



INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA



ELIGEANE CARVALHO DOS SANTOS

O LUGAR DO TRABALHO NA FORMAÇÃO OMNILATERAL:
Análise sobre o curso Técnico em Agropecuária no Centro Estadual de
Educação Profissional Lourdes Carvalho Neves Batista em Cícero Dantas-BA

ARACAJU-SE

2025

ELIGEANE CARVALHO DOS SANTOS

**O LUGAR DO TRABALHO NA FORMAÇÃO OMNILATERAL: análise
sobre o curso Técnico em Agropecuária no Centro Estadual de Educação
Profissional Lourdes Carvalho Neves Batista em Cícero Dantas-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Instituto Federal de Sergipe, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa II - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. Macroprojeto 5: Organização do currículo integrado na EPT.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga

**ARACAJU – SE
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S2371 Santos, Eligeane Carvalho dos.
O lugar do trabalho na formação omnilateral: análise sobre o curso Técnico em Agropecuária no centro Estadual de Educação Profissional Lourdes Carvalho Neves Batista em Cícero Dantas-BA. / Eligeane Carvalho dos Santos. – Aracaju, 2025.
143f.: il.

Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS.
Orientador: Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga.

1. Docentes – orientações. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Ensino Médio – Técnico. I. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS. II. Pitanga, Ângelo Francklin. III. Título.

CDU: 377.12

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA


ELIGEANE CARVALHO DOS SANTOS

O LUGAR DO TRABALHO NA FORMAÇÃO OMNILATERAL: análise
sobre o curso Técnico em Agropecuária no Centro Estadual de Educação
Profissional Lourdes Carvalho Neves Batista em Cícero Dantas-BA


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe — Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 13 de outubro de 2025.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANGELO FRANCKLIN PITANGA**
Data: 21/10/2025 05:45:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga
Orientador(a) — Instituto Federal de Sergipe

Documento assinado digitalmente
 **SONIA PINTO DE ALBUQUERQUE MELO**
Data: 18/10/2025 06:19:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª. Dr.ª. Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Examinador(a) Interno(a) - Instituto Federal de Sergipe

Documento assinado digitalmente
 **MARIA INEZ OLIVEIRA ARAUJO**
Data: 15/10/2025 10:41:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª. Dr.ª. Maria Inêz Oliveira Araujo
Examinador(a) Externo(a) - Universidade Federal de Sergipe

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

ELIGEANE CARVALHO DOS SANTOS

TRABALHO E FORMAÇÃO OMNILATERAL:
implicações sobre a docência no Ensino Médio Integrado

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Sergipe – Campus Aracaju, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

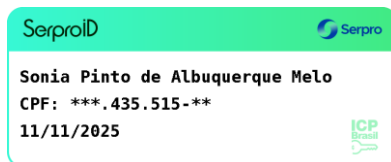
Aprovado e validado em 13 de Outubro de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
ANGELO FRANCKLIN PITANGA
Data: 18/11/2025 14:05:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga
Orientador(a) – Instituto Federal de Sergipe



Profª. Drª. Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Examinador(a) Interno(a) - Instituto Federal de Sergipe



Documento assinado digitalmente
MARIA INEZ OLIVEIRA ARAUJO
Data: 13/11/2025 21:33:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Maria Inêz Oliveira Araujo
Examinador(a) Externo(a) - Universidade Federal de Sergipe

Dedico esta pesquisa a Deus, que com sua
força e sabedoria me guiou em cada etapa
desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós, em memória, que me acolheram e criaram como filha, deixando em mim valores inestimáveis que ainda hoje me guiam.

Ao meu esposo, Anselmo, e aos meus filhos, Yan e Mariane, pela paciência e compreensão durante este percurso. Sem vocês, essa conquista não teria o mesmo significado.

À minha família, que esteve ao meu lado, compreendendo os desafios e as renúncias que este mestrado exigiu.

À minha tia Genizete, que é como uma mãe para mim. Mesmo à distância, seu carinho e incentivo foram fundamentais para que eu seguisse firme nessa jornada.

Ao meu orientador, Dr. Ângelo Francklin Pitanga, pela orientação cuidadosa, pelas contribuições e pelo incentivo constante ao aprimoramento deste trabalho.

Aos professores participantes da pesquisa do Centro Estadual de Educação Profissional em Informática e Gestão Lourdes Carvalho Neves Batista, em Cícero Dantas-BA, pela disponibilidade e importantes contribuições.

Aos membros da banca de qualificação, cujos apontamentos foram essenciais para o enriquecimento deste estudo.

Aos coordenadores, professores e colaboradores do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, pelo suporte e aprendizados proporcionados ao longo da formação.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas enriquecedoras e pelo companheirismo ao longo desta caminhada. Em especial, à Luciara, Milena, Lucijane Maria Raimunda, por todo apoio e partilha.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa, minha sincera gratidão.

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só,
não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia
(Paulo Freire, 2001).

