é feito por outros coordenadores. Nós temos os pedagogos que fazem um estudo, né? Do que tem que ser aplicado desse estudo é dado para os coordenadores de curso. Os coordenadores de curso procuram os professores especificamente daquilo que vai ser ministrado e passa para eles.”

A Participante 2, docente de disciplina técnica evidencia que a participação dos docentes no planejamento é restrita, visto que:

“Nós temos que seguir as ementas. O CETAM disponibiliza para nós as ementas com os conteúdos que nós temos que aplicar em sala de aula. É todo um padrão, segue o padrão do ensino técnico, mesmo, profissionalizante, tudo CETAM. dali nós montamos o nosso plano, a gente vai adaptando as aulas, mas sempre seguindo o padrão CETAM com os slides do CETAM. As provas são feitas todas com padronizadas.”

Relato que incide ao alerta de Frigotto (2018) sobre como as relações sociais de produção resultam na perda, por parte da classe trabalhadora, não apenas das condições objetivas de sua produção, mas também do controle sobre os instrumentos de trabalho e da expropriação do saber e fragmentação do trabalho se reflete no âmbito escolar, onde ocorre uma crescente divisão interna do trabalho educacional, visto que o processo pedagógico passa a ser cada vez mais dominado por especialistas que assumem o papel de pensar, reduzindo os professores a meros executores de tarefas planejadas por outros.

As disciplinas da base técnica são organizadas em módulos, com variações de carga horária, além de práticas complementares, como visitas técnicas, porém estas atividades nem sempre são possíveis de se realizar, conforme relato de uma das entrevistadas. A referida abordou o tema com pesar, pois verbalizou uma valoriza a conexão entre teoria e prática, utilizando uma estrutura modular que favorece o aprendizado segmentado.

Quanto ao Planejamento de Projetos Integradores, identificou-se que as disciplinas também seguem uma estrutura padronizada, com ementas fornecidas pela SEDUC-AM, permitindo breve adaptação metodológica. Conforme relato da Participante 5:

“O planejamento ele é feito a partir da ementa, do plano de ensino. E lá eles já nos dá um direcionamento. Eu, particularmente, eu trabalho com direcionamento que eles colocam algumas situações, algumas questões que podem ser levantadas e trabalhadas em sala de aula. E aí eu faço isso, levo para sala de aula algumas questões do que foi apresentado no documento. O que é possível desenvolver o desenvolvimento.”

Os Participantes 1, 2 e 3 destacam que os planejamentos da base técnica são elaborados por coordenadores e disponibilizados aos professores por meio de plataformas como o Google Drive. Essa centralização do planejamento, como apontado por Ciavatta (2005), reflete uma tendência de burocratização e padronização do ensino, em que os professores são reduzidos a meros executores de currículos predefinidos. Essa prática limita a capacidade dos docentes de abordar os conteúdos às realidades locais e às necessidades específicas dos estudantes, gerando uma dissonância entre o que é planejado e o que é efetivamente aplicado em sala de aula.

A centralização do planejamento e a falta de autonomia docente, mencionadas pelos Participantes 1 e 2, podem ser interpretadas como expressões da precarização do trabalho na

educação, amparado por Frigotto (2018), que argumenta que a desvalorização dos professores e a perda de controle sobre seu próprio trabalho são consequências da mercantilização da educação, reforçando a alienação dos professores e submetendo-os a uma lógica de trabalho que reproduz as mesmas relações de exploração e controle presentes no sistema capitalista como um todo.

A fala do Participante 1, "Coloca-se muita coisa no papel e na hora de executar não é aquilo", ilustra a desconexão entre o planejamento teórico e a prática pedagógica. Essa situação é agravada pela imposição de conteúdos que, segundo o entrevistado, são "colocados para inglês ver", ou seja, sem relevância prática para a formação dos estudantes.

O Participante 1 ainda menciona a inclusão de disciplinas como "ética e moral" no currículo técnico: "*É como se fosse uma subdisciplina [...]*". Já o Participante 4, ao se referir a disciplina Projetos Integradores afirma que ela não agrega ao aprendizado dos estudantes, pois "*você não vai utilizar aquilo*". Tais colocações evidenciam a fragmentação do conhecimento, que, segundo Kuenzer (2017), é uma característica do modelo educacional tecnicista, que separa teoria e prática e desconsidera a integração dos saberes necessários para a formação integral dos estudantes.

Ramos (2008) argumenta que a organização curricular centrada em disciplinas isoladas reforça uma visão fragmentada do conhecimento, que não dialoga com a complexidade da realidade social e do mundo do trabalho. A rigidez dos currículos disciplinares, que muitas vezes priorizam a transmissão de conteúdos específicos em detrimento de uma formação integral e crítica em que o foco excessivo nas disciplinas escolares desconsidera as necessidades dos estudantes e as demandas do contexto social.

A organização tradicional do currículo por disciplinas se converte em uma estrutura que fragmenta o conhecimento e dificulta a compreensão dos fenômenos em sua totalidade (Fazenda, 2011). O foco nas disciplinas escolares, quando desprovido de diálogo entre as áreas do conhecimento, limita a capacidade dos estudantes de estabelecer conexões e desenvolver um pensamento crítico e criativo. A autora reitera a necessidade da interdisciplinaridade, o que não significa abandonar as disciplinas, mas sim promover uma articulação entre elas, de modo a enriquecer o processo educativo.

Na fala da Participante 5 sobre a necessidade de integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de uma temática é apontada a dificuldade de realizar essa integração, devido à rigidez dos currículos e à falta de colaboração entre os professores, demonstrando limitações decorrentes da arquitetura curricular do ensino médio nos moldes da Lei 13.415/2017. Os Participantes 1 e 3 ainda destacam a importância de unir teoria e prática, mas

também apontam os desafios de concretizar essa integração. O Participante 1 menciona que os alunos são levados às indústrias para verificar a aplicação prática dos conceitos teóricos, enquanto o Participante 3 enfatiza que "*unir a prática da teoria é desafiador*". Essa dicotomia entre teoria e prática, discutida por Ramos (2010a), é um dos principais problemas do ensino técnico, que muitas vezes prioriza a transmissão de conhecimentos técnicos em detrimento da formação crítica e reflexiva.

A fala do Participante 3 sobre a importância de "*unir a prática da teoria*" e da Participante 2 sobre a necessidade de "*transmitir conhecimentos e ensinar [os alunos] a enfrentar a vida adulta profissionalmente*" revela a tensão entre uma formação técnica, voltada para o mercado, e uma formação crítica, que prepare os estudantes para a cidadania. Nos direcionando a Frigotto (2010a) em sua crítica ao reducionismo do ensino técnico, que prioriza habilidades instrumentais em detrimento de uma formação mais ampla, capaz de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes.

A fala do Participante 3, "*O saber fazer é essencial, né? Você tem que ter firmeza no que você tá levando conhecimento*", reflete a preocupação com a aplicabilidade do conhecimento, mas também revela a pressão sobre os professores para garantir que os estudantes adquiram habilidades imediatamente úteis ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humanística e emancipadora.

Frigotto (2018) argumenta que a educação tem sido cada vez mais subordinada às demandas do mercado, perdendo seu caráter de formação humana integral, de modo que o papel da escola no capitalismo contemporâneo, não é diretamente produtiva no sentido de gerar mais-valia, mas desempenha um papel mediador na reprodução das relações sociais capitalistas, tanto na formação de trabalhadores qualificados quanto na reprodução das condições gerais de produção.

Essa crítica é relevante ao tratar dos trechos em que os professores mencionam a imposição de conteúdos e planejamentos padronizados, que não consideram as necessidades reais dos estudantes. Por exemplo, o Participante 1 afirma que "*coloca-se muita coisa no papel e na hora de executar não é aquilo*", o que reflete a desconexão entre o currículo e a realidade dos alunos.

Os Participantes 1 e 4 criticam a excessiva carga de conteúdos no currículo, especialmente com a inclusão de novas disciplinas, que embora reconheçam sua importância, questionam a forma como são inseridas ao currículo. O Participante 4 afirma que "*deveria aumentar a carga horária de disciplinas que são cobradas nas provas de vestibulares*" e ressalta que a inclusão de projetos integradores e outras atividades nem sempre contribuem para

o desempenho dos estudantes em avaliações externas. Tal crítica se alinha a análise de Ramos (2010b), que aponta que a sobrecarga de conteúdos e a rigidez curricular dificultam a realização de atividades interdisciplinares e projetos que promovam a integração.

Os Participantes 4 e 5 mencionam a realização de projetos integradores e atividades interdisciplinares, como feiras e seminários, que buscam aproximar os estudantes de situações reais e promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento. No entanto, a participante 2 enxerga com certo distanciamento tais práticas, ao afirmar que “*eles colaboram de forma indireta, mas contribui*”.

Ivani Fazenda (2008) defende a interdisciplinaridade como uma forma de superar a fragmentação do conhecimento, o que exige uma mudança de postura e uma reorganização do currículo. Essa perspectiva é relevante para analisar as falas dos Participantes 4 e 5, que mencionam a realização de projetos integradores e atividades interdisciplinares. No entanto, a dificuldade de implementar essas práticas, devido à rigidez curricular reflete os limites do modelo educacional vigente.

Na fala da Participante 5, “*Talvez se pudéssemos fazer um rodízio [...] o professor poderia ministrar*”, sugere a necessidade de maior colaboração entre os professores e reorganização dos recursos humanos para a oferta dos Projetos Integradores enquanto disciplina, bem como direciona a uma proposta interdisciplinar. Fazenda (2008) enfatiza que a interdisciplinaridade exige uma postura aberta, em que os sujeitos devem estar dispostos a dialogar com outras áreas do conhecimento e a repensar suas práticas pedagógicas. No entanto, a arquitetura curricular vigente dificulta a realização de práticas nesta perspectiva.

Já o Participante 3 retoma a “carência de ferramentas tecnológicas” como um obstáculo para a prática educativa. Tal crítica está alinhada com a análise de Kuenzer (2017), que aponta que a falta de investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos limita a qualidade do ensino e a capacidade dos professores de inovar em suas práticas. O questionamento do Participante 3 sobre a falta de ferramentas tecnológicas pode ser interpretada como uma demanda por infraestrutura e recursos que facilitem a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, a superação dessas limitações exige não apenas a aquisição de equipamentos, mas também condições dos professores para utilizar esses recursos, agregando-os a metodologias que promovam a participação e reflexão dos estudantes.

Um aspecto a ser esclarecido diz respeito a forma como a tecnologia é concebida na fala dos entrevistados. Como destacado por Ramos (2010a), a tecnologia, no sentido amplo, envolve a transformação das relações educacionais e a promoção de uma aprendizagem contextualizada. A fala do Participante 3 sobre a “carência de ferramentas tecnológicas” revela uma

generalização entre os termos “tecnologia” e tecnologias ativas. O mesmo ocorre quando a participante 2 afirma que “*o nosso maior percalço é porque nós não estamos acompanhando a tecnologia*”. Enquanto a tecnologia envolve um conjunto amplo de conhecimentos e práticas que visam transformar a realidade educacional, ou seja, a ciência materializada em força produtiva (Ramos, 2005). Já as tecnologias ativas mencionadas pelos docentes referem-se a metodologias e recursos específicos. Portanto, a superação dos desafios mencionados pelo Participante 3 exige não apenas investimentos em infraestrutura, mas também uma mudança nas práticas pedagógicas e na formação dos professores de modo a reconstruir a concepção de tecnologia no ensino médio integrado.

Os trechos das entrevistas revelam assim um modelo de educação que prioriza a padronização e a burocratização em detrimento da autonomia docente e das necessidades dos estudantes. A centralização do planejamento, a fragmentação do conhecimento e a dicotomia entre teoria e prática são características que refletem certas contradições do sistema educacional vigente, consolidando assim a segunda categoria de análise.

A terceira categoria, A EPT reduzida a formação de mão de obra, formada ilustra como a concepção de trabalho é apresentada no discurso dos entrevistados, partindo de uma colocação do Participante 1 ao afirmar que “*70% [dos alunos] vai estar no mercado de trabalho [...] preparado para que quando for ele já tenha totalmente a formação necessária*”. Essa fala reflete uma visão instrumental da educação, em que o ensino médio técnico é apresentado como um meio para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Frigotto (1995) explica tal fenômeno ao apontar que transformações do capitalismo impactam a educação, especialmente a educação profissional.

O curso técnico é considerado uma iniciativa positiva em parte dos entrevistados que destacam a questão da empregabilidade dos discentes em empresas do polo industrial de Manaus, por exemplo. Desta forma, o itinerário EPT é visto como uma ferramenta para aproximar os alunos do mercado de trabalho, em que formação de alunos com uma visão prática e realista do setor produtivo local, valorizariam uma aplicação prática dos conteúdos.

A preparação dos alunos para o mercado de trabalho é uma expectativa comum entre os entrevistados, sendo relatado que os alunos do itinerário EPT possuem mais chances de se inserir no mercado de trabalho devido seu acesso as disciplinas técnicas. Ao mesmo tempo, há uma ênfase no desenvolvimento de competências técnicas. Os programas de estágio e Jovem Aprendiz são mencionadas como grandes oportunidades, além de promissoras.

O Participante 1 compartilha sua compreensão sobre o ensino médio técnico:

“Eu sempre penso assim, o aluno, ele é tudo aquilo que ele está processando, tipo o professor que vai dar aula de um curso específico voltado à área de logística, ele tem que ter primeiro a compreensão de mercado. Se ele não tiver a compreensão de mercado, o que o mercado necessita naquele momento, eu acho que ele vai ficar muito assim, decepcionado no que ele está estudando.”

A Participante 2 considera que os estudantes que cursam o itinerário EPT apresentam maior grau de maturidade que os demais do ensino regular, devido a uma visão mais voltada ao mercado de trabalho:

“Então a volta do ensino técnico, a gente viu que hoje os alunos já estão mais maduros e melhor preparado para assumir uma graduação. Quando eu trabalhei anteriormente somente com alunos que vieram do ensino médio, a gente vê, coloca os 2 assim e a gente percebe que um precisa de uma maturidade maior sobre a vida real, no campo profissional e no campo de ensino, porque ele vai entrar para uma faculdade. O aluno do ensino médio, ele já vai prepará-lo com aquela realidade que ele vai aprender mais, especializar mais e aprofundar mais os conhecimentos dele, sim, naquela escolha que ele está fazendo. Então, eu acho que o fator maturidade e conteúdo didático é bem diferente do somente do ensino médio para o ensino técnico.”

Tal comparativo submerge a questão da meritocracia, ou melhor, da competitividade a luz de Frigotto (2001), que elucida que a meta da competitividade consegue se transformar na visão educacional do governo em relação à educação básica e profissional. Dentro da pedagogia da competitividade, focada nos conceitos de competências e habilidades, ocorre uma mudança significativa no papel econômico que a escola e o processo de formação técnico-profissional desempenham.

Apesar da avaliação positiva do ensino técnico no itinerário EPT ofertado pela parceria CETAM e SEDUC-AM, os entrevistados destacaram a necessidade de melhorias contínuas, principalmente na área de planejamento, inclusão e recursos tecnológicos.

A Participante 2 ainda afirmou que maioria dos alunos demonstra afinidade com a área de logística (60%), enquanto 30% tendem a optar por outras áreas e 10% estão indecisos. Destacando a importância do comprometimento dos alunos com o aprendizado e do programa Jovem Aprendiz como facilitador para a inserção no mercado de trabalho.

Estes relatos revelam o distanciamento com a concepção de educação integral mencionada nos documentos oficiais CETAM e SEDUC-AM e a formação integrada, segundo Ciavatta (2005) propõe completar o ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho entre a prática de fazer e a prática de pensar, liderar ou planejar, tendo como ir além da limitação da preparação para o trabalho ao seu lado operacional, simplificado, livre dos conhecimentos que estão em sua origem científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

São ilustrados então, processos educativos enquanto práticas sociais que influenciam a sociedade que torna o trabalho, os recursos naturais, a ciência e a tecnologia como propriedade

privada, trocas de valor e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de pessoas da vida digna ou de sua transformação radical. É sobre isso que falamos ao destacar a continuidade da luta histórica da classe trabalhadora (Frigotto, 2001).

A formação técnica é vista como determinante para a trajetória profissional, emergindo a concepção de ensino técnico que tem se reforçado no itinerário EPT, um ensino técnico proporciona uma abordagem operacional.

Neste tópico se faz necessário pontuar com veemência que não está sendo feito juízo de valor ao posicionamento dos entrevistados, mas sim a uma estrutura social, política e educacional planejadas e com intencionalidade específica, conforme esclarece Kuenzer (2011), ao bradar que no campo do capital, podem ser observadas experiências pedagógicas que moldam processos de formação de professores com o objetivo de preparar trabalhadores para o capital e que tal a questão vem sendo abordada no âmbito da suposta neutralidade, assim seguindo a lógica da acumulação de capital, de forma direta ou indireta, pela compra da força de trabalho do professor e pela natureza do seu trabalho, que paradoxalmente forma indivíduos que atenderão às necessidades do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do controle para o qual a escola ajuda, embora o objetivo do seu trabalho seja a formação humana, ele é influenciado pelas mesmas contradições que marcam o capitalismo.

A ênfase na "compreensão de mercado" por parte dos professores, mencionada também pelo Participante 1, reforça a ideia de que a educação técnica deve estar voltada para atender às demandas imediatas do setor produtivo, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. O que é reiterado no trecho que faz menção aos estudantes como "um bolo quentinho do forno para ir para o mercado de trabalho", uma metáfora que ilustra a visão do ensino técnico como formadora de mão de obra.

O Participante 2 menciona que os alunos "já saem do ensino médio com uma visão de mercado também de trabalho", o que reforça a ideia de que o ensino técnico está focado na inserção precoce na vida produtiva. Reiterando este quadro, o Participante 1 menciona o projeto "SUFRAMA Dentro das Escolas", que visa alinhar a formação dos alunos às demandas do polo industrial de Manaus. Já a Participante 2 comenta que empresas como *Moto Honda*, *Samsung* e *Yamaha* "absorvem muito os nossos alunos", o que demonstra como o ensino técnico está sendo instrumentalizado para atender às necessidades de mão de obra de grandes corporações. Essa aproximação entre escola e empresas, embora possa trazer benefícios práticos, reflete uma tendência de subordinação da educação aos interesses do setor produtivo, como discutido por Ciavatta (2005), ao argumentar que a integração entre educação e trabalho deve ser feita de forma crítica, considerando as necessidades dos estudantes e não apenas as

demandas do mercado.

O Participante 3 menciona a importância de "desenvolver habilidades técnicas" para que os alunos "*consigam se inserir no mercado de trabalho*". Essa ênfase nas habilidades técnicas em detrimento de uma formação mais ampla reflete a redução da educação técnica à formação de mão de obra qualificada, também é criticada por Frigotto (2010a), que defende que o ensino médio técnico deve promover uma formação omnilateral, que prepare os estudantes não apenas para o trabalho e que reduza o ensino técnico à aquisição de habilidades técnicas demandadas pelo mercado.

A fala do Participante 3 sobre "transmitir informações que vão fazer com que ele desenvolva suas habilidades" reforça a ideia de que o ensino técnico está focado na transmissão de conhecimentos instrumentais, em vez de promover a construção coletiva do conhecimento e a formação cidadã. A fala da Participante 2 sobre "*ensinar [os alunos] a enfrentar a vida adulta profissionalmente*" reflete uma visão que prioriza a preparação para o mercado em detrimento de uma formação geral e humanística. Estes excertos demonstram que o ensino médio técnico está sendo reduzido à formação de mão de obra, priorizando as demandas do setor produtivo.

Frigotto (2007) denuncia a centralidade do trabalho na formação, defendendo por vez uma formação que articule trabalho, educação e cidadania em igual escala de relevância, que forme indivíduos não apenas para o exercício de uma profissão, mas também para a participação ativa na sociedade. Tal apontamento é pertinente ao abordar as falas dos professores, apresentando a necessidade de contribuir com uma formação que vá além da transmissão de conhecimentos técnicos, incluindo também a preparação para a vida enquanto indivíduo e cidadão.

Por fim, na Categoria 4: Necessidade de formação continuada, a didática foi frequentemente identificada como um ponto de melhoria. A necessidade de uma abordagem mais integrada, que combine a teoria com a prática de forma eficiente, aparece como um desafio constante. Os entrevistados em diferentes oportunidades ressaltaram a importância da formação contínua dos docentes para adequar os métodos e conteúdos às necessidades dos alunos.

O Participante 1 compartilha um contexto que considera comum neste processo:

“Então, quando os professores chegam já tem todos os programas de ação específica, por exemplo, às vezes o professor é formado em logística, mas tem uma área da logística que é trabalhado marketing e tem o curso técnico de marketing, então ele pode ministrar essa aula no curso de marketing. Não necessariamente no curso, é mais relacionado a disciplina que está sendo ofertada do que é o curso em si.”

Os principais desafios enfrentados no itinerário EPT incluem também dificuldades

relacionadas a didática dos docentes, no entendimento de conteúdos complexos pelos alunos e de conteúdos que transitam por outras áreas de formação específicas, que o docente da disciplina não possui. A falta de recursos, como laboratórios e dispositivos eletrônicos, também foi um tema recorrente como dificultador da inovação no processo pedagógico.

A Participante 5 comenta sobre utilização de recursos como videoaulas, pesquisas e trabalhos manuais permite que o conteúdo seja abordado de diferentes formas, atendendo a variados estilos de aprendizagem. Já a Participante 2 indaga que “a geração atual” apresenta “dificuldades de foco e engajamento”, mas acredita na adaptabilidade das metodologias para superar esses desafios, utilizando as redes sociais como ferramenta pedagógica, promovendo pesquisas e atividades práticas, apesar de reconhecer as distrações que elas causam, apontando que as tecnologias da informação tanto como um desafio quanto como oportunidade.

A valorização do professor e a melhoria das condições de trabalho também foram apontadas como prioridades para garantir um ensino de qualidade. Segundo relato da Participante 5, urgiu a necessidade de os professores desafiarem-se a se atualizar constantemente e de forma autônoma para desenvolver atividades que integrem teoria e prática, além dos conteúdos, visto que não se sentiu contemplada por formação que atenda as orientações atuais. A importância de tornar as aulas mais atraentes e contextualizadas é destacada pela Participante 2, sem recorrer a exageros performáticos, vide a carência de recursos, mas utilizando temas contemporâneos e exemplos práticos. Reitera-se então a necessidade de constante adaptação pedagógica para engajar alunos de diferentes perfis.

Frigotto (2018) infere que pesquisas demonstram que a escola pública frequentada pelos filhos da classe trabalhadora, desde seus aspectos físicos e materiais, até as condições de trabalho do corpo docente, é amplamente precária. O autor afirma que diferentes estudos sobre os recursos físicos, financeiros, materiais e sobre o corpo docente que atua nas escolas públicas, constatando uma distribuição regressiva dos recursos e um estado precaríssimo das condições de funcionamento destas escolas.

Além das limitações logísticas e estruturais, outro desafio apontado pelos docentes de Projetos Integradores, Participantes 4 e 5, é a falta de formação específica dos docentes para lidar com temas fora de sua área de especialidade. A diversidade de assuntos abordados nos projetos integradores exige que o professor tenha conhecimento em várias áreas, o que nem sempre é possível, dada a formação inicial e as limitações de tempo e recursos. Em tom de desabafo a Participante 5 argumenta:

“Os projetos integradores envolvem várias temáticas, várias áreas, mas a minha formação

numa área específica, então eu consigo perceber que existe aí uma certa dificuldade. Problema que eu tento através de pesquisa, estudar, correr atrás e tentar passar alguma coisa para eles. Mas eu percebo que isso é um grande entrave, porque dependeu muito mais dos meus esforços do que da minha formação, do que eu já estava há anos trabalhando, foge completamente.”

A frequente adaptabilidade dos docentes permite indagar que se existem projetos pedagógicos conflitantes, conseqüentemente não há uma única proposta de formação de professores, mas sim propostas que se diferenciam conforme as formas históricas de organização e gestão do trabalho, buscando atender à divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação, logo, existem demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam objetivos e interesses que são contraditórios (Kuenzer, 2011).

As condições de trabalho dos docentes impactam a qualidade de vida e o desempenho no trabalho. Segundo a Participante 2, o foco do professor deveria ser na transmissão do conhecimento técnico, porém a falta de recursos e a sobrecarga de trabalho impactam negativamente a qualidade do ensino. Demonstra-se também uma forte necessidade de valorização dos professores e melhoria nas condições de trabalho. A entrevistada aponta ainda que, apesar das limitações no acesso ao currículo completo devido à estrutura modular, eventos como feiras de ciências e olimpíadas oferecem uma formação complementar.

Por meio dos relatos, identificou-se que capacitação docente e as condições de trabalho, não aparentaram acompanhar as novas necessidades educacionais e a aplicação de metodologias. Foi relatada ainda uma diferença significativa no engajamento dos alunos entre as turmas. Embora existam variações no nível de participação, a Participante 5 reconhece que há um retorno positivo, embora parcial, nas atividades realizadas. Isso indica que, embora alguns alunos se envolvam mais, a abordagem adotada tem potencial para alcançar um número considerável de estudantes, mas ainda precisa de ajustes para alcançar mais estudantes.

Kuenzer (2011), já levantava este debate, visto que a formação de professores para o ensino médio integrado precisa de atenção especial, pois é considerada a opção que melhor atende os jovens da classe trabalhadora e a ideia comum é que esse processo se resume a caminhos organizados em cursos de formação, em instituições de ensino superior. E, por isso, as políticas focam na formação inicial e não incluem as políticas relacionadas ao trabalho docente, especialmente no que diz respeito à profissionalização e às condições de trabalho, que são normalmente tratadas em outra área, a do financiamento.

A falta de uma formação abrangente e específica para os docentes nas áreas abordadas pelos projetos integradores é identificada como um desafio evidente pelos docentes da referida

disciplina. Os professores, muitas vezes, não têm a preparação necessária para abordar temas de diferentes disciplinas, o que gera lacunas e dificuldades no desenvolvimento de projetos. Isso exige uma formação contínua que prepare os docentes para trabalhar de maneira mais colaborativa e interdisciplinar.

Diante dessas lacunas formativas, os docentes frequentemente recorrem a fontes de pesquisa de forma autônoma como principal estratégia para suprir suas limitações, conforme relatado pela Participante 5. Esse esforço individual é uma tentativa de se adaptar às exigências do currículo e dos projetos integradores, mas também destaca a falta de um suporte institucional mais sólido para a formação dos professores.

Foi reiterado pela Participante 5 que para que os projetos integradores sejam mais eficazes, é necessário um investimento mais substancial em recursos educacionais, como materiais, equipamentos e formação contínua dos professores. A disponibilidade desses recursos ampliaria a capacidade de inovação no ensino e tornaria as atividades mais dinâmicas e eficazes.

A falta de recursos e a ausência de formação docente não é fruto de mero acaso. O capitalismo forma seus professores, em primeiro lugar, no contexto das relações sociais e de produção, de modo que a precarização da qualidade do ensino médio, causada por condições materiais e de trabalho inadequadas, não será resolvida apenas com cursos de formação, especialmente diante da concepção presente nas diretrizes nacionais atuais. Portanto, Completa faz-se necessário uma nova concepção de formação docente, que vá além das abordagens atuais e considere as raízes estruturais da precarização educacional (Kuenzer, 2011).

O Participante 1, ao se referir aos docentes de disciplinas técnicas, reitera que "*Falta apenas o aprimoramento didático dentro da sala de aula.*" e que "*Falta apenas a orientação da didática dentro da sala de aula, que alguns têm e outros não.*" O Participante 4, docente de disciplina comum, apresenta o mesmo posicionamento ao indagar que "*A gente deveria ter um pouco mais de preparo para poder encarar isso dentro de sala de aula*", fazendo menção aos Projetos Integradores.

Estas colocações permitem afirmar que parcela dos professores do ensino médio técnico possuem formação específica em suas áreas de atuação (como logística, por exemplo), mas carecem de formação pedagógica e didática. A falta de preparo didático gera dificuldades no manejo da sala de aula e na mediação do processo de aprendizagem, conforme aponta o Participante 1: "*O professor que é formado na área de logística, ele tem a formação acadêmica dele, da área de logística, mas ele não tem a vivência de sala de aula*", também pontua que "*uma coisa é eu ser formado em direito, outra coisa é eu ser formado numa licenciatura*".

A Participante 5, que leciona componente curricular, comum também relata inquietações relacionadas a formação: *"Eu acho que a primeira é a formação, que eu vejo assim. Um grande problema é você abarcar todas essas áreas, sendo que eu só tenho uma formação"*. Tal fala reforça que a formação acadêmica específica, mesmo a licenciatura, não é suficiente para preparar os professores para as práticas pedagógicas complexas específicas do ensino médio técnico.

A necessidade de formação continuada também é evidenciada nas seguintes falas:

- Participante 1: *"Ele precisa ter esse aparato anterior em relação às abordagens que ele vai usar"*.

- Participante 4: *"Pouco se fez curso para poder ministrar uma disciplina dessa"* e *"A gente pegou essa disciplina aí de paraquedas"*.

- Participante 5: *"A começar pela essa questão da formação, porque é algo para mim um pouco restrito, né? Para mim é restrito"*.

Os trechos destacam a necessidade de formação continuada e específica para os professores do ensino médio técnico. A falta de orientações específicas é um dos fatores a gerar desconforto e insegurança, como mencionado pelo Participante 4, professor de disciplina comum questiona: *"Não tem uma orientação e isso gera um certo desconforto e um pouco de medo de saber se realmente é isso que a gente tá fazendo é o certo"*. O Participante 1 comenta também sobre os professores da base técnica: *"Porque tem muitos profissionais, é que eles têm muita teoria. Eles sabem, eles têm o conhecimento, eles conseguem ter aquela sabedoria, aquele preparo intelectual. Mas eles não conseguem é expor isso numa sala de aula"*.

A dificuldade de pôr em prática a gama de orientações fornecidas pelos documentos orientadores é um desafio expressivo. Kuenzer (2011) indica a necessidade de ações formativas fundamentadas nos seguintes eixos: Contextual, que articula educação, economia, política e sociedade, considerando seu desenvolvimento histórico; Epistemológico, abordando as teorias e princípios da produção do conhecimento; Institucional, que analisa a organização dos espaços educativos, escolares e não escolares; Pedagógico, integra teorias e práticas educativas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano; Prático a unir o conhecimento científico, tácito e prática social; Ético, discute finalidades e responsabilidades da educação, com foco em solidariedade, democracia e justiça social; Investigativo, promove competências em pesquisa para avançar conceitos no campo do trabalho e da educação, visando a transformação social.

A negação do direito ao acesso a ações formativas tão complexas não deixaria de ser notada nos discursos dos participantes. O Participante 4 relata que *"Não tem uma orientação e*

isso gera um certo desconforto e um pouco de medo de saber se realmente é isso que a gente tá fazendo é o certo”, em conformidade com o que é apontado pela Participante 5 ao afirmar "Para mim é restrito."

A sensação de despreparo e insegurança mencionada pelos professores reflete a falta de suporte teórico e orientação para enfrentar os desafios do ensino médio técnico. Como argumenta Kuenzer (2017), a formação docente deve incluir não apenas o domínio de conteúdos e metodologias, mas também de condições que permitam aos professores lidarem com as complexidades do ambiente educacional. Orientações resumidas a sugestões de práticas e listas de conteúdos não contemplam todas as necessidades formativas dos docentes que se deparam com a educação profissional e tecnológica com formação que não aborde esta modalidade de ensino.

Estes últimos relatos evidenciam a necessidade de formação continuada para os professores do ensino médio técnico, especialmente diante das mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio e das demandas específicas dessa modalidade de ensino. A falta de preparo didático, a desconexão entre formação acadêmica e prática pedagógica, e a ausência de orientações específicas geram insegurança e dificuldades no exercício da docência. Para superar esses desafios, é essencial investir em programas de formação continuada que integrem conhecimentos técnicos, pedagógicos e didáticos, preparando os professores para uma educação profissional crítica, reflexiva e emancipadora além do discurso. Este aspecto direciona a estruturação do produto educacional.

Resgatar Frigotto (1995) é relevante para analisar esta questão, pois os professores mencionam a falta de preparo para lidar com as demandas do ensino técnico, que muitas vezes são impostas de forma abrupta e pouco tendo espaço necessidades reais dos estudantes e dos docentes, com o agravante da falta de formação continuada como parte de um problema estrutural, em que a educação é tratada como um instrumento de ajuste às demandas do mercado, sem investimentos adequados na preparação dos professores.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), ao discutir como as políticas educacionais são frequentemente marcadas por mudanças sem a devida consideração das necessidades dos professores e dos contextos escolares, argumentam que a falta de planejamento e a ausência de diálogo com os educadores resultam em implementações desestruturadas. Com destaque que precarização da educação e a falta de suporte aos professores são reflexos de políticas que priorizam interesses econômicos e políticos, evidenciando que a falta de orientações apropriadas e a insegurança dos professores são sintomas de um problema estrutural mais amplo, consolidando então a última categoria a ser constituída através das entrevistas.

A análise das entrevistas revela um ensino técnico que busca conectar teoria e prática. A adaptação às necessidades dos alunos e o uso de metodologias ativas são apontadas como fundamentais para engajar os estudantes e prepará-los para o mercado de trabalho, porém os desafios enfrentados, como a falta de recursos e a sobrecarga docente, exigem soluções estruturais, além de valorização da formação e condições de trabalho dos professores.

A tecnologia, embora desafiadora, é vista pelos participantes como um recurso, não como eixo, mas representa grande potencial pedagógico, exigindo ajustes constantes nas abordagens de ensino. A formação técnica é valorizada, principalmente pela sua capacidade de promover uma inserção precoce de jovens no mercado de trabalho, não sendo mencionado por nenhum dos entrevistados de forma direta algum vislumbre ao desenvolvimento do saber científico ou cultural.

Os participantes reconhecem a importância da parceria entre o CETAM e a SEDUC-AM para a oferta do itinerário de Educação Profissional e Tecnológica. Essa parceria é vista como uma iniciativa inovadora que busca integrar a formação técnica ao ensino médio.

O Participante 1 ao mencionar o projeto "SUFRAMA Dentro das Escolas" como uma iniciativa que aproxima os alunos do polo industrial de Manaus, descreve a parceria enquanto oportunidade de proporcionando uma visão prática do que é estudado em sala de aula. Isso reflete uma tentativa de alinhar a formação técnica às demandas do setor produtivo, o que pode ser visto como um ponto positivo. Sua fala destaca ainda que o Novo Ensino Médio foi uma "surpresa para todo mundo" e que "não foi planejado dentro da sua estrutura". Isso indica que a implementação do itinerário EPT foi feita de forma abrupta, sem um planejamento adequado que considerasse as necessidades dos professores e dos estudantes.

A integração entre formação geral e técnica, ainda é um desafio. A Participante 5 menciona a dificuldade de "abarcando todas essas áreas" com uma formação restrita, o que sugere que a integração entre conhecimentos técnicos e humanísticos não está sendo efetivamente realizada.

Uma falta de preparo didático e pedagógico também é apontada pelo Participante 1 ao mencionar que muitos professores têm formação específica em suas áreas, mas carecem de vivência em sala de aula e de orientação didática. O Participante 4 também destaca a falta de cursos e preparo para ministrar disciplinas específicas, o que gera "*desconforto e medo*".

Os participantes reconhecem a oferta de formação técnica nas escolas de ensino médio como uma iniciativa inovadora. O Participante 1 menciona que os alunos estão sendo preparados para o mercado de trabalho, saindo da escola "como um bolo quentinho do forno". Essa metáfora sugere que a formação técnica é vista como uma oportunidade para os estudantes

se inserirem no mercado de trabalho.

A implementação da EPT enquanto itinerário formativo enfrenta desafios práticos tanto para os profissionais de disciplinas técnicas e comuns, como a falta de recursos e infraestrutura. O Participante 3 menciona a "*carência de ferramentas tecnológicas*" como um obstáculo para a transmissão do conhecimento. Além disso, a falta de formação continuada e de suporte para os professores dificulta a operacionalização do ensino integrado, como destacado pelo Participante 4: "*A gente deveria ter um pouco mais de preparo para poder encarar isso dentro de sala de aula*".

As análises realizadas confirmam que a parceria entre CETAM e SEDUC-AM é vista como uma iniciativa inovadora, especialmente no que diz respeito à aproximação entre escola e setor produtivo. No entanto, a oferta de formação técnica nas escolas de ensino médio é reconhecida como uma oportunidade para os estudantes se inserirem no mercado de trabalho, mas essa visão positiva é contrabalanceada pelas condições estruturais desta parceria. Destaca-se ainda que a falta de planejamento, a dificuldade de integrar formação geral e técnica, e a ausência de formação continuada para os professores como os principais desafios enfrentados na implementação do itinerário EPT.

As hipóteses apresentadas são corroboradas pelas análises realizadas, que destacam tanto os aspectos positivos quanto as lacunas e problemáticas na implementação do itinerário EPT na rede estadual de ensino do Amazonas. Da mesma forma, a oferta de formação técnica nas escolas de ensino médio é percebida como uma oportunidade para os estudantes, mas é marcada por uma concepção reducionista e por problemas na operacionalização. Para superar esses desafios, é essencial investir em formação continuada para os professores, oferecendo suporte teórico que viabilize a integração entre formação geral e técnica, e garantir uma educação que prepare os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida adulta social e politicamente.

4.2.2 Roda de Conversa: Os sujeitos e as categorias de análise conversam entre si

A roda de conversa e a análise de conteúdo se constituíram em um percurso metodológico essencial para a investigação e compreensão de fenômenos sociais e educacionais possíveis de se identificar quando o grupo de participantes compartilharam uns com os outros suas colocações. A roda de conversa, enquanto técnica dialógica, possibilitou promover a troca de experiências, reflexões e saberes entre os participantes. Segundo Warschauer (2008), a roda de conversa é especialmente relevante em contextos educacionais, pois valoriza a voz dos

sujeitos e estimula a participação ativa, contribuindo para processos de aprendizagem mais democráticos. Essa abordagem permite que os participantes se reconheçam como agentes ativos no processo de construção do conhecimento.

Já a análise de conteúdo foi uma ferramenta essencial para a interpretação sistemática e crítica dos dados (Bardin, 2016), permitindo fortalecer a formação das categorias e significados presentes nos discursos, devido a sua rigorosidade e sistematicidade, a análise de conteúdo foi utilizada para organizar e interpretar informações de maneira consistente.

A combinação dessas duas abordagens revelou-se adequada para investigar temas relacionados à educação a educação profissional e tecnológica. Enquanto a roda de conversa garantiu a diversidade de perspectivas, a análise de conteúdo proporcionou o rigor metodológico necessário para transformar essas narrativas em conjuntos de informações consistentes. Segundo Bardin (2016), “a análise de conteúdo não se limita à descrição, mas busca interpretar e compreender os significados subjacentes aos discursos. Esse percurso metodológico não apenas ampliou as possibilidades de investigação, mas também contribuiu para a produção de conhecimentos que dialogam diretamente com as necessidades e desafios do contexto estudado.