RESUMO

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), na forma integrada ao Ensino Médio, configura-se como um projeto formativo que busca romper com a lógica dualista e fragmentada da educação, tendo o trabalho como princípio educativo e eixo estruturante do currículo. Vinculada à formação omnilateral, essa concepção exige que a escola se comprometa com o desenvolvimento de sujeitos históricos capazes de compreender criticamente a realidade e intervir nela de forma justa, ética e socialmente comprometida. Foi nesse contexto que se desenvolveu a presente pesquisa, vinculada ao Macroprojeto 5: Organização do currículo integrado na EPT, da Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos. O estudo buscou responder à seguinte problemática: como os docentes do Centro Estadual de Educação Profissional Lourdes Carvalho Neves Batista, em Cícero Dantas – BA, percebem o papel do trabalho no currículo integrado, com vistas a promover a formação omnilateral dos estudantes? Como objetivos, a pesquisa propôs: analisar de que modo os docentes do curso Técnico em Agropecuária do CEEP Lourdes percebem o papel do trabalho em suas práticas pedagógicas; identificar os principais entraves e limitações enfrentados no desenvolvimento do currículo integrado da EPTNM; e desenvolver e aplicar um Produto Educacional (PE), um curso de formação continuada, voltado ao aprofundamento teórico-prático sobre currículo integrado e trabalho como princípio educativo, visando fortalecer práticas pedagógicas integradoras. Com base no referencial de autores como Ciavatta (2014), Ramos (2008), Frigotto (2012) e Antunes (2018), os resultados revelaram compreensões ainda superficiais acerca da EPTNM enquanto proposta político-pedagógica orientada para a emancipação da classe trabalhadora, com predomínio de visões fragmentadas que tendem a justapor formação técnica e formação geral, em vez de articulá-las em torno do trabalho como categoria fundante. Em resposta a esse diagnóstico, o curso de formação continuada elaborado como PE foi estruturado em três módulos, correspondentes às categorias analíticas da pesquisa levantadas a partir dos estudos teóricos: (i) reconhecimento da EPTNM como modalidade distinta; (ii) percepção sobre o lugar do trabalho na EPTNM; e (iii) compreensão do currículo integrado. Após a aplicação do curso, observaram-se mudanças significativas nas percepções docentes, especialmente quanto à compreensão do trabalho como princípio educativo. Evidenciou-se, também, o reconhecimento de possibilidades concretas de articulação entre os saberes técnicos e os da formação geral, bem como uma postura mais consciente de corresponsabilidade na promoção da formação integral dos estudantes. Desse modo, embora se trate de um processo em construção e permeado por desafios institucionais e culturais, os resultados indicam a relevância e o potencial da proposta formativa desenvolvida, sugerindo a continuidade de ações pedagógicas e investigativas que fortaleçam a EPTNM em suas dimensões ética, social e humanizadora.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Currículo Integrado; Trabalho como Princípio Educativo; Formação de Professores.

ABSTRACT

The Technical and Vocational Education at the Secondary Level (EPTNM), in its integrated form with general secondary education, is conceived as a formative project that seeks to break with the dualistic and fragmented logic of education, having work as an educational principle and as the structuring axis of the curriculum. Linked to the idea of *omnilateral* education, this conception requires schools to commit to the development of historical subjects capable of critically understanding reality and intervening in it in a fair, ethical, and socially responsible way. It was within this context that the present research was developed, connected to Macroproject 5: *Organization of the Integrated Curriculum in Technical and Vocational Education (EPT)*, within the Research Line *Organization and Memories of Pedagogical Spaces*. The study aimed to address the following question: how do teachers at the *Centro Estadual de Educação Profissional Lourdes Carvalho Neves Batista*, in Cícero Dantas – BA, perceive the role of work within the integrated curriculum in promoting the *omnilateral* education of students? The research objectives were: to analyze how teachers of the Technical Course in Agriculture at CEEP Lourdes perceive the role of work in their pedagogical practices; to identify the main obstacles and limitations faced in developing the integrated curriculum of EPTNM; and to design and implement an Educational Product (EP), a continuing education course, aimed at deepening theoretical and practical understanding of the integrated curriculum and work as an educational principle, with the purpose of strengthening integrative pedagogical practices. Based on authors such as Ciavatta (2014), Ramos (2008), Frigotto (2012), and Antunes (2018), the results revealed still superficial understandings of EPTNM as a political-pedagogical project oriented toward the emancipation of the working class, with a predominance of fragmented views that tend to juxtapose technical and general education instead of articulating them around work as a founding category. In response to this diagnosis, the continuing education course developed as the EP was structured into three modules, corresponding to the analytical categories of the research identified from the theoretical studies: (i) recognition of EPTNM as a distinct educational modality; (ii) perceptions about the role of work in EPTNM; and (iii) understanding of the integrated curriculum. After the course implementation, significant changes were observed in teachers' perceptions, especially regarding the understanding of work as an educational principle. There was also evidence of the recognition of concrete possibilities for articulating technical and general knowledge, as well as a more conscious attitude of shared responsibility in promoting students' integral education. Thus, although this is an ongoing process marked by institutional and cultural challenges, the results highlight the relevance and potential of the developed formative proposal, suggesting the continuity of pedagogical and investigative actions that strengthen EPTNM in its ethical, social, and humanizing dimensions.

Keywords: Technical and Vocational Education; Integrated Curriculum; Work as an Educational Principle; Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Protótipo do curso de formação continuada-----	63
Figura 2 - Organização pedagógica do módulo I-----	64
Figura 3 - Respostas dadas à pergunta 1 do quiz: O que sabemos sobre a EPTNM?-----	65
Figura 4 - Respostas dadas à pergunta 9 do quiz: O que sabemos sobre a EPTNM?-----	66
Figura 5 - Organização pedagógica do módulo II-----	70
Figura 6 – Etapas da atividade construindo uma ementa interdisciplinar-----	72
Figura 7: organização pedagógica do módulo III-----	75
Figura 8 - Painel organizado a partir dos comandos: conceitos, experiências e desafios-----	76
Figura 9 - Painel organizado a partir dos comandos: conceitos, experiências, desafios e novas percepções-----	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professores das turmas do curso Técnico em Agropecuária do CEEP Lourdes em 2024-----	41
Quadro 2 - Unidades de registro cujos conteúdos apresentam pertinência à categoria reconhecimento da EPTNM como modalidade distinta-----	47
Quadro 3 - Unidades de registros cujos conteúdos apresentam pertinência à categoria percepção sobre o lugar do trabalho na EPTNM -----	53
Quadro 4 - Unidades de registros cujos conteúdos apresentam pertinência à categoria o sentido do currículo integrado-----	58
Quadro 5 - Avaliação do módulo I a partir das falas dos participantes-----	68
Quadro 6 - Síntese das discussões sobre o vídeo: A evolução do trabalho ao longo da história-- -----	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Atividade Complementar