A roda de conversa foi conduzida a partir dos mesmos eixos temáticos das entrevistas individuais, porém com uma quantidade menor de perguntas, sendo reduzidas então em 4 questões das quais os participantes poderiam se posicionar conforme manifestassem interesse. Deste modo, foram extraídos os seguintes enunciados da roda de conversa:

Quadro 6 – Unidades de registro da roda de conversa

TRECHO TRANSCRITO	UNIDADE DE REGISTRO EXTRAÍDA	CATEGORIA
P2: Pra trabalhar certa temática, as escolas não nos oferecem a estrutura, não estão preparadas pra fazer uma prática. A gente precisa colocar os meninos na rua, em um laboratório de informática, mas não tem wi-fi, não tem computador pra todo mundo.	Falta de estrutura	1
P2: Então a gente tem que dar nossos pulos, a gente cria e vai inventando dinâmicas, vai encaixando como estão fazendo os outros professores.	Dar nossos pulos	1
P2: O governo ofereceu, é muito bonito no papel, só que acaba não temos uma estrutura pra implementar e isso acaba desestimulando tanto o professor, quanto o aluno.	Não temos estrutura	1
P5: Foi algo que eu recebi as ementas e estou tentando descobrir o caminho, pesquisando, correndo atrás pra tentar colocar em prática algumas sugestões do que é colocado ali na ementa.	Correndo atrás	1

P4: Por exemplo, eu só fui saber a questão lá de insumos porque ouvia a colega falando.	Só sabia porque ouvia a colega	1
P5: Às vezes existe um distanciamento. Acho que existe uma lacuna que precisa ser reestruturada, porque o currículo básico do novo ensino médio ele não está de acordo 100% ou integrado com essa disciplina de projetos integradores.	Distanciamento	2
P4: Aí o cara vai fugir da realidade dos alunos, porque ele não sabe como trabalhar isso, passou do ensinamento dele.	Fugir da realidade	2
P5: Eu iniciaria a partir do currículo. Depois do currículo, a questão da estrutura. Não necessariamente nessa ordem. Mas currículo, estrutura e formação para o professor. Eu acho que esse tripé ajuda a consolidar e a melhorar a questão a questão da aprendizagem.	Currículo para consolidar	2
P5: Acredito que o ensino técnico traz uma oportunidade para os alunos que não querem futuramente ingressar numa universidade. Porque tem muitos alunos que não pensam assim, tem alunos que pensam “Ah, eu quero sair daqui e quero trabalhar.” Só que pra trabalhar, você precisa de uma profissão. Porque é muito difícil você sair do ensino médio e não ter uma profissão.	Trabalhar	3
P2: Eu tive dificuldade. Eu tive que pagar uma pessoa para me ensinar a usar a planilha, os programas. Então, se nós tivéssemos esse apoio. Se tivéssemos uma oficina antes de mim. Porque eu sou habilitada. Sou. Eu fiz curso de administração. Sim. Mas a tecnologia hoje é diferente.	Tive que pagar uma pessoa	4
P4: [...] porque ele não sabe como trabalhar isso, passou do ensinamento dele. Por exemplo, a disciplina de insumos, não tinha que ser dada assim. Tem que ter um direcionamento correto.	Não sabe como trabalhar	4
P5: Eu iniciaria a partir do currículo. Depois do currículo, a questão da estrutura. Não necessariamente nessa ordem. Mas currículo, estrutura e formação para o professor. Eu acho que esse tripé ajuda a consolidar e a melhorar a questão a questão da aprendizagem.	Formação do professor	4
P5: Mas acredito que se houvesse essa preparação, esse encaminhamento antes, com certeza o trabalho seria bem melhor desenvolvido na questão do aproveitamento. Tanto na parte dos professores quanto dos alunos.	Preparação/encaminhamento antes	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

A insatisfação dos docentes em relação às condições de trabalho se fez presente em alguns momentos da roda de conversa. A participante 2, por exemplo, relata que as escolas não oferecem estrutura adequada para práticas pedagógicas, como laboratórios de informática com *wi-fi* e computadores suficientes. Ela ainda menciona que os professores precisam "*dar seus pulos*" e criar parcerias entre si para suprir essas lacunas, o que sobrecarrega o trabalho docente. Além disso, destaca que o governo oferece propostas "*muito bonitas no papel*", mas que, na prática, faltam recursos para implementá-las, completando que este quadro desestimula tanto professores quanto estudantes.

Outro exemplo é o da Participante 5, que relata ter recebido ementas do novo ensino médio sem qualquer direcionamento anterior a implementação, tendo que “*pesquisar e correr atrás*” de informações por conta própria para tentar colocá-las em prática. O Participante 4 também menciona a falta de preparação dos professores para lidar com novas disciplinas, como a de insumos, que só tomou conhecimento ao ouvir uma colega falar sobre o assunto.

A insatisfação dos docentes com a precarização do trabalho é evidente em vários momentos da entrevista. A Participante 2 relata que as escolas não oferecem estrutura adequada para práticas pedagógicas, como laboratórios de informática com *wi-fi* e computadores suficientes. Menciona ainda que os professores precisam “dar seus pulos” e criar parcerias entre si para suprir essas lacunas, o que sobrecarrega o trabalho docente. Esta conjuntura remete novamente ao que Antunes (2018) chama de precarização estrutural do trabalho, em que a falta de recursos e suporte leva à intensificação e desvalorização do trabalho docente. Além disso, ao destacar que o governo oferece propostas “*muito bonitas no papel*”, mas que, na prática, faltam recursos para implementá-las, cabe a crítica de Frigotto (2007), que argumenta que as políticas educacionais muitas vezes são desconectadas da realidade das escolas.

Já a concepção de projeto educativo é discutida principalmente em relação à integração entre o currículo básico e os projetos integradores. A Participante 5 aponta que há uma “lacuna” entre esses dois componentes, o que dificulta a formação integral dos alunos. Em sua fala, a participante aponta considerar necessário revisar o currículo e aproximar os conteúdos para que os alunos possam integrar melhor os conhecimentos. O Participante 4 complementa essa ideia ao mencionar que a supressão de disciplinas como matemática para a inclusão de outras disciplinas que podem “*fugir da realidade dos alunos*”, pois os professores nem sempre sabem como trabalhar esses conteúdos que fogem da sua área de formação. A Participante 5 se posiciona ainda ao defender que o currículo em si precisa de uma revisão e reestruturação, juntamente a outros aspectos que garantiriam maior aprendizagem.

Os excertos revelam uma contradição entre a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo e a submissão da educação às demandas do mundo produtivo globalizado, um paradoxo que se reflete no discurso das competências, onde o currículo por competências é associado a tendências construtivistas, porém a abordagem ainda mantém a educação subordinada às necessidades do sistema produtivo, evidenciando um hibridismo entre a formação crítica e as demandas do mercado (Lopes, 2004).

No que tange a redução da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) à formação de mão de obra é identificado em uma das falas da Participante 5, ao mencionar que o ensino técnico é “*uma oportunidade para alunos que não pretendem ingressar na universidade, mas*

desejam ingressar no mercado de trabalho”. Completando que alguns alunos enxergam o ensino técnico como um meio de trabalhar para depois fazer a universidade que desejam. Embora perspectiva seja válida, ela reflete o aspecto instrumental da EPT, focada principalmente na preparação para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral. Este aspecto revela que o grande desafio do docente é atuar no meio de contradições, contribuindo para a formação de sujeitos tecnicamente competentes, uma condição essencial para a inserção na lógica produtiva do capitalismo, mas também ir além dessa competência técnica, porém um dos papéis da formação profissional e tecnológica é formar indivíduos capazes de compreender as relações sociais e de produção sob o sistema capitalista, desenvolvendo um compromisso ético-político que os habilite a atuar na direção da superação desse modelo (Moura, 2014).

Já a necessidade de formação continuada para os professores é um tema recorrente na roda de conversa. A Participante 2 relata que precisou pagar a uma terceira pessoa para aprender a manusear planilhas e programas do Excel, para ensinar custos logísticos. Ela também menciona que aprendeu a usar ferramentas de IA, como o GAMMA, com a ajuda de sua irmã, que é cientista da computação. O Participante 4 complementa ao mencionar que só soube sobre a disciplina de insumos porque ouviu uma colega falar sobre o assunto, conforme já mencionado, o que mostra a falta de preparação dos professores para lidar com novas estruturas curriculares. O mesmo participante reitera que há vezes que o conteúdo a ser trabalhado foge da sua área de formação. A Participante 5 também destaca a necessidade de formação continuada ao sugerir que os professores recebam informações claras sobre as ementas e conteúdos programáticos antes de começar a lecionar. Esses relatos mostram que a falta de formação continuada impacta negativamente a qualidade do ensino, deixando os professores despreparados para lidar com as novas exigências do sistema educacional.

Moura (2014) critica esta nuance ao apontar a necessidade de formação docente para profissionais que atuam como professores na educação profissional, mas sem formação pedagógica adequada. Alguns formados em áreas como engenharia, arquitetura, administração e outras, sem licenciatura. Diante disso, são propostos cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação *lato sensu*, bem como, a formação continuada, pois pode combinar a formação necessária com possíveis benefícios salariais ou progressão funcional, atendendo tanto às necessidades dos docentes quanto às das redes de ensino. Segundo o autor, esta formação pode servir como base para futuros cursos *stricto sensu*, garantindo qualidade e alinhamento com as expectativas dos profissionais.

As categorias discutidas na roda de conversa apontam para um ensino que busca integrar

teoria e prática de forma interdisciplinar e contextualizada, utilizando metodologias variadas para engajar os estudantes. No entanto, os desafios enfrentados pelos docentes, como a falta de formação específica e de recursos, dificultam a plena implementação dessas práticas. A valorização da formação contínua e o investimento em recursos são aspectos cruciais para aprimorar o modelo pedagógico e garantir que os alunos desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também saberes transversais, transitando entre os eixos tecnologia, ciência e cultura, necessários para uma formação integral (Ramos, 2005).

4.2.3 Considerações sobre o que foi dito perante as orientações da rede

A roda de conversa permitiu cruzar e validar os posicionamentos expressos nas entrevistas individuais, confirmando a coerência e consistência dos dados coletados. Durante a atividade, foi possível observar que as falas dos participantes reiteraram as categorias de análise previamente identificadas a partir das entrevistas individuais, como a precarização do trabalho docente, a necessidade de formação continuada, a concepção de projeto educativo e a redução da Educação Profissional e Tecnológica à formação de mão de obra. Tais categorias emergiram novamente de forma clara, demonstrando que os discursos e posicionamentos dos entrevistados estão alinhados com as questões centrais da pesquisa.

Além disso, a roda de conversa permitiu identificar, de maneira mais aprofundada, as necessidades dos docentes da educação profissional e tecnológica, tanto dos componentes técnicos quanto dos de Projetos Integradores, que representaram os docentes da base comum. Os participantes destacaram em vários momentos a falta de estrutura nas escolas, a ausência de suporte para a implementação de novas metodologias e a ausência de orientações mais sólidas para lidar com as demandas do ensino médio técnico. Essas reflexões coletivas não apenas corroboraram os dados das entrevistas individuais, mas também ampliaram a compreensão sobre as realidades vividas pelos professores.

Os dados coletados, tanto nas entrevistas individuais quanto na roda de conversa, foram basilares para a construção do produto educacional. As informações e reflexões compartilhadas pelos docentes forneceram a base necessária para desenvolver um material que seja alinhado às suas necessidades e ao contexto da educação profissional e tecnológica. O produto educacional tem como ponto de partida o enfrentamento dos desafios identificados, como a falta de formação continuada e a necessidade de maior integração. Dessa forma, o diálogo estabelecido com os professores garantiu subsídios que permitam que o produto seja pertinente e exequível para o cotidiano escolar.

Dessa forma, a roda de conversa cumpriu um papel fundamental no processo de investigação, ao possibilitar a triangulação dos dados, a validação das categorias de análise e a identificação de discursos e posicionamentos comuns entre os docentes. Essa abordagem metodológica reforçou a confiabilidade dos resultados, juntamente a análise de conteúdo, evidenciando a importância de espaços dialógicos na pesquisa qualitativa. Ao mesmo tempo, o material coletado serviu como alicerce para a construção de um produto educacional que responda às demandas dos professores, promovendo melhorias na prática docente e na qualidade da educação profissional e tecnológica.

5 PRODUTO EDUCACIONAL:

Os Projetos Integradores, no escopo da SEDUC-AM, dizem respeito a uma disciplina que visa o desenvolvimento projetos interdisciplinares e conta com as Orientações da Unidade Curricular Comum do Novo Ensino Médio: Projetos Integradores – SEDUC-AM, que apresenta propostas de projetos organizados por diferentes disciplinas de uma mesma área de conhecimento, desconsiderando a oferta do itinerário EPT e se tornando um fator limitador na efetivação do ensino integrado.

Diante do exposto, se faz pertinente a propositura de reflexões que não reduzam o Projeto Integrador a somente mais uma disciplina, visto que seu potencial interdisciplinar urge por ações que desconstruam barreiras normativas e estruturais vigentes, pois estas inviabilizam o ensino integrado de acordo com as bases conceituais da educação profissional e tecnológica. Considerado este contexto, o produto educacional foi concebido a partir do seguinte problema: Os princípios presentes nas orientações para consecução de Projetos Integradores apresentados aos docentes da SEDUC-AM contribuem para uma formação integral?

Inicialmente, foram contempladas diversas formas de produtos educacionais e, num primeiro momento, cogitou-se criar um protocolo de planejamento. No entanto, considerou-se como empecilho as questões burocráticas da própria rede de ensino, visto que SEDUC-AM e CETAM contam com formulários de planejamento específico e requerem que os docentes apresentem tal documentação.

Para a estruturação do material de modo a alcançar os objetivos e público, serão consideradas no planejamento do produto educacional as seguintes macroetapas aportadas em Freitas (2021): i) Análise, para identificar as características do público-alvo; ii) Desenho, para definição das finalidades e a utilidade pedagógica; iii) Desenvolvimento, onde se sustentam as escolhas conceituais, a metodologia de ensino e a base comunicacional adotada.

Portanto, após uma maior reflexão, foi considerado que o formato mais apropriado para o produto seria um material instrucional para orientar a consecução de Projetos Integradores de forma mais autônoma por parte da equipe escolar, tal propositura confere ao produto aderência a Linha de Pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Macroprojeto de Pesquisa Organização do currículo integrado na EPT.

5.1 Análise

Os docentes de Projetos Integradores das turmas de ensino médio com oferta do itinerário EPT de uma escola de ensino médio da SEDUC-AM compuseram o público-alvo do produto, dado o papel fundamental que desempenham na consecução de atividades com potencial interdisciplinar e integrador. A proposta do produto visa apoiar os docentes de Projetos Integradores, e estes, por sua vez, poderão ampliar o alcance do material de modo a compartilhar com os docentes das demais disciplinas e áreas de conhecimento, através de ações interdisciplinares no âmbito escolar.

No ingresso a campo foi investigado sobre as concepções sobre o ensino integrado e expectativas de ensino presentes no discurso do público-alvo, bem como quais os discursos circundantes no que diz respeito aos Projetos Integradores no itinerário EPT, sendo elucidado antecipadamente aos sujeitos quanto ao objetivo da pesquisa e da propositura do produto educacional em si.

Os Projetos Integradores, no escopo da SEDUC-AM, dizem respeito a uma disciplina que visa o desenvolvimento projetos interdisciplinares e conta com as Orientações da Unidade Curricular Comum do Novo Ensino Médio: Projetos Integradores – SEDUC-AM, que apresenta propostas de projetos organizados por diferentes disciplinas de uma mesma área de conhecimento, desconsiderando a oferta do itinerário EPT e se tornando um fator limitador na efetivação do ensino integrado.

Diante do exposto, se fez pertinente a propositura de reflexões que não reduzam o Projeto Integrador a somente mais uma disciplina, visto que seu potencial interdisciplinar urge por ações que desconstruam barreiras normativas e estruturais vigentes, quando estas inviabilizam o ensino integrado de acordo com as bases conceituais da educação profissional e tecnológica.

Considerado este contexto, o produto educacional foi concebido a partir da seguinte questão: Os princípios presentes nas orientações para consecução de Projetos Integradores apresentados aos docentes da SEDUC-AM contribuem para uma formação omnilateral?

Inicialmente, foram contempladas diversas formas de produtos educacionais e, num primeiro momento, cogitou-se criar um protocolo de planejamento. No entanto, considerou-se como empecilho as questões burocráticas da própria rede de ensino, visto que SEDUC-AM e CETAM contam com formulários de planejamento específico e requerem que os docentes apresentem tal documentação. Portanto, após uma maior reflexão e considerando os resultados coletados nas entrevistas e roda de conversa, foi considerado que o formato mais apropriado

para o produto seria um curso de formação continuada visando a consecução de Projetos Integradores de forma mais autônoma e a partir de uma perspectiva omnilateral.

Partindo das colocações, inquietações e contribuições dos participantes, o produto final foi lapidado e avaliado pelo público-alvo por meio de questionário utilizando o Google Formulários, conforme disponibilidade dos participantes. A aplicação do questionário consistiu em perguntas elaboradas com a escala de Likert e considerando os eixos definidos por Kaplún (2003) conceitual, pedagógico e comunicacional.

5.2 Desenho

Tratada a pesquisa como parte constituinte de um programa de Mestrado Profissional, deve desenvolver um processo ou produto educativo, aplicado em situações reais de sala de aula ou em outros espaços de ensino, destaca-se a produção técnico-tecnológica na área de ensino, compreendida como produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais atuantes em espaços formais e não formais de educação (Brasil, 2019).

A partir do problema da pesquisa "Que informações são necessárias para que os professores da SEDUC-AM planejem Projetos Integradores que contribuam com a formação integral vislumbrando a omnilateralidade?" Definiu-se como objetivo geral do produto educacional: Apresentar os aportes necessários para a consecução de Projetos Integradores para o itinerário EPT a partir de uma perspectiva omnilateral.

Quantos aos objetivos específicos definiu-se: a) Incorporar os princípios da formação omnilateral na rede estadual de ensino enquanto ofertante do itinerário EPT; b) Apresentar uma proposta de reflexão sobre a função política e pedagógica de Projeto Integrador; c) Estimular a mobilização entre os docentes de diferentes áreas de conhecimento para a consecução de projetos integradores de forma interdisciplinar.

Diante disto, o produto terá como objetivo geral apresentar aos professores dos Projetos Integradores em uma instituição de nível médio da rede estadual de ensino instrumentos que possibilitam a consecução de projetos integradores numa perspectiva de formação omnilateral.

Ao verificar as Orientações da UCC do NEM: Projetos Integradores – SEDUC-AM identificam-se elementos que inferem a polissemias para o sentido de integração. Identificada tal característica é sinalizada uma limitação em relação a sua proposta e forma, representando pouca contribuição para refletir a ideia da omnilateralidade circunscrita na proposta de ensino integrado, urgindo, desta forma, a necessidade de apresentar no produto uma proposta de

reflexão sobre a função política de projeto educativo, de modo a levantar discussões sobre a importância de ter objetivos bem estabelecidos durante a consecução dos PI. Neste sentido, o objetivo geral do produto se consistiu em: Apresentar um material instrucional para a consecução de Projetos Integradores para o itinerário EPT.

O momento mais pertinente para que docentes discutam sobre de que forma os projetos realizados na instituição sejam integrados e integradores se constituem no momento do planejamento e hora de trabalho pedagógico coletiva, oportunidades previstas em calendário oficial e documentos normativos da rede de ensino da qual a instituição que foi local da pesquisa faz parte. Desta forma, o produto direcionará também para a coletividade entre os docentes e equipe técnica pedagógica como condição primordial e terreno fértil para a consecução de projetos integradores de forma interdisciplinar.

A plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)* constituiu em ferramenta e ambiente adequados para a oferta do produto educacional, pois oferece um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) adaptável e personalizável (Ferreira, 2015), permitindo a criação de um curso estruturado em quatro unidades principais, conforme proposto no projeto. Sua interface intuitiva e a possibilidade de organizar conteúdos em módulos facilitaram a distribuição dos temas, como "Reflexões acerca da formação profissional" e "Ensino Médio integrado e a formação omnilateral", de forma clara e sequencial. Além disso, a plataforma permite a inserção de recursos multimídia, como vídeos, textos e fóruns de discussão, que são aplicáveis para promover a reflexão crítica e a interação entre os participantes, alinhando-se ao objetivo de estimular junto aos docentes a função política e pedagógica dos PI.