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEEP - Centro Estadual de Educação Profissional

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio EB Educação Básica

EM - Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FGB - Formação Geral Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE - Instituição de Ensino

IF - Instituto Federal

IFS - Instituto Federal de Sergipe

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional PE Produto Educacional

MHD - Materialismo Histórico Dialético

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

ProfEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	22
2.1 O lugar do trabalho na formação omnilateral do sujeito na EPTNM	24
2.2 Questões subjacentes ao currículo do Ensino Médio Integrado	28
2.3 Pensamento pedagógico brasileiro: barreiras que impedem a integração entre Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio	32
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
3.1 Campo empírico	40
3.2 Participantes da pesquisa	40
3.3 Critérios éticos	42
3.3.1 Riscos e benefícios da pesquisa	43
3.4 Análise dos dados	44
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	46
4.1 Categoria: reconhecimento da EPTNM como modalidade distinta	46
4.2 Categoria: percepção sobre o lugar do trabalho na ETNM	52
4.3 Categoria: o sentido do currículo integrado	57
5 PRODUTO EDUCACIONAL	62
5.1 Descrição e avaliação do produto educacional	63
5.1.1 Módulo I: compreensão da EPTNM enquanto modalidade distinta	63
5.1.2 Módulo II: o trabalho como princípio educativo	69
5.1.3 Módulo III: o sentido do currículo integrado na EPTNM	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	90
Apêndice 1: Roteiro da entrevista	90
Apêndice 2: Ementa interdisciplinar desenvolvida pelos participantes da pesquisa	91

Apêndice 3: Sequência de aulas desenvolvida pelos participantes da pesquisa com foco na revitalização de uma propriedade rural-----	92
Apêndice 4 - Formulário avaliativo do Módulo II-----	93
Apêndice 5 - Fotos tiradas durante a aplicação do Produto Educacional-----	94
Apêndice 6: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-----	95
Apêndice 7: Termo de Autorização de uso de imagem e depoimento -----	99
Apêndice 8: Termo de compromisso e confidencialidade -----	100
Apêndice 9: Carta de Anuência -----	101
Apêndice 10: Versão final do Produto Educacional-----	102

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo contribuir para a efetivação da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), em sua modalidade integrada ao Ensino Médio (EM). Para tanto, partiu da compreensão de que a escola configura-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral dos estudantes, desde que promova a apropriação de conhecimentos e valores a partir da reflexão crítica sobre os processos de produção e das relações sociais que sustentam o sistema capitalista e sua estrutura de classes, por exemplo, tendo em vista que essa estrutura se manifesta, entre outros aspectos, na desigualdade de distribuição de renda, saúde e educação.

O interesse em desenvolver esta pesquisa, na perspectiva dessa temática, surgiu quando, ao assumir a função de Coordenadora Pedagógica no Centro Estadual de Educação Profissional em Informática e Gestão Lourdes Carvalho Neves Batista (CEEP Lourdes), passei a estudar a EPTNM e compreendi que se trata de uma proposta de ensino em que o trabalho deve se configurar como princípio educativo, atribuindo significado aos conhecimentos a serem construídos pelos estudantes a partir da realidade em que estão inseridos. Isso implica pensar em uma educação que não tenha como finalidade exclusiva o mercado de trabalho¹, mas que forme sujeitos críticos, conscientes de sua condição transformadora na sociedade. Nesse sentido, Feitosa (2021, p. 6) ressalta que “(...) isso só poderá ser efetivado na medida em que a educação nos ajude a compreender que o trabalho cria e recria a existência humana nos aspectos econômico, artístico, cultural e tecnológico”.

Diante desse entendimento, identifiquei uma contradição significativa entre os fundamentos que orientam a EPTNM integrada ao EM, e a prática pedagógica ainda fortemente marcada pela fragmentação curricular. Essa fragmentação se manifesta na organização por matrizes que separam, em tempos e espaços distintos, os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Formação Profissional e Tecnológica. Tal estrutura dificulta a construção de saberes integrados e aproxima-se de políticas curriculares que, com frequência, priorizam o desenvolvimento de competências voltadas à empregabilidade, em detrimento de

¹O conceito Mercado de Trabalho faz referência à inserção do trabalhador na dinâmica de compra e venda da força de trabalho no capitalismo. É uma visão um tanto restrita, focada nas relações econômicas e no valor do trabalhador na economia capitalista, ou seja, o mercado de trabalho é regulado pelas leis do capitalismo e pela lógica de produção e competitividade. Já o termo Mundo do Trabalho é mais amplo, vai além da inserção do trabalhador nas ocupações definidas pelo capitalismo, pois considera suas condições de vida, a divisão de classe, o trabalho enquanto processo histórico e as relações sociais que se estabelecem em torno dele. Para saber mais, ver: QUINTÃO (2020).

uma formação humana mais ampla.

Como aponta Sacristán (2000), as diretrizes curriculares funcionam como mecanismos reguladores que moldam os conteúdos de acordo com as finalidades da educação. No contexto capitalista, tais finalidades estão atreladas à formação de mão de obra acrítica. Na prática, isso se reflete em matrizes curriculares fragmentadas, na desarticulação entre os componentes e na prevalência de abordagens meramente conteudistas, mesmo em cursos que têm como objetivo declarado a integração curricular. Sobre essa questão, Melo e Silva (2017, p. 188) indicam que:

(...) muitos dos cursos de ensino médio profissional ditos integrados, na prática, não articulam as disciplinas de formação básica e de formação específica. Uma de nossas hipóteses para esse quadro está na falta de compreensão da concepção de educação integrada, na perspectiva da politecnia, e da formação omnilateral, incluindo o significado das dimensões fundamentais que estruturam as relações humanas, trabalho, ciência e cultura.