O processo de solicitação de abertura de curso na Escola Virtual do IFAM seguiu etapas específicas, conforme os normativos institucionais. Inicialmente, as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa e produto educacional encaminharam um e-mail formal à Diretoria de Educação a Distância (DEaD) e à Coordenação de Programas e Cursos EaD do IFAM. O e-mail continha a solicitação de abertura de um curso na Escola Virtual do IFAM, com informações detalhadas sobre o objetivo, o público-alvo e a carga horária.

Após o envio da solicitação, a equipe responsável analisou a proposta, informando a necessidade da conformidade do curso com os normativos institucionais e as diretrizes da Educação a Distância do IFAM. Uma vez aprovada, a autorização para abertura do curso foi concedida, permitindo a continuidade do processo.

A autorização para oferta do curso seguiu a Instrução Normativa Nº 11/2023, emitida pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação

a Distância (Nutead) do IFAM, estabelecendo diretrizes e procedimentos para a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) na instituição. O documento define as normas para o planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de cursos EaD, garantindo a qualidade e a conformidade com as políticas educacionais do IFAM, reiterando a importância do alinhamento do curso as diretrizes curriculares nacionais e institucionais. O documento também estabelece os procedimentos para a solicitação, aprovação e oferta de cursos, incluindo a documentação necessária e os fluxos de trabalho entre os setores responsáveis. O objetivo é garantir que os cursos EaD do IFAM sejam ofertados com excelência, promovendo a inclusão e a democratização do acesso à educação (IFAM, 2023).

Consultou-se ainda a Portaria nº 34/2021, emitida pela Pró-Reitoria de Ensino (Proen) do IFAM, regulamentando a oferta de cursos livres na modalidade de Educação a Distância (EaD) na instituição. O documento estabelece as diretrizes para o planejamento, organização e execução de cursos, definindo os requisitos mínimos para a oferta dos cursos, como a carga horária, a estrutura curricular e a certificação.

Também são apresentados na portaria os procedimentos para a aprovação dos cursos, a atuação dos profissionais envolvidos e a utilização de tecnologias educacionais adequadas ao formato EaD, informando que os cursos abertos online e massivos devem seguir o *layout* padrão fornecido pela Diretoria de Educação a Distância (DEaD), os materiais e atividades utilizados no curso devem ser de autoria dos proponentes ou obtidos por meio de curadoria, desde que respeitados os direitos autorais e as normas de uso do material didático, esclarecendo e que todos os materiais e atividades produzidos para o curso serão automaticamente licenciados sob a *Creative Commons BY-NC-SA*, que permite a adaptação e o compartilhamento do conteúdo para fins não comerciais, desde que seja atribuído o crédito ao autor original e que as obras derivadas sejam licenciadas sob os mesmos termos (IFAM, 2021).

Já a Portaria nº 37/2020, publicada pela Pró-Reitora de Ensino do IFAM, aprova e estabelece as diretrizes para a oferta de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs) no IFAM. O documento define os AVEAs como espaços digitais que integram ferramentas e recursos tecnológicos para o desenvolvimento de atividades educacionais na modalidade de Educação a Distância (EaD) ou semipresencial. A portaria regulamenta a criação, a gestão e a utilização dos ambientes, garantindo que estejam alinhados às políticas institucionais e às necessidades pedagógicas dos cursos ofertados, estabelece ainda os critérios para a estruturação dos AVEAs, incluindo a definição de responsabilidades dos setores envolvidos. Além disso, o documento aborda a necessidade de capacitação dos profissionais que atuam nesses ambientes, a fim de garantir a qualidade e a eficiência no uso das ferramentas

tecnológicas disponíveis.

O IFAM (2020) informa que devem ser feitas apresentações impessoais do professor, da disciplina/curso, da metodologia e do processo avaliativo, com foco nas informações didático-pedagógicas, sugerindo a criação de um vídeo instrucional de 5 a 10 minutos. A produção dos conteúdos deve seguir a identidade visual do curso/instituição, disponibilizada pela Diretoria de Educação a Distância (DEaD). A organização dos fóruns é obrigatória, sendo eles espaços democráticos para a construção do conhecimento e o debate de ideias, e não apenas para envio de mensagens.

As disciplinas devem ser organizadas em Unidades Didáticas (UDs), com rótulos específicos e objetivos de aprendizagem claros para cada UD, permitindo que os discentes saibam o que é esperado deles. Roteiros de Estudo devem ser elaborados para orientar os discentes sobre as atividades, materiais e carga horária de cada UD, promovendo autonomia e autoacompanhamento, de modo que simples exposição de conteúdos deve ser evitada, priorizando-se objetivos claros para a efetivação da aprendizagem e construção do conhecimento (IFAM, 2020).

Os direcionamentos apresentados na Portaria nº 37/2020 ofereceram diretrizes claras e precisas para a estruturação do curso, com orientações que detalharam desde a organização inicial das apresentações e a utilização da identidade visual institucional até a elaboração de roteiros de estudo e a definição de objetivos de aprendizagem para cada Unidade Didática (UD). Além disso, destacaram a importância dos fóruns como espaços democráticos para a construção do conhecimento e a necessidade de uma linguagem acessível e interativa, adaptada ao público-alvo. A análise contextual e a ênfase na clareza dos objetivos de aprendizagem também foram fundamentais para garantir que o curso fosse estruturado de forma eficiente, promovendo a autonomia dos participantes.

Após a concessão da autorização, a equipe técnica da DEaD procedeu com a abertura da sala virtual na plataforma da Escola Virtual do IFAM. Os dados credenciais necessários para o cadastramento dos participantes, como nome, CPF e e-mail, foram encaminhados ao setor responsável pelo cadastramento. Com os dados cadastrais informados, o setor realizou a inclusão dos participantes no sistema, garantindo o acesso à sala virtual.

As configurações referentes à organização e ao conteúdo do curso, como a disposição dos módulos, materiais didáticos, atividades e ferramentas de avaliação, foram de responsabilidade da pesquisadora responsável pelo projeto. Essa etapa incluiu a adaptação do conteúdo ao formato EaD, seguindo as diretrizes pedagógicas e técnicas da plataforma.

Por fim, com a sala virtual aberta e devidamente estruturada, o curso está apto para ser

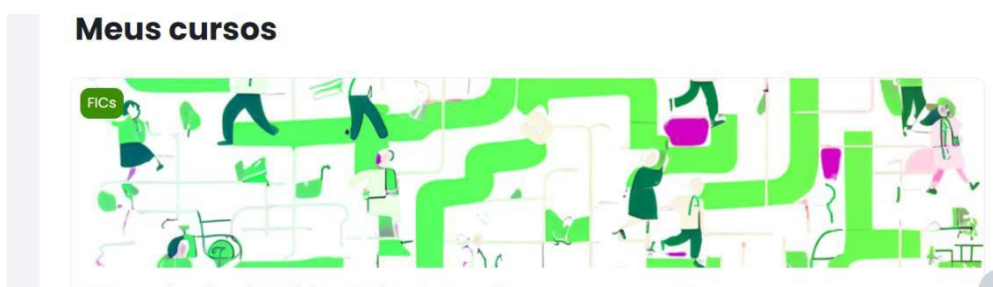
realizado, seguindo o cronograma e as diretrizes estabelecidas no planejamento inicial. Este processo reflete o compromisso do IFAM em promover a educação a distância de qualidade, garantindo que todas as etapas sejam realizadas de forma transparente e alinhada com as normas institucionais.

5.3 Constituinte identidade ao produto educacional

O curso intitulado “Curso de formação inicial e continuada de professores e coordenadores do Itinerário Formativo EPT para a consecução de Projetos Integradores” conta em sua apresentação estética e ganchos narrativos com referências a labirintos, que inferem de maneira simbólica a essência dos módulos e da metodologia proposta. O labirinto representa os desafios complexos enfrentados na educação profissional e tecnológica, especialmente no âmbito do ensino médio ofertado na rede estadual de ensino. A ideia de coletividade se faz presente desde o título, bem como nos enunciados, o que remete à colaboração e à união de esforços entre docentes e demais membros da comunidade para superar desafios conceituais e estruturais.

A imagem foi criada utilizando a plataforma *Canva*, uma ferramenta de design gráfico amplamente utilizada para a produção de elementos visuais com parte de suas ferramentas disponibilizadas de forma gratuita.

Figura 1 - Protótipo da capa do produto educacional



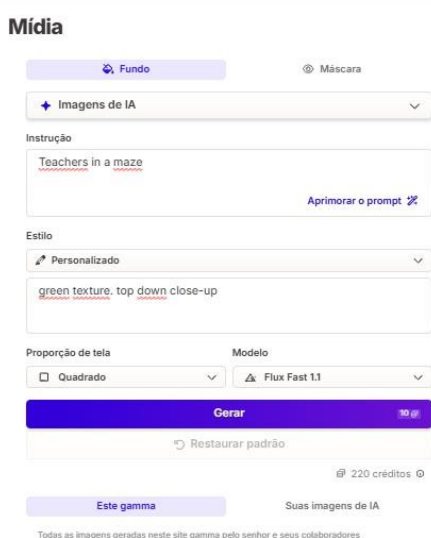
Fonte: Captura de tela extraída do produto original (Souza; Salazar, 2025).

Os critérios de criação da imagem foram baseados na representação de um grupo diversificado de professores, simbolizando a colaboração e a união no enfrentamento de desafios. Na cena, os professores caminham juntos por um labirinto, que representa os obstáculos e complexidades da educação. A escolha de um grupo diversificado reforça a importância da inclusão e da pluralidade de perspectivas no processo educacional. A imagem busca transmitir a ideia de que, por meio do trabalho em equipe e da superação conjunta, é

possível encontrar soluções e alcançar objetivos comuns.

Para a composição da cena, foi aplicada a ferramenta *ColorMix*, disponível no *Canva*, que permitiu uma colorização em cores semelhantes a identidade visual presente na plataforma *Moodle*, harmonizando informações gráficas e garantindo uma estética visualmente atraente. Porém no decorrer, através de uma plataforma mencionada por uma das participantes na roda de conversa, foi possível desenvolver uma nova imagem, com delineamentos similares.

Figura 2 - Criação de imagem com IA no Gamma



Fonte: Captura de tela de criação de imagem com IA (Gamma, 2025).

A capa definitiva foi criada na plataforma *Gamma*, através da ferramenta Imagem de IA utilizando os seguintes comandos: Instrução: *Teachers in a maze*; Estilo Personalizado: *green texture, top down close-up*. Tal procedimento foi realizado visando a criação de uma imagem que mostrasse de forma panorâmica um grupo de professores percorrendo um labirinto verde, sendo escolhido o seguinte resultado entre as imagens geradas:

Figura 3 - Capa definitiva do curso



Fonte: Captura de tela extraída do produto educacional original (Souza; Salazar, 2025).

Quanto a organização do curso, representada por módulos, reforçam a necessidade de enfrentar os “labirintos institucionais” e as práticas engessadas, defendendo a criação de estratégias autônomas. A metodologia, centrada na formação omnilateral e na interdisciplinaridade, alinha-se ao conceito de desvendar o labirinto por meio da colaboração e da reflexão crítica. Assim, as referências aos labirintos institucionais e curriculares sintetizam a proposta do curso: unir esforços para superar obstáculos e construir caminhos que favoreçam o ensino integrado com vistas à omnilateralidade na educação profissional e tecnológica no ensino médio da rede estadual.

Com a autorização em mãos, a equipe técnica da DEaD procedeu com a abertura da sala virtual na plataforma da Escola Virtual do IFAM. A sala foi configurada conforme as necessidades do curso, garantindo que todos os recursos e ferramentas estivessem disponíveis. Por fim, com a sala virtual aberta e devidamente estruturada, o curso se tornou apto para ser realizado, seguindo o cronograma e as diretrizes estabelecidas no planejamento inicial.

O *Moodle* se mostrou adequado devido à sua capacidade de fomentar a colaboração entre os participantes e a interdisciplinaridade, elementos centrais para o bom andamento do curso e vislumbrando a consecução de Projetos Integradores. A troca de ideias é essencial para o grupo e o *Moodle* oferece uma ferramenta eficaz para promover essa interação: os Fóruns de Discussão, que permitem discussões assíncronas, onde os participantes podem contribuir com suas opiniões em momentos diferentes, ao longo de um período, estimulando a interação entre os participantes e a expressão escrita, em específico o Fórum de Uma Discussão Simples, ideal para debates breves e focados em um tópico específico, organizado em uma única página, funcionalidade especialmente útil para temas precisos e direcionados (Citolin, 2015).

O Fórum foi utilizado para promover a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento entre os professores de diferentes áreas. Esta funcionalidade ajudou a alcançar o objetivo específico de mobilizar os docentes para a realização de projetos interdisciplinares, além de criar um espaço virtual que simula a coletividade necessária no planejamento pedagógico. O *Moodle* também permitiu o acompanhamento do progresso dos participantes por meio das participações nos fóruns e atividades avaliativas, o que ajudou a garantir que os princípios da formação omnilateral fossem apresentados e exercitados.

A utilização do *Moodle* também contribuiu pela acessibilidade e possibilidade de customização, por se tratar de uma plataforma de código aberto (Ferreira, 2015), o que permitiu personalizações para atender às especificidades do público-alvo, como a inserção de arquivos e condições de restrição de acesso para o progresso do curso. Além disso, o *Moodle* é compatível com dispositivos móveis, facilitando o acesso dos participantes em diferentes

momentos, inclusive durante as horas de trabalho pedagógico coletivo. Essa característica contribui para a efetiva implementação do produto educacional, promovendo a autonomia dos docentes na elaboração de projetos integradores e rumo a superação de planos pré-elaborados, conforme proposto nos objetivos específicos do projeto. Assim, o *Moodle* se apresentou como uma solução tecnológica alinhada às demandas formativas e pedagógicas da proposta.

A plataforma possibilita que os trabalhos dos alunos sejam visíveis para toda a turma, e a ferramenta Base de Dados, permite a criação de um formulário de submissão personalizável, com campos como texto, data, link ou arquivo, possibilitando também a definição de regras como número de envios, prazos e aprovações, tudo com um *layout* pode ser ajustado conforme a preferência, tendo como vantagem a possibilidade de todos os participantes da turma terem a possibilidade de visualizar as contribuições dos demais participantes, promovendo a troca de ideias e a colaboração (Silva, 2015).

No curso foram apresentadas contribuições para que se incorpore os princípios da formação omnilateral, ao mesmo tempo que promova conhecimentos que viabilizem a definição de estratégias para consecução de projetos integradores de forma autônoma, contrapondo-se a práticas engessadas de projetos pré-estabelecidos. Desta forma, os objetivos específicos do produto são: a) Apresentar uma proposta de reflexão sobre a função política e pedagógica de Projeto Integrador; b) Estimular a mobilização entre os docentes de diferentes áreas de conhecimento para a consecução de projetos integradores de forma interdisciplinar; c) Incorporar os princípios da formação omnilateral na rede estadual de ensino enquanto ofertante do itinerário EPT.

5.4 Desenvolvimento

Respeitando os direcionamentos e características apresentados no desenho do PE, a estruturação do curso deu-se em quatro unidades principais, com os seguintes títulos: a) Reflexões acerca da formação profissional; b) Ensino Médio integrado e a formação omnilateral; c) Módulo 3: Os labirintos institucionais e os fios de Ariadne dos planos prontos; d) O Projeto Integrador vislumbrando a omnilateralidade. Tal propositura confere ao produto aderência a Linha de Pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Macroprojeto de Pesquisa Organização do currículo integrado na EPT.

Cabe reiterar que a construção do curso se deu no contexto de uma pesquisa participante. Nessa perspectiva, os participantes não são apenas objeto de estudo, mas participantes ativos, colaborando na identificação de desafios e metodologias, na reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e na proposição de soluções.

A pesquisa participante permitiu que os "labirintos" enfrentados no cotidiano da educação profissional e tecnológica no escopo da SEDUC-AM fossem mapeados de forma coletiva, com base nas experiências e relatos dos envolvidos. Essa abordagem facilitou a criação de estratégias, assim sendo, o curso não apenas reflete necessidades do contexto pesquisado, mas também se torna uma ferramenta de transformação, construída de maneira colaborativa.

Seguindo eixos apresentados por Kaplún (2003) o curso estruturou-se nos seguintes eixos: Conceitual (diz respeito aos conteúdos); Pedagógico (como será transmitido); Comunicacional (de que maneira será apresentado). Tais elementos formam um conjunto indissociável, exigindo articulação para que os objetivos definidos sejam alcançados. Considerada tal estrutura e concepção, o produto se constituiu da seguinte maneira:

5.4.1 Eixo conceitual

O curso inclui um módulo dedicado à Educação Profissional e Tecnológica, o qual aborda conceitos fundamentais a área, incidindo a reflexões baseadas nas ideias do educador Paulo Freire e Antônio Gramsci, explorando a educação libertadora, a formação crítica e a relação entre educação e transformação social, alinhando-se aos princípios da educação profissional e tecnológica, visando em igual escala de importância a capacitação e a emancipação dos estudantes para atuarem de forma autônoma e consciente no mundo do trabalho.

Foram apresentados ainda conceitos relacionados ao ensino integrado postulando que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005) e o conceito de omnilateralidade enquanto ascensão do homem em direção a um domínio completo das capacidades produtivas simultânea ao gozo dos bens espirituais (Manacorda, 2007).

A compreensão acerca do papel político do projeto educativo também foi abordada, considerada a necessária busca por eliminar as relações corporativas e autoritárias em sua constituição (Veiga, 2008) e sua qualidade democrática enquanto objeto de luta (Vasconcellos, 2002).

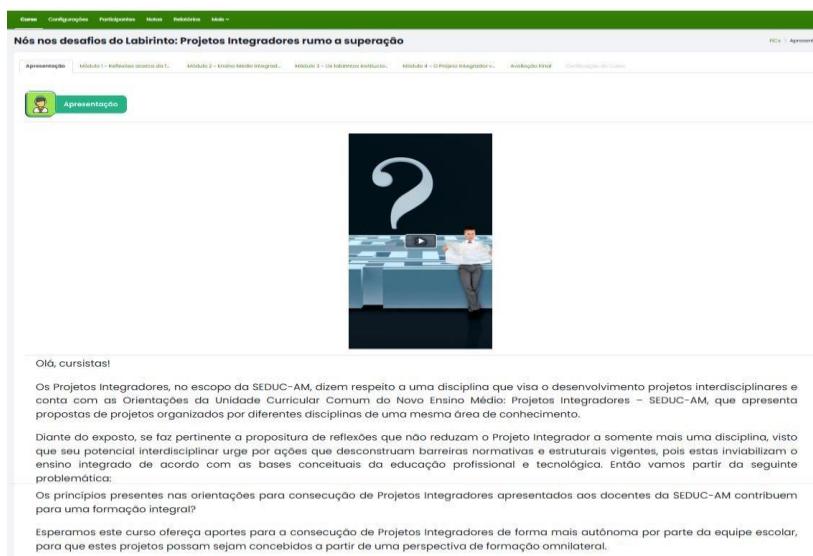
Tais seções apresentaram o aporte teórico, os conceitos e as perspectivas formativas dos autores apresentados na dissertação. Este eixo estará intimamente ligado ao eixo pedagógico, tendo em vista destacar o ensino integrado, considerando as relações entre o mundo do trabalho e a educação, a integração entre conhecimento científico e a cultura geral, a promoção da formação em diversas dimensões do estudante e a consecução de Projetos Integradores em uma abordagem que contribua com a formação omnilateral.