Esse cenário torna-se particularmente desafiador quando se considera a realidade socioeconômica do território em que o CEEP Lourdes está inserido. Localizado em uma região predominantemente rural, com baixos índices de empregabilidade formal e forte dependência da agropecuária, o município impõe obstáculos adicionais à efetivação de uma proposta formativa integral. Nesse sentido, torna-se urgente oferecer aos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) uma formação técnica que vá além da preparação para o mercado de trabalho, possibilitando-lhes desenvolver uma compreensão crítica sobre o território que habitam, suas contradições estruturais e suas potencialidades socioeconômicas e culturais.

De acordo com Ramos (2008, 2017), isso requer a superação da histórica cisão entre a formação propedêutica e a formação para o trabalho, que sempre marcou a dualidade estrutural da educação brasileira. Para a autora, é imprescindível incluir o trabalho como eixo estruturante do currículo do EMI, não como um simples fim profissional, mas como mediação pedagógica capaz de articular os saberes científicos, tecnológicos e culturais em torno de uma proposta formativa que considere a totalidade da vida social.

O contexto socioeconômico de Cícero Dantas – BA é historicamente marcado pela seca e pela dependência da agropecuária, o que exige uma abordagem educacional que responda a essas necessidades. Nesse cenário, o curso Técnico em Agropecuária foi escolhido por sua importância estratégica para o desenvolvimento regional, visto que grande parcela da população depende dos recursos provenientes dessa área e carece de conhecimentos que lhes possibilitem atuar em prol do desenvolvimento local e da melhoria da qualidade de vida. Sobre o município de Cícero Dantas, Oliveira (2013, p. 119) discorre:

Identificamos que a questão da seca sempre foi um dos grandes problemas sociais enfrentados pela população deste município. Assim, podemos perceber a influência deste fenômeno nas práticas políticas-sociais na cidade, deixando a população mais pobre cada vez mais dependente dos órgãos públicos e interferindo nas suas tomadas de posições em momentos de disputas eleitorais. Até para o acesso a determinados serviços, como a água, prevaleciam os que eram vinculados a um determinado grupo, negociando com políticos locais o pequeno poder que tem nas regras democráticas, o voto, em troca de serviços básicos para sua família.

Questões como as apresentadas por Oliveira, de caráter capitalista e antidemocrático evidenciam a importância da tomada de consciência da classe trabalhadora. Nesse sentido, ao promover a formação omnilateral, o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio pode colaborar para que os estudantes desenvolvam autonomia e sejam capazes de buscar soluções para os problemas próprios de seu contexto, sem se submeterem a relações de dependência ou à troca de favores. Em vez de aguardar soluções externas ou depender de políticas emergenciais, os egressos podem aplicar os conhecimentos adquiridos para reivindicar seus direitos e desenvolver estratégias sustentáveis que minimizem as barreiras que limitam o crescimento regional.

A cidade de Cícero Dantas, localizada no Nordeste da Bahia, registrava em 2021 uma população de 30.906 habitantes (IBGE, 2022), dos quais apenas 9,38% estavam ocupados formalmente, sobretudo nos setores da administração pública (44,3%), serviços (29,3%) e comércio (24,8%), configurando um cenário que evidencia o baixo índice de empregabilidade no município. Soma-se a essa realidade, o fato de que 45,13% da população reside na zona rural, o que demonstra a necessidade de políticas educacionais que possibilitem aos munícipes compreender o potencial da região. Uma sobrevivência digna, nesse contexto, requer a formação de sujeitos capazes de atuar de forma transformadora, promovendo mudanças sociais, econômicas e culturais.

Na rede estadual de ensino da Bahia, a oferta da EPTNM está vinculada ao conceito de territorialidade, devendo alinhar-se às necessidades locais da economia e do trabalho, conforme a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 289, de 12 de dezembro de 2022. O Artigo 8º desse documento dispõe sobre as normas para a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, destacando que:

Do ponto de vista institucional e territorial, o planejamento da oferta dos cursos Técnicos de Nível Médio deve considerar, expressos nos documentos institucionais: I - a adequação à realidade local e territorial, às tecnologias e

os avanços dos setores produtivos pertinentes (Bahia, 2022, art. 8º, inciso I, n.p).

Conforme o dispositivo legal, devem ser analisadas as demandas dos setores produtivos de determinada localidade para, a partir disso, ofertar cursos que preparem os sujeitos residentes nesse território, de modo a suprir tais necessidades, ampliar as oportunidades de emprego e colaborar para o desenvolvimento socioeconômico regional. Contudo, é importante destacar que, além de possibilitar a inserção no mundo do trabalho, faz-se necessário oferecer meios formativos que permitam aos trabalhadores compreender essa dinâmica no contexto capitalista.

Cabe observar, ainda, que a referida resolução apresenta, no Capítulo III, os princípios que devem nortear a EPTNM, trazendo conceitos que, a depender da forma como são compreendidos e aplicados, podem se mostrar contraditórios. Entre eles, encontram-se expressões como: trabalho como princípio educativo, construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável, desenvolvimento de competências profissionais com autonomia intelectual e espírito crítico, e abordagem sócio-histórica interacionista e dialética. Tais termos remetem a uma proposta de ensino voltada à formação humana integral.

Todavia, a mesma resolução não explicita o tipo de sistema econômico em que o trabalho está inserido, tampouco como este deve ser pensado dentro de um ensino cujo foco é o desenvolvimento de competências profissionais. Dessa forma, corre-se o risco de reforçar práticas pedagógicas orientadas pela lógica capitalista. O princípio VI da resolução, por exemplo, estabelece “a instrumentalização de cada habilitação profissional e respectivos itinerários formativos, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho” (Bahia, 2022, cap. III, art. 6º, n.p.). Nota-se, nesse trecho, que o trabalho pode ser compreendido e utilizado na escola apenas como um recurso de instrumentalização, restringindo o estudante à função de atender às demandas do sistema, sem condições de criticá-lo.

Dessa maneira, uma proposta tão enriquecedora quanto a do Ensino Médio Integrado (EMI) pode acabar reduzida ao ensino de competências e habilidades destinadas à formação de profissionais moldados para servir ao sistema capitalista. Nesse cenário, a falta de compreensão, por parte dos profissionais que atuam nessa modalidade colabora para que o trabalho seja concebido como um fim da EPTNM e não como um meio para a formação de sujeitos críticos, conscientes das contradições e das relações desiguais que caracterizam esse sistema.

Questões como essas motivaram a presente pesquisa, uma vez que este é um campo de conhecimento que precisa ser apropriado pelos educadores que atuam na modalidade, considerando-se que o trabalho é uma atividade vital à existência humana, materializando-se

como expressão da ação do homem no mundo e relacionando-se diretamente ao seu desenvolvimento pessoal e social.

Assim, torna-se imprescindível construir uma concepção de trabalho como princípio educativo, caso se pretenda ir além da simples preparação dos estudantes para uma profissão. A garantia legal, por si só, não assegura a efetivação da integração curricular com vistas à formação omnilateral. Nesse sentido, este estudo buscou analisar o papel atribuído ao trabalho no ensino da EPTNM, compreendendo-a como uma modalidade essencial para a formação dos filhos da classe trabalhadora.

Autores como Antunes (1998) e Oliveira (2003) destacam que as transformações sofridas pelo trabalho na sociedade capitalista intensificaram as relações exploratórias e, muitas vezes desumanas, conduzindo uma parcela da população a condições precárias de vida. Nesse sentido, torna-se fundamental que o elemento “trabalho” seja estudado nesse cenário, de modo a possibilitar ao estudante uma reflexão crítica acerca das complexas relações sociais, econômicas e culturais que o permeiam.

Considerando esse aspecto, o curso Técnico em Agropecuária revela-se pertinente ao contexto dessa pesquisa, especialmente quando ele busca atender ao contexto socioeconômico de Cícero Dantas – BA, município com grande potencial agrícola e pecuário, mas marcado por desigualdades sociais significativas². Nessa conjuntura, esta pesquisa se justifica, uma vez que o ensino destinado aos jovens que optam por esse curso deve, mais do que qualificá-los tecnicamente, prepará-los para compreender os processos de produção e a histórica condição de desigualdade, evitando que sejam reduzidos a meros instrumentos de um sistema que frequentemente os relega ao desemprego ou a condições incertas de existência.

Essa realidade suscita uma reflexão necessária: diante de uma taxa de empregabilidade de pouco mais de 9%, para qual mercado de trabalho os indivíduos estão sendo formados, se não existem oportunidades reais de emprego, nem garantia de que as vagas disponíveis ofereçam condições mínimas de subsistência? Em 2021, o salário médio mensal no município era de apenas 1,9 salário-mínimo (IBGE, 2022), o que reforça a necessidade de formar cidadãos para o mundo, e não apenas para o mercado de trabalho. Trata-se de garantir aos sujeitos conhecimentos que lhes possibilitem lutar por direitos fundamentais e assegurar condições dignas de existência, sem depender da subserviência a outrem.

²De acordo com as informações encontradas no portal Cidades@, o censo realizado pelo IBGE em 2020 mostra que apesar da renda per capita do município de Cícero Dantas ser de 10.368,12, quase 50% dos domicílios possuíam renda mensal de até meio salário-mínimo por pessoa. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 07 out. 2023.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, orientada pela seguinte problemática: Como os docentes que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional Lourdes Carvalho Neves Batista, em Cícero Dantas – BA, percebem o papel do trabalho no currículo integrado, com vistas a promover a formação omnilateral de seus estudantes? Parte-se do pressuposto de que a forma como os docentes compreendem e atribuem sentido ao trabalho no âmbito da EPTNM é determinante para a efetivação de uma formação integral e emancipadora.

Costa (2012) direciona nosso olhar para as diretrizes de formação de professores da EPT e critica as políticas emergenciais, aligeiradas e despolitizadas que têm prevalecido. Segundo a autora, as políticas neoliberais tendem a regular a formação docente a partir das demandas do mercado, priorizando a certificação rápida e a preparação imediata para funções específicas. Diante disso, ressalta-se a necessidade de formar o próprio educador, tornando-o capaz de romper com a lógica da “inclusão excludente” que permeia o sistema educacional brasileiro.

Foi a partir desta seara que esta pesquisa buscou contribuir para efetivação da integração curricular na EPTNM, fundamentada no princípio educativo do trabalho. Para tanto, contou com a participação de docentes do Curso Técnico em Agropecuária, reconhecidos como atores fundamentais na consolidação do currículo integrado e, conseqüentemente, na formação dos estudantes de Cícero Dantas – BA. Nesse sentido, a investigação teve como objetivos:

- Analisar de que modo os docentes do curso Técnico em Agropecuária do CEEP Lourdes percebem o papel do trabalho em suas práticas pedagógicas, considerando a efetivação do currículo integrado e a promoção da formação omnilateral dos estudantes;
- Identificar os principais entraves e limitações enfrentados no desenvolvimento do currículo integrado da EPTNM, compreendendo como tais desafios impactam na qualidade da formação dos discentes;
- Propor e aplicar um Produto Educacional, na forma de curso de formação continuada, voltado ao aprofundamento teórico-prático acerca do currículo integrado e do trabalho como princípio educativo, a fim de fortalecer práticas pedagógicas integradoras.