5.4.2 Eixo pedagógico

Antecedendo os módulos, foi apresentado um vídeo introdutório e texto de apresentação

das autoras do curso, incluindo em seu corpo a finalidade do curso em si, situando os cursistas sobre que questões permearam a criação do curso, bem como os objetivos a serem alcançados. Também foi disponibilizado o Roteiro de Curso, para que os participantes tivessem uma visão preliminar da estrutura dos módulos e das avaliações a serem realizadas.

Figura 4 - Apresentação do PE

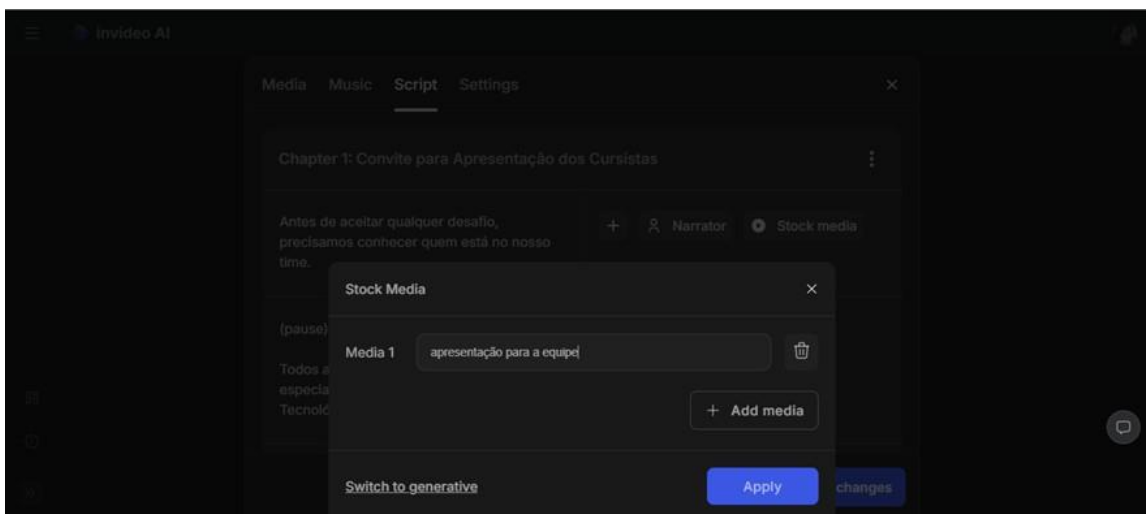


Fonte: Captura de tela extraída do produto original (Souza; Salazar, 2025).

Cada módulo contou com vídeos explicativos relacionados a cada tema, para situar o participante sobre o que será abordado, bem como qual objetivo estará sendo contemplado naquele momento do material. Os vídeos do curso foram criados utilizando a plataforma *Invideo.ai*, uma ferramenta de edição de vídeos baseada em inteligência artificial que oferece recursos avançados para a produção de conteúdos audiovisuais. Essa plataforma possibilita a elencação de critérios de criação, como a seleção de temas, estilos visuais e trilhas sonoras, além de permitir ajustes personalizados para a escolha das imagens e cenas a serem utilizadas. Com funcionalidades intuitivas, o *Invideo.ai* facilita a montagem de vídeos dinâmicos e alinhados aos objetivos pedagógicos do curso, garantindo qualidade e engajamento visual.

O *Invideo.ai* possibilitou também a geração de legendas automáticas e narrações com vozes sintetizadas, o que otimizou o tempo durante o processo de produção. As legendas foram automaticamente sincronizadas com o áudio, enquanto as narrações podem ser ajustadas em tom, velocidade e idioma, possibilitando correções e ajustes. Essa combinação de recursos tecnológicos permitiu a criação de material audiovisual alinhado às diretrizes do curso, reforçando a proposta de uma experiência que considerasse além da interatividade, a inclusão.

Figura 5 - Roteirização dos vídeos explicativos



Fonte: Captura de tela extraída da plataforma *Invideo.Ai*.

Através de contextualizações, foram abordadas "insatisfações conceituais" (Kaplún, 2003), para que a partir da desconstrução das inquietações sejam vislumbradas propostas de se enfrentar as problemáticas encontradas no âmbito escolar. Houve a preocupação em superar a centralização das ações no docente de projetos integradores em específico, sendo apresentado continuamente nos enunciados o envolvimento dos demais atores do processo de ensino-aprendizagem, através de mobilização para reflexão acerca da concepção ensino médio integrado e sua função.

Após um vídeo explicativo do Módulo 1, foi sugerida uma biografia de Paulo Freire, escrita por Lutgardes Costa Freire *[s.d]*. A escolha deste material se deu pela possibilidade de abordar Paulo Freire a partir da perspectiva de seu filho, oferecendo uma visão única e humana sobre o educador. Lutgardes Freire *[s.d]*, ao compartilhar de forma sucinta suas memórias e reflexões, revela não apenas o intelectual renomado, mas também o pai, filho, companheiro e ser humano por trás das ideias revolucionárias. Essa perspectiva familiar permite compreender como as experiências pessoais de Freire influenciaram sua pedagogia, marcada por valores como diálogo e compromisso com a justiça social.

Lutgardes *[s.d]* destaca que Paulo Freire não era apenas um teórico, mas alguém que vivia os princípios que defendia, descrevendo-o como exemplo de coerência entre o discurso e a prática, alguém que acreditava no poder da educação como ferramenta de transformação coletiva e pessoal. Essa vivência familiar reforça a ideia de que a educação, para Freire, não se limitava à sala de aula, mas era um processo contínuo de humanização, conscientização e emancipação.

Além disso, Lutgardes *[s.d]* ressalta o legado de Paulo Freire como uma herança viva e atual, que por meio das memórias de Lutgardes *[s.d]* se encontra um convite a refletir sobre a importância de uma educação que valorize a autonomia, a criticidade e a solidariedade. Essa perspectiva íntima e afetiva permite lembrar que, por trás de grandes pensadores, há histórias de vida que inspiram e humanizam suas contribuições.

Figura 6 - Abertura do módulo 1

Curso Configurações Participantes Notas Relatórios Mais ▾

Biografia de Paulo Freire Concluído ▾

Apresentando Paulo Freire!

Foto de Sérgio Tomisaki/Folhaexpress

Que tal mergulhar na inspiradora trajetória de **Paulo Freire** através do olhar saudável e afetuoso de **Lutgardes Costa Freire**? Nesta biografia, você vai descobrir a essência de suas ideias transformadoras, que continuam ecoando na Educação Profissional e Tecnológica.

Prepare-se para refletir a partir da história de um educador que acreditava no poder do diálogo e da transformação social.

[Acesse o link e conheça um pouco de mais de Paulo Freire e inspire-se para transformar a educação.](#)

Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT) - Prof. Rogério Justino - IFMG Concluído ▾

Antes de mergulharmos nos detalhes que envolvem a criação e execução dos **Projetos Integradores**, é essencial compreendermos melhor o **universo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Essa modalidade é o palco onde nossas discussões acontecerão e o ponto de encontro de nossas experiências e práticas.

Para enriquecer essa reflexão, convidamos você a assistir ao vídeo "**Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT)**", produzido pelo Prof. Dr. Rogério Justino, do Instituto Federal de Minas Gerais.

Aproveite esse momento para conectar teoria e prática em uma jornada de transformação educacional e social!

Paulo Freire
Educação
PROFISSIONAL
Técnica e
Tecnológica

Fonte: Captura de tela extraída do produto original (Souza; Salazar, 2025).

Para incorporar os princípios da formação omnilateral na rede estadual de ensino enquanto ofertante do itinerário EPT se faz necessária uma contextualização da Educação Profissional Tecnológica enquanto posicionamento, não somente enquanto modalidade de oferta de curso.

Assim, abrindo caminhos para o atendimento deste objetivo, no Módulo 1: Reflexões acerca da formação profissional é disponibilizado para apreciação o vídeo Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT), de autoria do Professor Dr. Rogério Justino do Instituto Federal de Minas Gerais. No vídeo o docente discorre sobre a importância EPT no Brasil, destacando sua evolução histórica e os desafios atuais. Ele enfatiza que a EPT, inicialmente concebida para atender camadas populares, deve transcender a simples formação técnica para promover uma formação humana integral e omnilateral. Baseando-se em Paulo Freire, o Prof. Dr. Justino (2023) aponta que a educação não deve apenas ensinar habilidades práticas, mas também instigar uma visão crítica sobre o mundo, permitindo que os estudantes compreendam o contexto social, político e econômico de sua atuação profissional. Para exemplificar tal propositura, o docente resgata a criação dos Institutos Federais em 2008, que integram formação técnica e ensino médio, valorizando aspectos culturais, artísticos e humanísticos.

Justino (2023) ainda destaca em poucos minutos de vídeo a necessidade de integrar diferentes disciplinas no ensino técnico, unindo aspectos técnicos com reflexões sociológicas, filosóficas e econômicas, apresentando como um estudante de agronomia, que além de aprender técnicas de cultivo, deve entender o impacto social e econômico de sua profissão. A formação

integral, segundo o docente, prepara o estudante não só para o mercado de trabalho, mas para compreender e transformar a sociedade. Citando Freire, ainda defende que a leitura do mundo precede a leitura das palavras e que uma educação crítica deve conectar senso comum ao conhecimento científico. Assim, a EPT deve priorizar qualidade sobre quantidade, construindo conexões profundas e duradouras entre teoria, prática e reflexão crítica.

O vídeo do Prof. Dr. Justino e a biografia de Paulo Freire se completam quando se apresenta uma correlação entre Paulo Freire e Antonio Gramsci, em direção a apresentação do conceito de omnilateralidade enquanto busca do desenvolvimento integral do ser humano. Ambos os pensadores, cada um à sua maneira, oferecem bases teóricas e práticas para uma educação que não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos, mas que também promove a autonomia, a criticidade e a transformação social.

Paulo Freire em suas contribuições sobre a importância do diálogo e da conscientização como ferramentas para a libertação, da educação como processo de humanização, onde os indivíduos se reconhecem como sujeitos capazes de transformar sua realidade. Sua abordagem converge para a formação omnilateral, pois valoriza a experiência e o conhecimento prévio dos educandos, integrando suas vivências ao processo de aprendizagem visando a transformação de sua realidade.

Com Antonio Gramsci, se revela a importância da educação e da cultura na formação de uma nova consciência coletiva, visto que a luta por uma sociedade mais justa passa pela disputa de ideias e valores, e que a escola tem um papel crucial nesse processo. Gramsci nos lembra que a formação omnilateral não pode ser alcançada sem uma compreensão das estruturas de poder que moldam a sociedade. Sua ênfase na formação de intelectuais orgânicos, que atuam em conexão com as lutas populares, reforça a necessidade de uma educação que prepare os indivíduos para atuar de forma crítica e transformadora em seu contexto social.

Ao correlacionar Freire e Gramsci, é possível aproximar o conceito de formação omnilateral partindo de conhecimentos dos participantes da pesquisa, trabalhando conceitos e posturas necessárias para formar indivíduos que não apenas dominem conhecimentos técnicos, mas que também sejam capazes de atuar de forma ética, solidária e transformadora em todas as dimensões da vida.

Para facilitar a aproximação de ambos os teóricos, foi sugerido o texto Gramsci e Freire e suas Contribuições Alvisseiras na Educação de Pessoas Trabalhadoras, sob a autoria de Machado e Maia (2023). No artigo, os autores apresentam o resultado de pesquisas documentais e bibliográficas que exploram as contribuições teóricas e metodológicas de Antonio Gramsci e Paulo Freire para refletir sobre o direito à educação das pessoas trabalhadoras e a superação de sua condição de subalternidade, contando com a proposição de elementos para enriquecer as discussões sobre a educação das pessoas trabalhadoras no contexto brasileiro das próximas décadas.

O artigo destaca as convicções de Gramsci Freire, criticando o sistema educacional

excludente e defendendo a escola pública popular como instrumento essencial para democracia e formação humana, apontando retrocessos nas políticas educacionais recentes, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que priorizam interesses mercadológicos e aprofundam desigualdades, em um espaço que deveria fomentar conscientização, onde se discuta não apenas o que se produz, mas para quem, contra quem e contra o quê (Machado; Maia, 2023).

Para adensar as reflexões acerca da formação profissional e tecnológica e incorporar os princípios da formação omnilateral na rede estadual de ensino enquanto ofertante do itinerário EPT, o Módulo 2: Ensino Médio integrado e a formação omnilateral apresenta como sugestão de leitura os textos: “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade” (Ciavatta, 2005); “Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora” (Frigotto, 2001); “Ensino Médio Integrado” (Ramos, 2010a).

No texto “A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”, Ciavatta (2005) aborda a conexão entre educação e trabalho como base importante para o desenvolvimento humano, argumentando que a formação integrada vai além da divisão tradicional entre ensino acadêmico e técnico, incentivando uma educação que associe o conhecimento científico, cultural e técnico de maneira unificada e completa. Para a autora, tal abordagem valoriza o trabalho como um princípio de aprendizado, vendo-o não só como uma atividade econômica, mas como um espaço de desenvolvimento de identidade, memória e cultura.

A autora critica a separação da educação, que divide a formação intelectual da prática profissional, e sugere uma pedagogia que una o conhecimento acadêmico e o saber prático. Nesse contexto, a escola deve ser um espaço que ligue teoria e prática, permitindo que os estudantes entendam o mundo em sua totalidade, enquanto se preparam para agir nele de forma crítica e libertadora, de modo que a formação integrada é essencial para superar a divisão histórica entre educação para as elites e formação técnica para os trabalhadores.

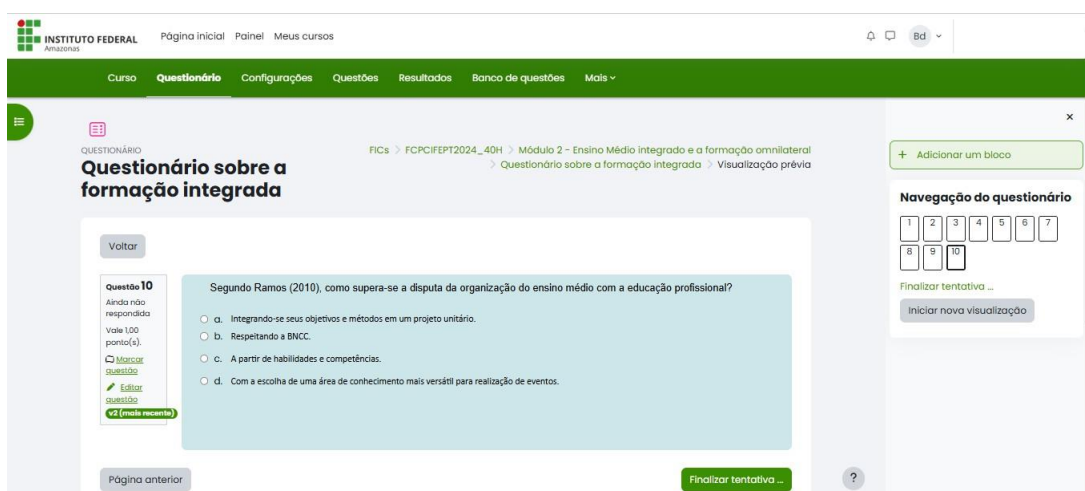
Coadunando a isto, no texto “Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora”, Frigotto (2001) aborda a ligação entre educação e trabalho, ressaltando a relevância de uma perspectiva emancipadora na Educação Profissional e criticando a visão utilitária, que coloca a educação sob a influência imediata do mercado de trabalho. O autor defende que essa visão reforça a exploração e a alienação dos trabalhadores, sugerindo em contraposição a esta perspectiva uma educação profissional que conecte trabalho, ciência, cultura e tecnologia, com base em uma perspectiva ampla. Tal pressuposto visa formar indivíduos críticos, capazes de entender e mudar as condições sociais e econômicas em que vivem, destacando ainda a necessidade de superar a divisão histórica entre formação geral e técnica, promovendo uma educação integrada que favoreça o pleno desenvolvimento do indivíduo e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Consolidando o segundo módulo, é apresentando então o texto “Ensino Médio

Integrado” (Ramos, 2010a), explorando os fundamentos dessa concepção de ensino, que procura superar a longa divisão entre a educação geral e a educação técnica no Brasil, argumentando que uma educação unificada, considera os eixos ciência, trabalho, tecnologia e cultura para formar indivíduos críticos e autônomos. Rompendo a separação entre os conhecimentos acadêmicos e os técnicos, geralmente destinados a diferentes classes sociais, vem a ser uma maneira de democratizar o acesso a uma formação completa, permitindo que os estudantes entendam as relações sociais e econômicas nas quais estão envolvidos e possam mudá-las. Essa abordagem reforça conta com a interdisciplinaridade como fundamento curricular e a formação humana integral como objetivo central, buscando uma educação que atenda tanto às necessidades produtivas quanto ao pleno desenvolvimento do indivíduo e da cidadania.

Para maior compreensão dos textos apresentados, ao final do segundo módulo os participantes foram desafiados a responder um questionário para fortalecer a compreensão das informações apresentadas. O questionário contou com dez questões de múltipla escolha e em cada questão foi incluído no enunciado o texto que deveria ser utilizado como referência para responder à questão apresentada, com fins de facilitar a compreensão do conteúdo por parte dos participantes. Ao fornecer correção automática, o questionário permitiu ainda que os participantes identificassem e corrigissem erros para uma nova tentativa, reforçando o aprendizado. As tentativas consecutivas foram utilizadas pelos participantes, demonstrando comprometimento em apresentar resultado satisfatório na atividade.

Figura 7 - Interface do questionário



Fonte: Captura de tela extraída do produto original (Souza e Salazar, 2025).

Já visando apresentar uma proposta de reflexão sobre a função política e pedagógica de Projeto Integrador, o módulo Módulo 3: Os labirintos institucionais e os fios de Ariadne dos planos prontos aborda a compreensão acerca do papel político do projeto também foi abordada no produto educacional, considerada a necessária busca por eliminar as relações corporativas e autoritárias em sua constituição (Veiga, 2008), para contribuir com a compreensão deste posicionamento, foi apresentado o trecho de entrevista com o Vídeo Nós da Educação - Ilma Passos Alencastro Veiga (parte 2 de 3).

No vídeo a autora defende que o projeto da escola tem em sua politicidade um papel fundamental na formação da identidade, ajustando-se à realidade local de sua comunidade, que não só determina as particularidades de cada instituição, mas também incentiva a inovação, revelando os conflitos e contradições do contexto educacional. Além disso, requer processos constantes de autoavaliação, permitindo à escola revisar não apenas os resultados, mas também as condições que afetam o desempenho de estudantes e professores, assim buscando cumprir as finalidades da educação descritas na LDB: desenvolvimento integral do aluno, cidadania e preparação para o trabalho.

Para a entrevistada, conforme é descrito em seu texto, as necessidades pedagógicas devem ser priorizadas em relação às administrativas e os parâmetros nacionais devem ser ajustados às especificidades regionais e que mesmo diante de regulamentações, deve ser constantemente atualizado, promovendo a criatividade e respeitando a particularidade da escola e de sua comunidade.

Associado a isto, o texto de Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico Vasconcellos (2002) também está sendo relacionado neste módulo no intuito de abordar o planejamento em sua qualidade democrática enquanto objeto de luta. O autor defende que a elaboração de um planejamento eficaz necessita da participação ativa de todos os envolvidos, clareza nos objetivos e abertura para ajustes quando necessário, sugerindo assim uma abordagem crítica e emancipatória para o planejamento, ligando a prática pedagógica à reflexão ética e política sobre a função da escola na sociedade.

Neste aspecto se fez pertinente abordar no módulo o texto Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro (Fazenda, 2011), abordando a diferença entre os termos integração e interdisciplinaridade, além da ideia de interação. A autora analisa os conceitos de integração e interdisciplinaridade como fundamentos para a mudança da prática educativa no Brasil, enfatizando que a interdisciplinaridade vai além da mera junção de conteúdos, sendo necessária fundamentação no diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, para valorizar a complexidade dos fenômenos.