Considerando os aspectos elencados acima, a pesquisa adotou procedimentos da pesquisa-ação, por compreender que a produção científica deve estar comprometida com a construção coletiva de conhecimentos e com a transformação da prática. Assim, o estudo partiu de um cenário inicial de conhecimento limitado sobre o currículo integrado da EPTNM e buscou avançar para a apropriação crítica de seus fundamentos, de modo a fomentar a transformação das práticas pedagógicas dos professores envolvidos.

Quanto à organização, esta dissertação está estruturada em seis seções. A primeira

corresponde a esta introdução. A segunda seção apresenta o referencial teórico, dividido em três eixos:

- O lugar do trabalho na formação omnilateral do sujeito na EPTNM, que discute o trabalho como princípio educativo necessário à formação crítica e integral dos estudantes;
- Questões subjacentes ao currículo do Ensino Médio Integrado, no qual se analisa o currículo como campo de disputa no contexto do capitalismo, considerando as tensões entre a formação técnico-científica e humanista destinada à classe trabalhadora; e
- Pensamento pedagógico brasileiro: barreiras que impedem a integração entre Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, que discorre sobre como a estrutura de classes no Brasil, marcada por um conservadorismo histórico, influenciou a construção de bases pedagógicas que dificultam a efetivação da integração curricular.

A terceira seção apresenta os procedimentos metodológicos, explicitando a abordagem qualitativa adotada, o campo empírico, os participantes, os critérios de inclusão e exclusão, as questões éticas envolvidas, os instrumentos de coleta e o processo de análise dos dados. Na quarta seção, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), são discutidos os resultados da pesquisa a partir das entrevistas com os professores, buscando identificar suas percepções sobre o trabalho como princípio educativo, os desafios à implementação do currículo integrado e as sugestões de superação desses entraves, a fim de subsidiar a elaboração do Produto Educacional (PE).

Na quinta seção, apresenta-se o PE desenvolvido: uma proposta de formação continuada para professores, voltada à compreensão do propósito da EPTNM e do papel do trabalho na integração de saberes para a formação omnilateral do sujeito. Por fim, a sexta seção traz as considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa, suas limitações e as possibilidades para investigações futuras.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Desde os primórdios de sua existência, o ser humano utilizou a razão, capacidade que o distingue dos demais animais, para encontrar meios de sobreviver e aprimorar sua relação com o meio. Ao agir sobre a natureza, transformando-a em benefício próprio, passou a depender do trabalho coletivo e da transmissão de saberes, o que deu origem a processos educativos. Assim, o trabalho e a educação se entrelaçam desde a gênese da humanidade: ambos são dimensões constitutivas da vida social e expressões da necessidade humana de aprender, criar e partilhar experiências.

A educação, nesse sentido, pode ser compreendida como um processo contínuo e intencional por meio do qual o ser humano, em interação com o outro e com o mundo, produz, transmite e ressignifica conhecimentos, valores e modos de viver. Trata-se de uma prática social voltada à formação e ao desenvolvimento das capacidades humanas, permitindo que cada geração se aproprie das conquistas materiais e simbólicas produzidas historicamente. É, portanto, o ato de formar-se e de formar o outro, um movimento de construção coletiva da humanidade.

É pela educação que o homem se humaniza, aprende a conviver coletivamente e a agir no mundo de forma consciente. Comenius (2004, p. 35) já ressaltava que a natureza oferece apenas os germes do saber, sendo necessário cultivá-los: “por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem como um animal educável, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque”.

Porém, com o passar do tempo, o processo educativo, que nascia da convivência e da partilha solidária dos saberes, foi se transformando sob as condições históricas impostas pelo modo de produção. Nas sociedades de classe, a educação, antes espontânea e comunitária, foi institucionalizada e hierarquizada, subordinando-se às exigências econômicas e políticas do capital e o que originalmente constituía um movimento de humanização e emancipação passou a refletir as contradições da sociedade que o produz, tornando-se, muitas vezes, um instrumento de reprodução social em vez de libertação.

Assim, a proposta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), integrada ao Ensino Médio (EM), contrapõe-se à lógica fragmentada e instrumental do sistema educacional vigente, ao propor uma formação omnilateral destinada aos filhos da classe trabalhadora. Essa perspectiva reconhece que os processos culturais, científicos, tecnológicos e de trabalho não devem ser tratados de forma isolada, mas articulados em uma totalidade formativa. Nesse contexto, o trabalho assume um papel central, não apenas como meio de

subsistência, mas como princípio educativo capaz de contextualizar os demais saberes, visto que é por meio dele que o ser humano constrói sua existência histórica, social e material no mundo.

Não se pode ignorar que uma parcela significativa dos jovens brasileiros que ingressam no Ensino Médio Integrado (EMI), sobretudo em contextos marcados por desigualdades históricas e sociais, sente a necessidade de adentrar precocemente no mundo do trabalho como forma de complementar a renda familiar. Tal realidade, muitas vezes, resulta na evasão escolar antes mesmo da conclusão dessa etapa de ensino. Nesse sentido, Ramos (2008, p. 15) afirma que “a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feito mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área”.

Entretanto, é necessário romper com a concepção de que a formação profissional no Ensino Médio deve responder unicamente às demandas do mercado ou funcionar como alternativa compensatória àqueles que não terão acesso ao ensino superior. Ao contrário, a profissionalização dos jovens deve ser compreendida como uma estratégia formativa que reconhece no trabalho uma referência socialmente relevante para os sujeitos. Defender o Ensino Médio Integrado, portanto, é assumir uma posição ético-política que entende que formar para o trabalho não significa subordinar a educação às exigências imediatas do mercado, mas ampliar os horizontes dos estudantes, possibilitando-lhes escolhas conscientes e emancipatórias.

Nesse cenário, a integralidade curricular apresenta-se como estratégia indispensável, pois garante, simultaneamente, a escolarização básica, a continuidade dos estudos e a formação para o exercício profissional. Isso se concretiza quando o trabalho é compreendido não apenas como meio de sobrevivência, mas como categoria fundante da existência humana, historicamente marcada pelas transformações impostas pelo modo de produção capitalista. Ao ser adotado como princípio educativo, o trabalho revela seu potencial formativo para o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da identidade dos sujeitos, configurando-os como protagonistas de sua trajetória.

Nessa perspectiva, é fundamental que os cursos técnicos não se restrinjam ao desenvolvimento de competências voltadas unicamente à lógica capitalista. Tal posicionamento é imprescindível, uma vez que a estrutura de classes, base desse sistema, tem perpetuado uma educação dualista, dividida entre uma formação pensante e outra operante, retirando dos trabalhadores os conhecimentos necessários para a construção de uma sociedade mais justa.

Esse dualismo encontra respaldo em normativas oficiais. A Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, é exemplo dessa ambivalência ao destacar:

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica: I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes (Brasil, 2021, p.01).

Como já mencionado, e cabe reforçar, não se deve condenar a preparação para o trabalho, tampouco afirmar que ela deva ser eliminada da Educação Básica (EB), visto que os estudantes que buscam esses cursos são, em sua maioria, jovens e adolescentes que necessitam ingressar precocemente no mercado de trabalho a fim de suprir necessidades básicas, como alimentação e moradia. Nesse sentido, uma educação alinhada às demandas dos setores produtivos de sua localidade amplia as oportunidades de emprego e contribui para o desenvolvimento socioeconômico do território.

Entretanto, o risco reside na possibilidade de conversão desses cursos em propostas que dissociem o mundo do trabalho do ensino das ciências e da cultura, priorizando a habilitação técnica em detrimento da formação humana integral. Como afirma Silva (2020, p. 61): “Olhar para a educação profissional e delimitá-la como uma simples formação de mão de obra para o trabalho é simplista, reducionista e limitador. Tendo o trabalho como princípio educativo amplia-se o conceito do que é ser trabalhador e do que chamamos hoje mundo do trabalho”.

Assim, é imprescindível compreender que, para além de oportunizar a inserção no mundo do trabalho, faz-se necessário refletir sobre as condições desse trabalho e sobre a capacidade do sujeito de compreendê-lo criticamente e transformá-lo. Nesse sentido, o currículo integrado da EPTNM constitui-se como um campo de disputa pelo direito a uma formação que articule técnica, ciência, cultura e cidadania.

2.1 O lugar do trabalho na formação omnilateral do sujeito na EPTNM

O Ensino Médio Integrado (EMI), concebido na proposta da Educação Profissional como modalidade de ensino que articula formação técnica e formação geral básica, desempenha papel crucial na preparação de cidadãos aptos a atuar na sociedade de forma crítica, responsável e justa. Ele reconhece que o ser humano é um ser social cuja existência plena só é possível mediante a ação coletiva e consciente no mundo, e compreende que foi o trabalho continuado, de geração em geração, que possibilitou à humanidade se constituir como tal e alcançar grandes feitos, como afirma Saviani (2007, p. 154).

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Em vista disso, o trabalho não pode ser compreendido apenas como uma atividade econômica pelos profissionais que atuam na EPTNM, mas deve ser reconhecido como elemento constitutivo da própria existência humana, sendo imprescindível concebê-lo como ponto de partida para um ensino comprometido com a formação omnilateral do sujeito. Assim, torna-se necessário compreender com maior profundidade o papel do trabalho na constituição do homem enquanto ser social.

Ao longo de sua evolução, o ser humano utilizou a razão, capacidade que o diferencia dos demais seres, para encontrar meios de sobrevivência, organizando-se em grupos e empregando sua força para transformar a natureza em benefício próprio. Pelo trabalho, entendido aqui em sua essência ontológica³, ampliou suas chances de sobrevivência e evoluiu, pois, à medida que novas necessidades surgiam, elaborava formas de pensar e agir sobre o meio, em um processo no qual se modificava tanto no fazer quanto no pensar. Durante a execução de suas ações, situações inesperadas demandavam o desenvolvimento de novas habilidades, que eram incorporadas ao longo da prática.

Nesse sentido, Lessa (2016), na obra intitulada ‘Para compreender a ontologia de Lukács’, discorre sobre três esferas ontológicas de transformação da realidade: a inorgânica, na qual os objetos só podem ser modificados mediante forças externas; a biológica, na qual os seres vivos se reproduzem e se adaptam ao ambiente, sem, contudo, criarem algo distinto de sua própria espécie; e a social, esfera na qual o novo é produzido pelo homem, protagonista do processo, uma vez que é por meio de sua relação com o mundo e com os outros que emergem a cultura, a sociedade e as tecnologias.

Assim, ontologicamente, o homem é um ser social e histórico, distinguindo-se dos demais por sua capacidade de ir além da adaptação ao meio, transformando-o a seu favor e criando novas formas de existência. Ainda segundo Lessa (2016), ao longo da história o homem passou por saltos ontológicos que provocaram mudanças qualitativas e estruturais em seu ser.

³A palavra ontologia tem origem grega e vem das palavras *ontos* e *logia* que significam respectivamente ser e estudos, e estão relacionadas às questões gerais do significado da existência e do ser. Dessa forma, o trabalho no sentido ontológico é aquele que faz parte da constituição do homem enquanto ser social. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ontologia/>. Acesso em 17 nov. 2024.

Esses saltos não ocorrem de forma linear ou contínua, mas se caracterizam, conforme o autor, por rupturas que possibilitam o surgimento de novas formas de ser: “A essência do salto é constituída por esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser” (Lessa, 2016, p. 23).