Fazenda (2011) ainda defende o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, ao mesmo tempo que reforça a ligação entre teoria e prática, saberes científicos e saberes socialmente construídos, afirmando que a interdisciplinaridade é vital para uma educação que pretende enfrentar os desafios atuais, contribuindo para a formação integral das pessoas e para a criação de uma educação mais democrática.

Por intermédio do vídeo Interdisciplinaridade explicada por Gaudêncio Frigotto, considerado o posicionamento do autor, que defende que a interdisciplinaridade é uma resposta necessária para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, argumentando que disciplinas isoladas direcionam a um dualismo que ao fragmentar, hierarquiza conhecimentos e indivíduos. O entrevistado contempla ainda a complexidade das necessidades e problemas nas ciências sociais, destacando a importância da interdisciplinaridade para entender os fenômenos

humanos, sociais e naturais, visto que a realidade é percebida como uma unidade, e não como a soma de partes separadas, o que requer uma abordagem integradora, logo a interdisciplinaridade, assim, não se restringe à união de disciplinas, mas pede uma compreensão mais profunda das conexões e relações entre diferentes áreas do conhecimento.

No vídeo o autor pontua ainda que, no ambiente educacional, especialmente no ensino médio, para obter uma verdadeira interdisciplinaridade, é vital discutir os referenciais teóricos e epistemológicos que sustentam o ensino, envolvendo um esforço político e pedagógico de diálogo contínuo, valorizando tanto os acordos quanto os desacordos.

Ao final deste módulo, os participantes deveriam responder a um fórum, para promover a troca de ideias. A dinâmica colaborativa representa um espaço democrático e interativo, onde os sujeitos foram convidados a compartilhar experiências, reflexões e conhecimentos. Além disso, as ideias discutidas no fórum podem inspirar projetos ou ações de intervenção. Essa interação se constituiu enquanto um catalisador para a construção coletiva de conhecimento.

Figura 8 - Apresentação de um dos fóruns



Fonte: Captura de tela extraída do produto original (Souza; Salazar, 2025).

Para estimular a mobilização entre os docentes de diferentes áreas de conhecimento para a consecução de projetos integradores de forma interdisciplinar e exercitar esta postura, o Módulo 4: O Projeto Integrador vislumbrando a omnilateralidade carrega em seu corpo Produtos Educacionais do ProfEPT de diferentes Campus dos Institutos Federais e uma matéria que relata um Projeto Integrador, de modo que os profissionais tenham acesso operacionalização da consecução e realização de Projetos Integradores para além de uma disciplina.

Direcionando para exemplos mais palpáveis acerca de projetos integradores, o primeiro produto disponibilizado para apreciação é Guia do projeto integrador no curso técnico subsequente: orientações pedagógicas para sua implantação, autoria sob Márcia Fernanda Izidorio Gomes em sua titulação de mestrado pelo programa ProfEPT do IFAM, construindo

com fins de oportunizar aos professores, gestores e equipe pedagógica que desejam implementar o PI, vislumbrando possibilidades destacando as características distintivas (Gomes; Salazar, 2024).

O segundo produto é o Roteiro de oficina pedagógica para a organização do Projeto Integrador em cursos Técnicos de Nível Médio, elaborado por Robson de Sousa Feitosa – IFAM. Este roteiro, fruto da pesquisa "O projeto integrador (PI) como instrumento de implementação do currículo integrado", apresenta como objetivo ajudar as equipes pedagógicas na aplicação dos PIs junto à EPTNM, fundamentado no diálogo e na participação de professores e alunos no planejamento e gestão das atividades para uma construção crítica do conhecimento e contribuindo com a autoformação dos participantes. A proposta também sugere que o PI, junto ao planejamento, à gestão participativa dos processos de ensino e à igualdade por meio do diálogo, refletindo as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (Feitosa; Stefanuto, 2019).

Outra proposta é o “Curso práticas integradoras: formação continuada de professores do ensino médio integrado”, de Vagner Pereira Professor – IFRN. Professor e Santos (2019), expressaram o desejo de que seu trabalho ajude na reflexão dos professores e na compreensão teórica e metodológica das Práticas Integradoras no EMI com foco na motivação para a realização de novas práticas pelos docentes envolvidos, além de encorajar o desenvolvimento de Práticas Integradoras curriculares, abrindo novas oportunidades para a implementação de um currículo integrado nas realidades onde este curso foi oferecido.

O produto educacional “Oficina pedagógica para aprimoramento do projeto integrador”, apresentou o relato de uma intervenção que viabiliza a reflexão e um entendimento melhor do Projeto Integrador, representado a oficina enquanto espaço de construção coletiva e criativa do conhecimento, de análise crítica da realidade e de trocas de experiências (Leite; Souza, 2022).

O último produto educacional socializado tem o título “Saúde Mental e Qualidade de Vida: uma proposta de intervenção pedagógica no Curso Técnico Integrado em Informática no IFRN” de Francisco Vene de Oliveira Filho – IFRN. O produto foi elaborado com o objetivo de associar “Qualidade de Vida e Trabalho e Saúde Mental” com base em uma sequência didática voltada aos estudantes da EPT, no Curso Técnico Integrado em Informática no IFRN, campus Mossoró – RN, na forma de uma intervenção pedagógica para incluir parte do componente da disciplina curricular de “Qualidade de Vida e de Trabalho” como forma de diminuir fatores de estresse (Oliveira Filho; Amaral, 2024).

Finalizando o Módulo 4: O Projeto Integrador vislumbrando a omnilateralidade está disponível o link para uma matéria referente ao Projeto integrador de Agroecologia divulga potencial das plantas alimentícias não convencionais, realizado pela Professora Eliziane Luiza

Benedetti – IFSC. Como o projeto começou com aulas presenciais, os alunos puderam fazer o levantamento, a identificação e a coleta das espécies que existem ao redor do IFSC. Em decorrência da declaração da pandemia de Covid-19, o projeto foi modificado para que os alunos pudessem realizá-lo em casa. Na matéria são disponibilizados vídeos e link para uma cartilha digital sobre plantas alimentícias não convencionais.

Após a apresentação dos produtos educacionais e do relato da experiência, os participantes foram convidados a deixar sua sugestão de projeto integrador utilizando a ferramenta Base de Dados do *Moodle*. A atividade propôs selecionar um curso técnico no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e elaborar uma proposta de Projeto Integrador, permitindo que os professores explorem suas áreas de conhecimento de forma criativa, integrando-as com outras disciplinas e com os Eixos Ciência, Tecnologia e Cultura.

Considerações sobre o tempo, o espaço e atores para a consecução dos PI foram essenciais para que seja percebida a descentralização de conteúdos, disciplinas, saberes e indivíduos. A mobilização através dos docentes de PI foi proposta de modo a estimular o fator da comunicação entre os pares, da coletividade entre os demais atores envolvidos no processo de planejamento e realização dos PI. O curso de formação continuada apresentou conceitos que viabilizem a elaboração de estratégias para que os componentes da EPT sejam considerados durante a consecução dos PI, bem como também foi esclarecida a interdisciplinaridade para além do agrupamento de disciplinas da mesma área de conhecimento.

Ao conduzir a atividade foi priorizado o direcionamento da consecução dos PI de modo que haja mais atores envolvidos em seu processo, estimulando ação colaborativa para a elaboração de projetos autônomos, em vez de somente um ator definir ou mesmo escolher quais dos percursos pré-estabelecidos serão realizados. As proposituras não foram reduzidas a resoluções, normas ou planos de aulas prontos enrijecidos em competências cognitivas. O intuito foi incentivar o trabalho docente de forma colaborativa e autônoma, considerando a formação integral como pressuposto básico.

Ao contribuir com as propostas de outros colegas, os professores exercitaram a colaboração e a corresponsabilidade, reforçando a ideia de que a construção do conhecimento é um processo coletivo. Essa dinâmica promove a autonomia no contexto de comunidade, onde todos têm voz e participam ativamente da construção de soluções e decisões. Além disso, a atividade reflete a visão gramsciana de uma educação que desenvolva o indivíduo em todas as suas dimensões, indo além da formação técnica e preparando os estudantes para atuar como cidadãos críticos e com domínio da ciência não somente para aplicação nas atividades produtivas, mas como conhecimento viabiliza a emancipação. A integração de saberes técnicos,

científicos e culturais, concretiza a ideia de omnilateralidade em busca da superação da fragmentação do conhecimento.

A atividade foi proposta no ensino de incentivar os professores a refletirem sobre o papel da educação na superação das desigualdades sociais e na formação dos sujeitos envolvidos. A colaboração entre os professores na construção de propostas e na discussão de ideias reforça a importância do trabalho coletivo, valorizando a construção do conhecimento como um processo social. Dessa forma, a atividade não apenas estimula os professores a atuarem como agentes transformadores, mas também fortalece a concepção da educação profissional e tecnológica como espaço de formação crítica, integral e democrática.

Figura 9 - Interface da avaliação final em formato Base de Dados

The screenshot displays a web application interface for creating a new integrative project proposal. The interface is titled "Simulando uma nova proposta de Projeto Integrador" and features a green navigation bar with options like "Curso", "Base de dados", "Configurações", "Conjuntos de modelos padrão", "Campos", "Modelos", and "Mais". The main content area is divided into several sections for inputting project details:

- Novo item**: A section for entering the project title.
- Título**: A text input field for the title.
- Áreas de conhecimento e/ou disciplinas**: A text input field for knowledge areas or disciplines.
- Contribuição no Eixo Ciência**: A rich text editor for describing the contribution in the Science axis, with a toolbar including "Editar", "Exibir", "Inserir", "Formato", "Ferramentas", "Tabela", and "Ajuda".
- Contribuição no Eixo Tecnologia**: A rich text editor for describing the contribution in the Technology axis, with a toolbar including "Editar", "Exibir", "Inserir", "Formato", "Ferramentas", "Tabela", and "Ajuda".
- Contribuição no Eixo Cultura**: A rich text editor for describing the contribution in the Culture axis, with a toolbar including "Editar", "Exibir", "Inserir", "Formato", "Ferramentas", "Tabela", and "Ajuda".
- Conteúdos abordados**: A rich text editor for listing the contents addressed, with a toolbar including "Editar", "Exibir", "Inserir", "Formato", "Ferramentas", "Tabela", and "Ajuda".
- Procedimentos e ferramentas avaliativas**: A rich text editor for listing evaluation procedures and tools, with a toolbar including "Editar", "Exibir", "Inserir", "Formato", "Ferramentas", "Tabela", and "Ajuda".

Fonte: Captura de tela extraída do produto original (Souza e Salazar, 2025).

Os materiais utilizados na composição do eixo conceitual estão diretamente ligados ao eixo pedagógico, tendo em vista destacar o ensino integrado, considerando as relações entre o mundo do trabalho e a educação, a integração entre conhecimento científico e a cultura geral, a promoção da formação em diversas dimensões do estudante e a consecução de Projetos Integradores em uma abordagem que contribua com a formação omnilateral.

5.4.3 Eixo comunicacional

Buscou-se elaborar um formato coerente com os demais eixos e que contribua com a compreensão dos conceitos e propostas, de modo que a estética e conteúdo se enriqueçam de forma mútua. As fontes, as cores, as imagens, a linguagem utilizada e a seleção de demais recursos foram definidas para atender às necessidades do público-alvo e à proposta do material. Foram priorizados tons compatíveis com a paleta de cores da plataforma *Moodle* e que lembrassem também a identidade visual dos institutos federais, de forma a tornar a interface menos poluída visualmente, priorizando apresentação minimalista, para que o ponto alto do curso se constituísse em seu conteúdo.

Como recurso narrativo e também para estimular a problematização e reflexão acerca da objetividade e politicidade educativa, serão empregados no título e no decorrer do texto do produto educacional os riscos de armadilhas e percursos poucos produtivos presentes nos documentos normativos, recorrendo a Streck (2023) que em seu ensaio sobre A Educação na América Latina e seus labirintos fala sobre o “canto das sereias” para se referir a visão determinista do progresso tecnológico como medida simplista de se atravessar o labirinto, instigando os participantes a priorizarem a tomada de decisões quanto ao planejamento dos Projetos Integradores de forma autônoma, desconstruindo as amarras dos planos prontos oferecidos pela SEDUC-AM, alicerçados no desenvolvimento de competências e habilidades.

Quanto ao termo “labirinto”, empregado de forma metafórica no título e enunciados, faz menção a regulamentação das políticas educacionais vigentes e negligência a historicidade da construção das relações sociais apontadas por Frigotto (2014), que resultaram em uma crise de paradigmas oriundas do metabolismo social do modo de produção vigente.

O emprego de tais alegorias como recurso narrativo foi utilizado com fins de criar ganchos emocionais motivadores e desafiadores que atraíssem o leitor do produto ao conteúdo, de modo que ao ser somados com argumentos lógicos e embasamento teórico, contribuíssem com a reflexão para a tomada de decisão e engajamento. Tal narrativa permitiu a expressão de

forma criativa, possibilitando a propositura do produto com características próprias e originais, realizando conexão cultural e possibilitando leitura fluida e agradável, utilizando também de elementos da cultura geral para discernir dos textos normativos e guias que o público alvo já tem acesso. O produto educacional em sua totalidade pode ser apreciado no link <https://gamma.app/docs/Produto-0603-pno7bl5581nzanl> e em formato PDF no Repositório ProfEPT.

5.5 Aplicação do produto educacional

Após receberem as informações de login, os cinco participantes confirmaram sua participação no produto educacional, demonstrando interesse e comprometimento inicial com o curso. No entanto, ao longo do processo, dois participantes não concluíram as atividades propostas, enquanto uma concluiu de forma parcial, devido a um período de luto vivenciado durante o curso. Outros dois participantes cumpriram com todas as etapas do curso, sem maiores dificuldades, com dúvidas referentes a utilização da plataforma *Moodle*.

Essas situações destacam a importância de considerar aspectos da vida pessoal dos participantes, que podem impactar sua disponibilidade. A legislação brasileira, bem como as diretrizes éticas que regem pesquisas envolvendo seres humanos, respalda os participantes em casos como esses. As normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS nº 510/2016) reforçam a necessidade de respeito à privacidade, à dignidade e às condições pessoais dos sujeitos envolvidos em pesquisas. Situações como luto, problemas de saúde ou outras questões pessoais devem ser tratadas com sensibilidade e compreensão, garantindo que os participantes não sejam penalizados por circunstâncias alheias à sua vontade.

Além disso, a ética na pesquisa e na educação exige que os pesquisadores adotem uma postura empática. Nesse sentido, foi necessário respeitar os limites individuais e oferecer suporte adequado, no caso da participante que passou por luto, autorizou-se que acessasse a estrutura do curso e ferramentas avaliativas da forma que seus limites possibilitaram. Essa postura não apenas garante o cumprimento das normas legais e éticas, mas também reforça o compromisso com o bem-estar e a dignidade dos participantes.

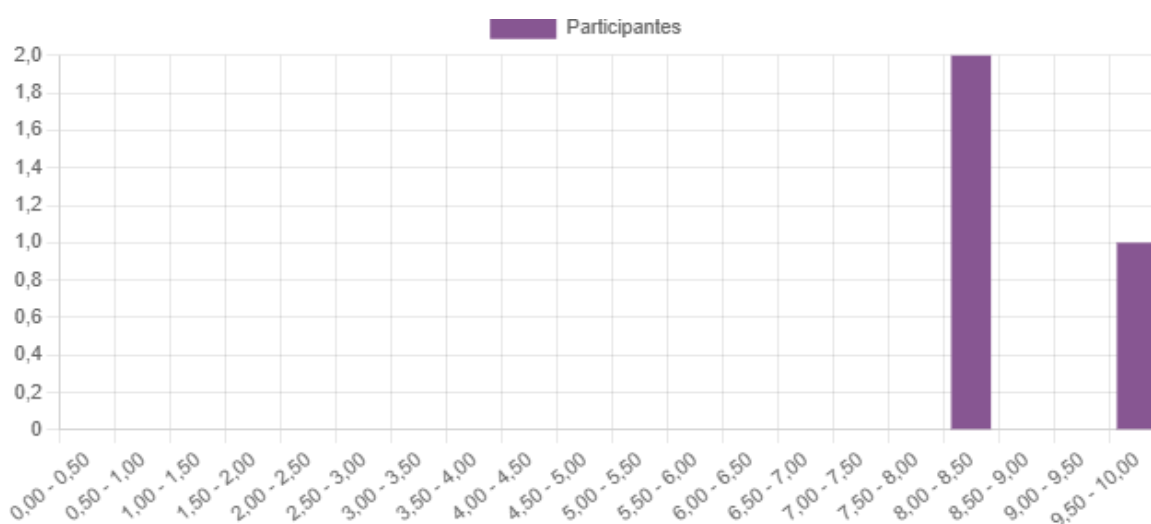
Os participantes compreenderam sem maior dificuldade a dinâmica dos fóruns. No entanto, encontraram dificuldades para concluir o Questionário com sucesso, necessitando de mais tentativas para alcançar os resultados esperados, ou seja, estavam relacionadas à familiarização com a plataforma, bem como a compreensão dos conceitos apresentados.

A primeira participante demonstrou um engajamento exemplar, acessando todos os conteúdos disponíveis e realizando todas as atividades propostas, incluindo fóruns, questionários e a atividade final. O segundo participante, por sua vez, acessou todos os conteúdos e concluiu a atividade final, porém deixou de responder a um dos fóruns, o que pode

indicar uma menor participação nas discussões colaborativas, apesar de ter acompanhado o material teórico.

Já uma terceira participante, que enfrentou um período de luto durante o curso, acessou 7 dos conteúdos disponíveis e realizou tentativas repetidas para obter êxito no questionário, demonstrando esforço e dedicação mesmo diante de circunstâncias pessoais desafiadoras. Seu desempenho, ainda que parcial, reflete uma busca por se manter envolvida no processo da pesquisa e aplicação do PE. Desta forma, a média de notas dos três envolvidos ficou entre 8 e 10, após tentativas consecutivas.

Gráfico 1 - Média das avaliações do curso



Fonte: Gerado através da ferramenta Relatórios da plataforma Moodle.

Na atividade final com a Base de Dados, os participantes também tiveram dúvidas iniciais, especialmente em relação à interface da plataforma e ao preenchimento correto dos campos. No entanto, após receberem orientações sobre o funcionamento da ferramenta e com novas tentativas, dois participantes conseguiram realizar a atividade com êxito. Esse processo de tentativa e erro, aliado ao suporte oferecido, permitiu que os participantes superassem as dificuldades e atingissem um resultado relativamente satisfatório, considerando também o acesso aos materiais sugeridos, com os detalhamentos de acesso e realização das atividades na Figura 7.

A partir da imagem que lista as atividades e conteúdos do curso, podemos calcular o percentual de participação de cada participante, considerando quantos itens foram acessados ou concluídos em relação ao total disponível. Vamos analisar os três participantes mencionados anteriormente:

A Participante 5, que acessou todos os conteúdos e realizou todas as atividades propostas, considerando que o curso oferece um total de 20 itens, concluiu 100% das tarefas, demonstrando um engajamento completo e exemplar. Enquanto o Participante 3, segundo maior em índice de participação, acessou todos os conteúdos, de modo que dos 20 itens disponíveis, ele concluiu 19, o que resultou um percentual de participação de 95%.

Por fim, a Participante 2 que enfrentou um período de luto durante o curso, acessou 8 dos 20 conteúdos disponíveis, entre estes as tentativas repetidas na atividade questionário. Isso resultou em um percentual de participação de 40%, refletindo as dificuldades pessoais que impactaram seu envolvimento no curso, o que não anulou a contribuição da participante.

Considerando ainda que 2 dos 5 participantes não realizaram o curso mesmo que parcialmente, o índice de participação foi expresso em 60%, ressaltando que os critérios de inclusão e a realidade institucional do local da pesquisa definiram um quantitativo reduzido de participantes, porém se tratando de uma pesquisa qualitativa, outros critérios além da quantidade de sujeitos foi considerada na análise, porém os percentuais ajudam a compreender o nível de engajamento de cada participante e podem servir como base para ajustes futuros no curso, visando a melhoria da proposta.

Figura 10 - Relatório de acessos e realização das atividades

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Fórum de apresentação
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Biografia de Paulo Freire
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Paulo Freire e a Educação ...
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gramsci e Freire e suas ...
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Compreendendo o Ensino ...
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ensino Médio Integrado e a ...
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Questionário sobre a ...
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	LABIRINTOS: SOBRE ...
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nós da Educação - ...
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	INTERDISCIPLINARIDADE ...
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	A efetivação da ...
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Planejamento: projeto de ...
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Fórum sobre ...
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Produto Educacional Guia do...
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Produto Educacional: ...
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Produto Educacional: CURSO ...
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Produto Educacional O ...
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Produto Educacional: Saúde ...
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Matéria: Projeto integrador...
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	Simulando uma nova proposta...

Fonte: Captura de tela extraída do produto original (Souza; Salazar, 2025).

5.6 Avaliação do produto educacional

O questionário apresentado aos participantes foi organizado de maneira estruturada e dividido em seções por blocos temáticos, para facilitar a coleta de informações de forma clara e organizada. A estrutura do formulário foi composta por quatro seções. A Seção 1 foi destinada a percepção dos objetivos do curso e carga horária. A Seção 2 abordou a estrutura, organização e recursos. A Seção 4 tratou do módulo em que foram apresentados outros produtos educacionais seguindo para a avaliação final em formato de base de dados. Por fim, a Seção 4 foi destinada aos conceitos e contribuições do curso.

A organização das seções por meio de blocos temáticos foi planejada com fins de facilitar a navegação, tornando o formulário mais intuitivo e evitando que o respondente se sentisse sobrecarregado com muitas perguntas de uma só vez. Além disso, a estrutura seguiu uma sequência lógica, começando com informações gerais e avançando para questões mais específicas, o que ajudou os participantes a se situarem e a responderem de forma coerente. Essa organização também melhorou a qualidade das respostas, pois, ao agrupar perguntas semelhantes, o respondente conseguiu focar em um tema de cada vez, resultando em respostas mais precisas. Para quem coleta os dados, a divisão em blocos facilita a análise, já que as informações estão agrupadas por temas, tornando o processo mais eficiente.

O questionário recebeu respostas dos três participantes que realizaram o curso, considerando que foi disponibilizado aos cursistas que não concluíram todas as etapas visualizar o curso em sua totalidade. Os participantes responderam a série de perguntas utilizando uma escala de 1 a 5, sendo 5 (concordo totalmente) e 1 (discordo totalmente). Os resultados mostram uma avaliação extremamente positiva, utilizando a Escala de Likert, revelou uma alta satisfação dos participantes em relação a todos os aspectos analisados. A escala variou de 4 a 5, onde 5 = Concordo Totalmente e 4 = Concordo Parcialmente. Cabe ressaltar que maioria das respostas foi 5, indicando uma concordância plena com as características do curso.

Na Seção 1, relacionada aos objetivos do curso, todos os respondentes concordaram fortemente (5) que os objetivos propostos estão claros e coerentes com o título do curso. O mesmo resultado foi encontrado em relação a carga horária de 40 horas, que foi considerada suficiente para atingir os objetivos, com alguns participantes indicando no espaço aberto para sugestões que o período é "excelente" ou "perfeito".

Na seção 2, sobre a divisão dos módulos e a organização dos temas também foram avaliadas de forma muito positiva, com notas máximas, indicando que a estrutura do curso facilita a compreensão do conteúdo e dos conceitos abordados. Quanto ao conteúdo do curso,

os participantes concordaram fortemente que o mesmo atende às expectativas pedagógicas relacionadas ao planejamento de projetos integradores e que a linguagem utilizada é adequada ao público-alvo, que inclui docentes, supervisores e pedagogos.

Quanto aos recursos do curso, os participantes concordaram fortemente que ele atende às expectativas pedagógicas relacionadas ao planejamento de projetos integradores. A linguagem utilizada foi considerada adequada ao público-alvo, que inclui docentes, supervisores e pedagogos. Os recursos didáticos, como textos e vídeos, foram avaliados de forma positiva, com os vídeos recebendo concordância total (nota 5) e os textos tendo uma pequena parcela de concordância parcial (nota 4). As atividades interativas em formato de fórum e questionário, também foram bem recebidas, com os fóruns sendo destacados como eficientes para a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento.

A Seção 4 traz a avaliação final do curso e envolve a criação e contribuição de projetos integradores e atividade em formato de base de dados, embora tenha apresentado dificuldades por parte dos participantes, foi considerada eficiente e aplicável ao contexto profissional dos cursistas, de modo que um participante concorda parcialmente e os outros dois concordaram totalmente com a eficiência e potencial motivador da ferramenta. Os participantes também concordaram fortemente que o curso proporciona reflexões e estratégias práticas para superar desafios no desenvolvimento de projetos integradores, além de oferecer subsídios teóricos e práticos para implementar ou aprimorar esses projetos em suas instituições.

O conceito de formação omnilateral também foi bem avaliado, com os respondentes indicando que ele pode ser incorporado em suas práticas profissionais. Além disso, o curso foi considerado motivador, e todos os participantes afirmaram que recomendariam o curso para outros profissionais da área.

De forma resumida pela Escala de Likert, mostrou-se uma alta concordância dos participantes em relação a todos os aspectos avaliados, considerando a maioria das respostas foi igual 5 (Concordo Fortemente) indicando uma satisfação geral com o curso. Os únicos pontos com uma pequena parcela de 4 (Concordo Parcialmente) foram relacionados aos textos e base de dados, mas ainda assim com avaliações positivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises documentais referentes a proposta curricular e delineamentos dos Projetos Integradores da SEDUC-AM, bem como os dados levantados em campo indicam a centralidade nas disciplinas, na educação profissional e tecnológica enquanto formadora de mão de obra e no empreendedorismo, sendo abordado como uma alternativa profissional viável e uma forma de desenvolver habilidades como inovação, criação de soluções e planejamento de carreira. No entanto, as entrevistas e dissertações apontam críticas à ênfase excessiva no empreendedorismo, que pode mascarar a precarização das relações de trabalho e desresponsabilizar o Estado na garantia de direitos sociais e trabalhistas. Essa crítica é especialmente relevante no contexto do Novo Ensino Médio, que é visto como alinhado às demandas do setor produtivo.

Schetine (2019), que destaca a importância dos PI como princípio educativo para a formação omnilateral, coadunando a Sandes (2021) e Feitosa (2019), que evidenciam o papel do PI como essencial na articulação entre conhecimentos gerais e específicos. Martins (2020) define o PI como uma "intervenção pedagógica a favor da integração curricular", o que reforça sua função estratégica no Ensino Médio Integrado.

A formação continuada de professores também foi uma problemática preocupante que foi identificada. Leite (2022), Giacomeli (2021), Bernardes (2020) e Pereira (2019) defendem a necessidade de diálogo entre disciplinas propedêuticas e técnicas, com foco no papel dos PI como estratégia didático-pedagógica, porém este movimento não foi identificado na coleta de dados no escopo da SEDUC-AM, indicando distanciamento desta concepção de ensino.

A questão do currículo também foi mencionada pelos entrevistados, o que reitera as conclusões Bernardes (2020), que aponta a necessidade de revisão dos Projetos Pedagógicos e de uma formação continuada que aborde fundamentos da EPT, além de metodologias pedagógicas para integração curricular. Bem como em outros estudos, também foram revelados desafios práticos, como a precarização do trabalho docente, a falta de formação continuada e a ausência de suporte para a implementação de novas metodologias. Esses aspectos são corroborados por Bernardes (2020) e Leite (2022), que discorrem a necessidade de rever as concepções de currículo e ensino integrado, além de promover espaços de diálogo e formação que preparem os professores para enfrentar os desafios da EPT.

Diante desse cenário, a efetivação da integração entre a EPT visando a formação integral, depende de condições e recursos que foram relatadas como aquém do necessário. Os Projetos Integradores são apresentados como um meio para essa articulação, mas sua implementação requer uma abordagem cuidadosa para evitar a redução da educação

profissional à mera instrução laboral. Para tanto, é essencial promover diálogos e consensos entre os atores do processo educativo, garantindo que as unidades curriculares da formação técnica sejam incluídas sem perder de vista a pluralidade dos saberes e a formação omnilateral. A ênfase no empreendedorismo como alternativa profissional viável deve ser vista com ressalvas, pois pode mascarar a precarização das relações de trabalho e desresponsabilizar o Estado na garantia de direitos sociais e trabalhistas. Portanto, é necessário equilibrar o foco no empreendedorismo com uma abordagem que promova a conscientização sobre as contradições do mercado de trabalho e a importância dos direitos sociais.

Os resultados referentes a aplicação do produto educacional mostram que é possível propor princípios pedagógicos que orientem a implementação dos PI no Itinerário Formativo da EPT com vistas a formação omnilateral, desde que este processo inclua a promoção do diálogo entre disciplinas propedêuticas e técnicas, garantindo a integração curricular; fortalecer a formação continuada de professores, com foco em metodologias pedagógicas integradoras; evitar a redução da educação profissional à formação de mão de obra, mantendo o foco na formação omnilateral; criar espaços de diálogo e colaboração entre os atores do processo educativo, incluindo docentes, equipe técnico-pedagógica e estudantes; e revisar os projetos e propostas curriculares para alinhá-los às diretrizes da formação integral.

A proposta de um curso de formação continuada para os professores dos PI surge como uma contribuição prática para enfrentar os desafios identificados. A considerar que os resultados confirmam que os Projetos Integradores são agregadores para a efetivação da formação integral, alinhando-se ao conceito de formação omnilateral. No entanto, a implementação dos PI enfrenta desafios significativos, entre eles a precarização do trabalho docente e a ausência de suporte para práticas educativas integradoras.

O curso de formação continuada proposto representa um passo para direcionar professores a essa abordagem, mas é insuficiente sem políticas que assegurem tempo, recursos e diálogo permanente entre os atores educacionais. Sendo assim, a consolidação dos PI como ferramentas de formação omnilateral exige, em última instância, uma transformação nas prioridades de políticas e gestão de recursos públicos, alicerçada no reconhecimento da EPT como espaço de formação humana integral — e não apenas de adaptação ao mercado. Essa mudança de paradigma é condição indispensável para que a integração curricular transcenda o discurso e se materialize em práticas pedagógicas emancipadoras.

REFERÊNCIAS

- ANDÓZIA, Maira Pincerato. **Projeto interdisciplinar: uma estratégia para a integração curricular em um curso técnico integrado ao ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003. pp. 189-217.
- BENDETTI, Eliziane Luiza. **Projeto Integrador de Agroecologia divulga potencial das plantas alimentícias não convencionais**. Produto educacional (Mestrado profissional). IFSC, 2024. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/2037962/projeto-integrador-de-agroecologia-divulga-potencial-das-plantas-aliment%C3%ADcias-n%C3%A3o-convencionais.
- BERNARDES, Vanessa Araújo. **O anunciado e o feito: ensino médio integrado e formação omnilateral no IFES – Campus Cachoeiro de Itapemirim**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Cachoeiro de Itapemirim, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012.
- _____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e nº 11.738, de 16 de julho de 2008, para dispor sobre a reforma do ensino médio, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 19. fev. 2024.
- _____. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para definir diretrizes para o ensino médio, e modifica as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 16 nov. 2024.
- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Documento Orientador de APCN: 46 - Ensino. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2011. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 14 set. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e trabalho**: bases para o debate da educação profissional no Brasil. Rio de Janeiro: Cortez, 2005. p. 83-108.

CITOLIN, Cristina Bohn. Fóruns de discussão: uma forma dos alunos debaterem sobre um assunto. *In*: SILVA, Júlia Marques Carvalho. **Moodle para Professores**. Bento Gonçalves: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/MoodleProfessor.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

COSTA, Nayara Ferreira. **Eu vejo o presente repetir o passado e comprometer o futuro**: o movimento das redes estaduais de ensino a partir da lei nº 13.415/2017. 2023. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante**: Saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília, Liber Livro Editora, 2008a.

_____. Elementos metodológicos da pesquisa participante. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008b. pp. 104-130.

_____. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: Efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011.

FERREIRA, Vinícius Hartmann. Moodle: todos iguais, telas diferentes. *In*: SILVA, Júlia Marques Carvalho. **Moodle para Professores**. Bento Gonçalves: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/MoodleProfessor.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FEITOSA, Robson de Sousa. **O Projeto Integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

FEITOSA, Robson de Souza; STEFANUTO, Vanderlei Antonio. **Roteiro de oficina pedagógica para a organização do projeto integrador em cursos técnicos de nível médio**. 2019. Produto educacional (Mestrado profissional) Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/434>.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. DOI:

10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em:
<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 30 nov. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010b. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 28 mai. 2023.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 29-70.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 2 dez. 2024.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Trabalho Necessário**, 5(6), 1-20, 2007.

_____. **Interdisciplinaridade explicada por Gaudêncio Frigotto | PROFEPT**. Bora Aprender com Paulo César, 2023. 4 min. Vídeo online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gFPyge0oWE8>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros "ismos" aos paradigmas científicos. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.) **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018.

GIACOMELI, Maise Rodrigues Sá. **De bacharéis a docentes**: uma proposta de formação aos docentes da educação profissional do SENAI-MS. 2021. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

GOMES, Márcia Fernanda Izidorio; SALAZAR, Deuzilene Marques. **Guia do Projeto Integrador no Curso Técnico Subsequente**: orientações pedagógicas para sua implantação.

Produto educacional (Mestrado profissional) - Instituto Federal do Amazonas: Manaus; 2024. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1522>.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do cárcere (vol. 2)**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LEITE, Carlos; SOUZA, Maria da Conceição. **O Projeto Integrador no Ensino Médio Integrado**: intervenção pedagógica para docentes na Educação Profissional e Tecnológica. Produto educacional (Mestrado profissional) - Instituto Federal do Rio Grande do Norte: Mossoró, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11WjRK4q4NUz3VabA9CaiNsY_wVxoiYmW/view

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). **Instrução Normativa Nº 11/2023 - PROEN/Reitoria/NUTEAD**. Estabelece diretrizes e procedimentos para a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) no IFAM. Manaus, 2023. Disponível em: <https://ead2.ifam.edu.br/arquivos/instrucao-normativa-n-11-2023-proen-reitoria-nuteads.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2024.

_____. **Portaria Nº 34/2021 - PROEN**. Regulamenta a oferta de cursos livres na modalidade de Educação a Distância (EaD) no IFAM. Manaus, 2021. Disponível em: https://ead2.ifam.edu.br/arquivos/Portaria_34.2021_PROEN_cursos_livres_EAD.pdf. Acesso em: 2 dez. 2024.

_____. **Portaria Nº 37 - PROEN**. Estabelece diretrizes para a oferta de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs) no IFAM. Manaus, 2020. Disponível em: https://ead2.ifam.edu.br/arquivos/copy_of_PORTARIA_N_37_AVEAs_do_IFAM_v.revisa da.pdf. Acesso em: 2 dez. 2024.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUSTINO, Rogério. **Paulo Freire e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)** - Prof. Rogério Justino. 2023. 15 min. Vídeo online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RbZ5DtsRQa4>.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação e Educação**, v. 27, 2003. p. 46-60.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. DOI: 10.1590. . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2024.

_____. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 18–29, 2017. Disponível em:

<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/596>. Acesso em: 25 fev. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: Continuidade ou mudanças de rumo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-183, 2004.

MACHADO, M.M.; MAIA, J. C. A.; Gramsci e Freire e suas Contribuições Alvissareiras na Educação de Pessoas Trabalhadoras. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p.1-17,e15140, Jun. 2023. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15140/3709>. Acesso em: 10 out. 2024.

MACHADO, Susiany Mirela. **Projeto integrador sobre educação financeira: contribuições para uma formação integral no ensino médio integrado**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, 2021.

MACIEL, Antônio Carlos. MARX E A POLITECNIA, OU: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, Santarém , v. 8, n. 2, p. 85-110, maio 2018. Epub 28-Maio-2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n2id530>. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000200085&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 mai. 2025.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

_____. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Marize da Silva. **A pesquisa como princípio pedagógico no currículo integrado: um estudo de caso a partir do Curso Técnico em Nível Médio Integrado ao Ensino Médio em Edificações do IFS – Campus Aracaju**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná EAD, 2014.

NASCIMENTO, Maria da Conceição Souza do; LEITE, Carlos. **O projeto integrador no ensino médio integrado: intervenção pedagógica para docentes na educação profissional e Tecnológica**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

NOSELLA, Paolo. Controvérsias marxistas sobre a leitura e recepção de Gramsci na educação brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei. *et al.* **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librum, 2013.

OLIVEIRA FILHO, Francisco Venê; AMARAL, José Araújo. **Saúde Mental e Qualidade de Vida: uma proposta de intervenção pedagógica no curso técnico integrado em informática no IFRN, Campus Mossoró-RN**. Produto educacional (Mestrado profissional) Instituto Federal do

Rio Grande do Norte: Mossoró, 2024. Disponível em:
<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/917985>.

PEREIRA, Bráulio José de Oliveira. **Análise dos cursos de formação pedagógica para docentes Graduados não licenciados dos institutos federais**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal da Bahia, Salvador, 2019.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho digital e educação no Brasil. *In*: ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo, Boitempo, 2020.

PROFESSOR, Vagner Pereira; SANTOS, Fábio Alexandre Araújo. **Curso de práticas integradoras: Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado**. 2019. Produto educacional (Mestrado profissional) Instituto Federal do Rio Grande do Norte: Mossoró, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/567463>.

RAMOS, Marise N. Concepção do ensino médio integrado. *In*: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. *In*: MOLL Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

_____. Ensino Médio Integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e trabalho: bases para o debate da educação profissional no Brasil. Rio de Janeiro: Cortez, 2010.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: RAMOS, Marise N. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. 107-128.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2010b.

MARTINS, Júlio César Alves. **O projeto integrador como estratégia educacional no Curso Técnico de Nível Médio em Administração no âmbito do Instituto Federal do Piauí – Campus Corrente**. 2022. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Corrente, 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANDES, Amanda dos Santos Dória. **Projetos integradores no IFS: reflexões sobre o contexto da prática no Curso Técnico Integrado em Redes de Computadores do campus Lagarto**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Sergipe, Lagarto, 2021.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: desafio paradigmático. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHETINE, Danyelle Cruz. **Projetos Integradores: Trabalho como Princípio Educativo, Politécnica e Formação Omnilateral**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2019.

SEDUC-AM. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação e Desporto: Manaus, 2021.

_____. **Documento Orientador Projetos Integradores**. Secretaria de Estado de Educação e Desporto: Manaus, 2022.

_____. **Documento Orientador Projetos Integradores – 2ª Série**. Secretaria de Estado de Educação e Desporto: Manaus, 2023.

_____. **Documento Orientador Projetos Integradores – 3ª Série**. Secretaria de Estado de Educação e Desporto: Manaus, 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Júlia Marques Carvalho. Nossa, não sabia que o Moodle tinha isso! *In*: _____. **Moodle para Professores**. Bento Gonçalves: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/MoodleProfessor.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, Luciana de Sousa Alves da. **Currículo e prática docente no Ensino Médio Integrado**: uma proposta de Projeto Integrador no Colégio Universitário da UFMA. 2020. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

SOUSA, Ana Paula Brito. **A prática pedagógica em matemática na EPT**: uma análise no Ensino Médio Integrado do IFMA – Campus São João dos Patos. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Maranhão, São João dos Patos, 2022.

SOUZA, Bruna Suzane dos Santos Souza; SALAZAR, Deuzilene Marques. As concepções de formação profissional e integração que regem o Novo (?) Ensino Médio na rede estadual do Amazonas. *In*. Simpósio Amazônico em Educação Profissional e Tecnológica, 2024, Manaus. **Anais [...]**. Instituto Federal do Amazonas: Manaus, 2024a.

_____. O sinuoso percurso entre os itinerários: os arranjos curriculares do Novo Ensino Médio no Estado do Amazonas. *In*. XI Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. VI Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas. IV Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo. **Anais [...]**. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2024b.

SPLEND APPS. **Política de Privacidade**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://splendapps.com/privacy>. Acesso em: 07 jul. 2024.

STRECK, Danilo. R.. A educação latino-americana e seus labirintos: sobre resistências, insurgências e utopias. **Educação em Revista**, v. 39, p. e26731, 2023.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção

possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *In: Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p.267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. Educa Play. Nós da Educação - **Entrevista com Ilma Passos Alencastro Veiga**. 2014. Vídeo online. Disponível em: 16 min. <https://www.youtube.com/watch?v=i21q2PUY0ew>.

TURBOSCRIBE. **Security and Privacy FAQ**. 2024. Disponível em: <https://turboscribe.ai/blog/security-and-privacy-faq>. Acesso em: 30 set. 2024.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE RODA DE CONVERSA

Eixo temático 1: As relações entre a formação omnilateral e os Projetos Integradores no Ensino Médio

a) Que funções e discursos são manifestados em uma instituição de ensino regular com a oferta de formação profissional e tecnológica?

Eixo temático 2: As concepções de currículo integrado e Projetos Integradores

a) Como se configura o currículo do ensino médio integrado se comparados a outros itinerários e outras modalidades de ensino?

Eixo temático 3: Proposta de um protocolo de orientação de Projetos Integradores para a formação omnilateral:

a) Que tipo de informações você considera indispensáveis em relação aos Projetos Integradores e ao itinerário EPT?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR DE PROJETO
INTEGRADOR

Eixo temático 1: As relações entre a formação omnilateral e os Projetos Integradores no Ensino Médio

- a) Qual sua formação e como tem sido a sua prática desde que iniciou a oferta formação técnica e profissional na modalidade integrada nesta instituição?
- b) O termo ensino integrado lhe remete que conceitos?

Eixo temático 2: As concepções de currículo integrado e Projetos Integradores

- a) Depois de pensar um pouco sobre o termo ensino integrado, o que você compreende por Projetos Integradores?
- b) Considerando o que já refletiu até então, tente me explicar como podem ser planejados e realizados Projetos Integradores para alunos que recebem formação profissional e tecnológica durante o ensino médio.

Eixo temático 3: Proposta de um material instrucional de Projetos Integradores para a formação omnilateral:

- a) Que tipo de informações você considera essenciais para realização de Projetos Integradores na formação profissional e tecnológica?
- b) Quais outros elementos além destas informações você consideraria essenciais para a realização de Projetos Integradores?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR DE
DISCIPLINA TÉCNICA

Eixo temático 1: As relações entre a formação omnilateral e os Projetos Integradores no Ensino Médio

- a) Qual sua formação? Pode descrever um pouco sobre como são suas aulas, seus conteúdos e seus objetivos?
- b) Tomando as suas expectativas como critério e considerando que está lecionando para os adolescentes desta instituição, que tipo de profissionais e adultos você gostaria que eles se tornassem?

Eixo temático 2: As concepções de currículo integrado e Projetos Integradores

- a) Como você percebe que sua atuação se posiciona frente a função educativa da escola?
- b) Nesta instituição, a formação profissional e tecnológica é ofertada na modalidade integrada. Compartilhe um pouco sobre a forma conteúdos se organizam comparando com suas experiências profissionais anteriores a vida a esta instituição.

Eixo temático 3: Proposta de um protocolo de orientação de Projetos Integradores para a formação omnilateral:

- a) Que tipo de informações você considera essenciais para poder realizar a formação profissional e tecnológica de forma integrada? Podem ser dicas suas ou de colegas, orientações recebidas em reuniões ou formações mais ajudaram.
- b) Quais outros elementos além destas informações você considera essenciais para promover uma formação profissional e tecnológica que atenda aos objetivos apontados nas primeiras questões?

APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SUPERVISOR DE
PROFESSOR DE DISCIPLINA TÉCNICA

Eixo temático 1: As relações entre a formação omnilateral e os Projetos Integradores no Ensino Médio

- a) Qual sua formação? Pode descrever um pouco sobre como são as aulas ministradas aqui, quais conteúdos e quais objetivos do curso?
- b) Tomando as suas expectativas como critério e considerando que estamos tratando de adolescentes desta instituição, que tipo de profissionais e pessoas você gostaria que eles se tornassem?

Eixo temático 2: As concepções de currículo integrado e Projetos Integradores

- a) Você acredita que os demais professores da instituição também podem contribuir com a formação profissional e tecnológica e que a educação profissional e tecnológica pode contribuir também com as outras áreas? De que forma?
- b) Nesta escola, a formação profissional e tecnológica é ofertada na modalidade integrada. Explique um pouco sobre a forma conteúdos se organizam comparando com suas outras experiências profissionais anteriores a vida a esta instituição.

Eixo temático 3: Proposta de um protocolo de orientação de Projetos Integradores para a formação omnilateral:

- a) Que tipo de informações você considera essenciais para poder realizar a formação profissional e tecnológica de forma integrada? Podem ser dicas suas ou de colegas, orientações recebidas em reuniões ou formações mais ajudaram.
- b) Quais outros elementos além destas informações você considera essenciais para promover uma formação profissional e tecnológica que atenda aos objetivos apontados nas primeiras questões?

APÊNDICE 5 – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Seção 1:	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Nem concorda nem discorda	Concorda parcialmente	Concorda plenamente
Os objetivos propostos estão claros e são coerentes com o título do curso?					
A divisão dos módulos e a progressão dos temas facilitam a compreensão por parte do público-alvo?					
A carga horária de 40 horas parece suficiente para atingir os objetivos do curso? Caso contrário, o que sugere?					
Deixe sua sugestão de carga horária	Questão discursiva				
Seção 2 – Sobre a organização e recursos utilizados	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Nem concorda nem discorda	Concorda parcialmente	Concorda plenamente
A divisão dos módulos facilita a compreensão do conteúdo?					
A organização dos temas facilita a compreensão dos conceitos abordados?					
O conteúdo atende às expectativas pedagógicas quanto ao planejamento de projetos integradores?					
O conteúdo utiliza linguagem adequada ao público-alvo (docentes, supervisores, pedagogos)?					
Deixe sugestões de recursos ou atividades para enriquecer o curso.	Questão discursiva				
Cite o módulo ou atividade que necessitam de melhor detalhamento ou reformulação.	Questão discursiva				
A estrutura do curso é acessível de navegar?					
A estrutura do curso é fácil de navegar?					
Os textos sugeridos são adequados ao público-alvo?					
Os textos contribuíram para a aprendizagem dos conceitos?					
Os vídeos sugeridos são adequados ao público-alvo?					
Os vídeos sugeridos contribuíram para a aprendizagem dos conceitos apresentados no produto educacional?					
As atividades propostas em formato de fórum incentivam a participação dos cursistas?					
O formato de interação nos fóruns é eficiente para troca de experiências e construção coletiva de conhecimento?					
A atividade proposta em formato de questionário incentiva a participação dos cursistas?					
Seção 3 – Sobre o módulo 4 e a consecução de Projetos Integradores	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Nem concorda nem discorda	Concorda parcialmente	Concorda plenamente

A atividade proposta para avaliação final no formato Base de Dados incentiva a participação dos cursistas?					
A avaliação final, com a criação e contribuição de Projetos Integradores, é prática ao contexto profissional dos cursistas?					
A avaliação final, com a criação e contribuição de Projetos Integradores, aplicável ao contexto profissional dos cursistas?					
O conceito de formação omnilateral pode ser incorporado na sua prática profissional?					
Seção 4 – Sobre as contribuições do curso	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Nem concorda nem discorda	Concorda parcialmente	Concorda plenamente
O conceito de formação omnilateral pode ser incorporado na sua prática profissional?					
O curso proporciona reflexões que ajudam a superar desafios no desenvolvimento de Projetos Integradores?					
O curso proporciona estratégias práticas que ajudam a superar desafios no desenvolvimento de Projetos Integradores?					
Após concluir o curso, você terá subsídios teóricos para implementar ou aprimorar Projetos Integradores em sua instituição?					
Após concluir o curso, você terá subsídios práticos para implementar ou aprimorar Projetos Integradores em sua instituição?					
O curso parece motivador para os participantes?					
Você recomendaria este curso para outros profissionais da área?					

APÊNDICE 6 – PLANO DE CURSO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Nome do curso: Nós nos Desafios do Labirinto: Projetos Integradores rumo a superação

Carga horária: 40 horas

Público-alvo: Docentes de Projetos Integradores, Docentes de componentes técnicos do Ensino Médio, Docentes do Ensino Médio Integrado, Supervisores de curso médio técnico, Pedagogos do Ensino Médio Integrado

Carga horária	Procedimentos:	Textos/mídias/ links	Atividade:	Objetivos
Apresentação				
5 horas	Ler o fórum de apresentação das autoras e de introdução ao curso	Texto de apresentação	FÓRUM: Deixe sua contribuição no fórum informando sua formação, em que trabalha e de que forma espera que o curso venha a contribuir com sua prática profissional na Educação Profissional Tecnológica Valor: 10,00	Situar os cursistas sobre as questões que permearam a criação do curso
Módulo 1: Reflexões acerca da formação profissional				
5 horas	Leitura de biografia e apreciação de vídeo	Texto: Pequena biografia de Paulo Freire < https://www.acer.vo.paulofreire.org/items/73ddcc90-adb7-448c-8714-ee7f0772dd60 > Vídeo: Paulo Freire e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT) – Prof. Rogério Justino - IFMG https://www.youtube.com/watch?v=RbZ5DtsRQa4 Texto: Gramsci e Freire e suas Contribuições	Fórum: Responder ao fórum discorrendo sobre sua compreensão de como se constitui Ensino Médio integrado na rede em que atua, realizando um paralelo com os conceitos apresentados pelo Prof. Justino. Valor: 10,00	Introduzir os princípios da formação omnilateral na rede estadual de ensino enquanto ofertante do itinerário EPT

		Alvissareiras na Educação de Pessoas Trabalhadoras Machado; Maia (2023) https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15140/3709		
Módulo 2: Ensino Médio integrado e a formação omnilateral				
10 horas	Leitura de textos	A FORMAÇÃO INTEGRADA: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade (CIAVATTA, 2005) Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora (Frigotto, 2001) Ensino Médio Integrado (Ramos, 2010)	QUESTIONÁRIO: Responder ao questionário sobre a formação integrada Valor 10,00	Adensar as reflexões acerca da formação profissional e tecnológica e incorporar os princípios da formação omnilateral na rede estadual de ensino enquanto ofertante do itinerário EPT
Módulo 3: Os labirintos institucionais e os fios de Ariadne dos planos prontos				
10 horas	Leitura de textos e apreciação de vídeos	LABIRINTOS: SOBRE RESISTÊNCIAS, INSURGÊNCIAS E UTOPIAS (STRECK, 2023) < https://www.scielo.br/j/edur/a/yLDgHkqBQNSstKsDkJFqQ9P/ > Integração e Interdisciplinaridade de no Ensino Brasileiro (Fazenda, 2011) Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. (Vasconcellos, 2002)	FÓRUM: Como conhecedores das problemáticas citadas, compartilhe com os colegas de curso as experiências interdisciplinares positivas em que você e seu grupo do âmbito de trabalho conseguiram realizar, inspirando assim novas práticas em outros locais e tendo novas ideias a partir das demais contribuições realizadas no fórum. Valor 10,00	Apresentar uma proposta de reflexão sobre a função política e pedagógica de Projeto Integrador

		<p>Vídeo Nós da Educação - Ilma Passos Alencastro Veiga (parte 2 de 3)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=i21q2PUY0ew&t=78s</p> <p>Vídeo INTERDISCIPLINARIDADE explicada por Gaudêncio Frigotto PROFEPT 2023 https://www.youtube.com/watch?v=gFPyge0oWE8</p>		
Módulo 4: O Projeto Integrador vislumbrando a omnilateralidade				
4 horas	Apreciação de Produtos Educacionais e experiências sobre Projetos Integradores	<p>Produto Educacional Guia do projeto integrador no curso técnico subsequente: orientações pedagógicas para sua implantação - Márcia Fernanda Izidorio - IFAM http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1522</p> <p>Produto Educacional: Roteiro de oficina pedagógica para a organização do Projeto Integrador em cursos Técnicos de Nível Médio_(Robson de Sousa Feitosa, IFAM) http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/434</p>	<p>Avaliação final: BASE DE DADOS</p> <p>Etapa 1: Inspirado nas propostas apreciadas ou baseado nas leituras realizadas no curso, abra um tópico neste fórum e deixe sua sugestão de Projeto Integrador para que outro colega de curso a complete.</p> <p>Etapa 2: Deixe também sua contribuição no tópico aberto por um outro colega de curso.</p> <p>Observação: Em ambas as etapas, indique quais os conteúdos de sua área de conhecimento e as contribuições nos Eixos Ciência, Tecnologia e Cultura.</p> <p>Valor 10,00</p>	Estimular a mobilização entre os docentes de diferentes áreas de conhecimento para a consecução de projetos integradores de forma interdisciplinar

		<p>Produto Educacional: Curso práticas integradoras: formação continuada de professores do ensino médio integrado (Vagner Pereira Professor, IFRN) Curso de práticas integradoras</p> <p>Produto Educacional O projeto integrador no ensino médio integrado: intervenção pedagógica para docentes na educação profissional e tecnológica (MARIA DA CONCEIÇÃO SOUZA DO NASCIMENTO CARLOS LEITE, IFRN) https://drive.google.com/file/d/11WjRK4q4NUz3VabA9CaiNsY_wVxoiYmW/view</p> <p>Produto Educacional: Saúde Mental e Qualidade de Vida: Uma Proposta de Intervenção Pedagógica no Curso Técnico Integrado em Informática no IFRN, Campus Mossoró-RN (Francisco Vene de Oliveira Filho, IFRN)</p>		
--	--	--	--	--

		<p>https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/917985</p> <p>Vídeo: Projeto integrador de Agroecologia divulga potencial das plantas alimentícias não convencionais (Professora Eliziane Luiza Benedetti, IFSC) <https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAkiOauK/content/id/2037962/projeto-integrador-de-agroecologia-divulga-potencial-das-plantas-aliment%C3%ADcias-n%C3%A3o-convencionais></p>		
--	--	---	--	--

APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO REALIZADO NO MÓDULO 2 DO PRODUTO
EDUCACIONAL

Questão 1

O que significa formação integrada (Ciavatta, 2005)?

- a) Uma concepção em que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho
- b) Uma educação que prepara os estudantes do ensino médio para o mercado de trabalho
- c) Uma educação de nível técnico no mesmo turno do ensino regular
- d) Uma modalidade de ensino básico que substitui o ensino superior

Questão 2

Segundo Ciavatta (2005), o que originou o anseio pela formação integral no Brasil?

- a) A necessidade de mão de obra qualificada
- b) O período de golpe militar
- c) Originou-se pela busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e em defesa da escola pública nos anos 1980
- d) A promulgação do Novo Ensino Médio a partir de 2017

Questão 3

Para Ciavatta (2005), qual o núcleo básico do currículo integrado?

- a) Mundo do trabalho, educação financeira e projeto de vida
- b) Trabalho, ciência e cultura
- c) Tecnologias ativas, protagonismo juvenil e empreendedorismo
- d) Solução de problemas, currículo flexível e mindset

Questão 4

O que significa compreender o trabalho como atividade ontológica para Ciavatta (2005)?

- a) O trabalho como finalidade básica de todo o processo educativo.
- b) Mundo do trabalho como eixo estruturante do Novo Ensino Médio.
- c) Um valor intrínseco à vida humana e ao conhecimento, que proporciona na relação com a natureza e com os demais, estruturante do ser social.
- d) O status de trabalhador como ponto de transição da fase adolescente para a fase adulta.

Questão 5

Segundo Frigotto, o que são processos educativos?

- a) O ato de lecionar.
- b) Toda e qualquer atividade realizada no âmbito institucional.
- c) Os procedimentos didáticos formalizados no planejamento.
- d) Constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho.

Questão 6

O que seria a pedagogia da competitividade (Frigotto, 2001)?

- a) A pedagogia centrada nos conceitos de competências e habilidades.
- b) O ensino médio integrado.
- c) A formação omnilateral.
- d) Os projetos integradores por área de conhecimento.

Questão 7

O que Frigotto (2001) descreveu como “cidadão mínimo”?

- a) Referia-se aos estudantes do ensino médio anos finais.
- b) Aqueles cidadãos submetidos a formação numa ótica individualista, fragmentária.
- c) Estudantes com notas baixas no ENEM.
- d) Pessoas que não tiveram acesso a educação formal.

Questão 8

O que Ramos (2010) descreve como projeto unitário de ensino médio?

- a) Projetos que contemplem habilidades necessárias ao mercado de trabalho.
- b) Projetos que abarquem todas as áreas de conhecimento.
- c) Um projeto que se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social, superando a dualidade entre formação básica e formação profissional.
- d) Um projeto que contemple os temas transversais, contemplando todas as áreas de conhecimento em um curto espaço de tempo.

Questão 9

Como é definida cultura por Ramos (2010)?

- a) As diferentes formas de criação da sociedade.
- b) O sentido de força produtiva.
- c) O pragmatismo científico.
- d) Uma escola com diversas atividades extracurriculares.

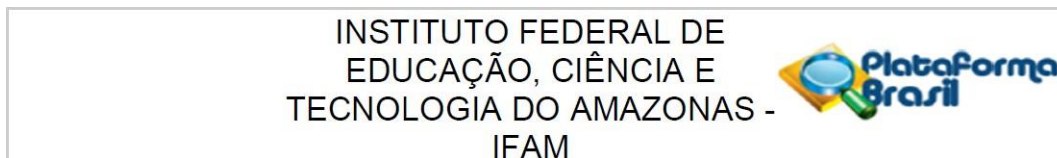
Questão 10

Segundo Ramos (2010), como supera-se a disputa da organização do ensino médio com a educação profissional?

- a) Integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário.
- b) Com a escolha de uma área de conhecimento mais versátil para realização de eventos.
- c) Respeitando a BNCC.
- d) A partir de habilidades e competências.

ANEXO

ANEXO 1 – Parecer de aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROJETO INTEGRADOR NO ITINERÁRIO FORMATIVO EPT NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS

Pesquisador: BRUNA SUZANE DOS SANTOS SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

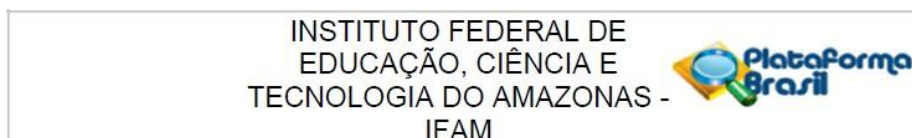
CAAE: 77889024.6.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.693.995



Continuação do Parecer: 6.693.995

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Docente_de_disciplina_comum.pdf	20/02/2024 20:17:53	BRUNA SUZANE DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Infraestrutura.pdf	20/02/2024 20:17:14	BRUNA SUZANE DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_Anunencia.pdf	20/02/2024 20:16:32	BRUNA SUZANE DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	20/02/2024 20:15:48	BRUNA SUZANE DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	20/02/2024 20:11:13	BRUNA SUZANE DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Outros	ATA_DE_EXAME_QUALIFICACAO_BRUNA_SOUZA.pdf	20/02/2024 20:10:51	BRUNA SUZANE DOS SANTOS SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Bruna_Suzane.pdf	20/02/2024 20:07:03	BRUNA SUZANE DOS SANTOS SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 08 de Março de 2024