O autor destaca que, à medida que o ser humano partia de determinadas premissas para realizar uma atividade, avançava nas possibilidades já alcançadas e atingia fases sucessivas e superiores. Assim, o homem não surgiu de forma imediata, mas de um encadeamento de situações cujo elemento propulsor foi sua ação sobre o meio. Nesse processo, o trabalho constituiu-se como marco da evolução humana, conduzindo à passagem da hominidade para a humanidade⁴, constituindo-se como ser social. Para preservar sua existência, tornou-se indispensável a colaboração, a comunicação e a partilha de experiências. Dessa forma, por meio de sua ação produtiva e criadora, produziu tanto a cultura material quanto a intelectual, produzindo, conseqüentemente, sua própria existência.

Nesse sentido, o trabalho configura-se como essência do ser social e elemento indispensável a ser transmitido de geração em geração por meio da educação. Esta, em seus primórdios, ocorria dentro do próprio fazer, de modo que aquele que aprendia um ofício compreendia a importância do produto de seu trabalho, pois este estava diretamente relacionado às suas necessidades. Tratava-se de um processo integral. De acordo com Marx (1985), era uma ação na qual o homem utilizava corpo e mente, de forma plena, para apropriar-se da natureza, transformando-a em seu benefício e, simultaneamente, modificando sua própria essência.

Dessa forma, compreende-se que a relação entre trabalho e educação é, antes de tudo, ontológica, uma vez que nos formamos e nos educamos como seres humanos nesse processo. Contudo, é preciso reconhecer também seu caráter histórico, pois, ao longo do tempo, o homem desenvolveu novas formas de produzir sua existência e, conseqüentemente, de se relacionar com os outros, o que também modificou as formas de educar. A esse respeito, Marx (1985, p. 105) nos diz que:

Na medida em que o processo de trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções que mais tarde se separam. Na apropriação individual de objetos naturais para seus fins de vida, ele controla a si mesmo.

⁴O processo de hominização refere-se à evolução filogenética do homem, ou seja, enquanto espécie biológica. Já a humanização faz alusão à evolução do homem enquanto ser social, momento histórico no qual, pode-se dizer que a produção passa a influir no desenvolvimento humano. Disponível em: <https://1library.org/article/o-desenvolvimento-humano-hominiza%C3%A7%C3%A3o-e-humaniza%C3%A7%C3%A3o.y96gx7dy>. Acesso em 24 fev. 2024.

Mais tarde ele será controlado. O homem isolado não pode atuar sobre a Natureza sem atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural, cabeça e mão estão interligados, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até se oporem como inimigos.

Ao analisar a transformação do trabalho ao longo da história, Marx (1985) observa que, se inicialmente o trabalhador participava ativamente de todas as etapas de produção - desde a extração dos recursos naturais até a confecção do objeto final -, com o advento do capitalismo essa condição foi modificada. A divisão social do trabalho passou a separar a mente do corpo, tornando o trabalhador especialista em uma única função, fazendo-o perder a visão do todo. Nesse contexto, sua força de trabalho passou a ser vendida para um sistema que controla seu tempo, sua mente e seu corpo. O homem se torna alienado à lógica de produção.

O termo “alienação”, utilizado por Marx (1985), descreve as relações sociais que se manifestam no capitalismo, nas quais o trabalhador perde o conhecimento do fruto de seu trabalho e, em consequência, acaba desconhecendo a si mesmo, limitando-se a servir a um sistema intrinsecamente injusto, sem buscar formas de subvertê-lo. É nessa conjuntura que a EPTNM integrada ao EM encontra sua relevância: ao reunir, em um único espaço, o ensino das técnicas de trabalho e das ciências sob uma perspectiva sistêmica de construção do conhecimento, pode proporcionar ao estudante uma formação mais completa, favorecendo a compreensão de si e das relações sociais, dentro de uma totalidade histórica e dialética.

Saviani (1994) afirma que a origem da educação confunde-se com a origem do próprio homem. Desse modo, se compreendemos que o homem, enquanto ser social, construiu-se por meio de sua ação no mundo, quando o propósito é formar sujeitos omnilaterais, considerando aspectos físicos, intelectuais, éticos e estéticos, conscientes de sua relação com o mundo e com os outros, não se pode pensar em outro lugar para o trabalho senão como princípio educativo. Nesse sentido, o autor reforça:

[...] no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (Saviani, 2007, p. 160).

Diante do exposto, depreende-se que a relação entre trabalho e educação possui caráter formativo indissociável para a promoção de uma ação humanizadora. Por isso, retomar o trabalho como elemento central na formação do público do Ensino Médio Integrado (EMI) significa oferecer aos filhos da classe trabalhadora a oportunidade de agir no mundo de forma

consciente, reconhecendo-se tanto como explorados quanto como agentes transformadores, com potencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2 Questões subjacentes ao currículo do Ensino Médio Integrado

Neste tópico, discute-se o significado de currículo, buscando compreender a necessidade de concebê-lo em uma perspectiva integrada, capaz de articular os conhecimentos humanísticos e científico-tecnológicos. A finalidade é garantir à classe trabalhadora um ensino de qualidade, reconhecendo que, sob tal perspectiva, o currículo configura-se como um campo de disputa, em contradição com os interesses capitalistas, o que complexifica sua concretização. Assim, torna-se necessário compreender os processos históricos que levaram à concepção atual de currículo escolar para, a partir deles, encontrar caminhos que viabilizem propostas mais integradoras.

Segundo Saviani (2007), assim como o trabalho, a educação acompanha o homem desde sua origem, constituindo-se em instrumento de socialização e preparação dos sujeitos para atuarem no mundo de forma cada vez mais elaborada e consciente. Dessa forma, também se modifica à medida que novas formas de existência são construídas. Compreende-se, portanto, que a educação está intrinsecamente vinculada ao modo de o homem produzir sua vida e, conseqüentemente, aos modelos econômicos que emergem, adequando-se à formação dos sujeitos que irão sustentar a dinâmica social.

Nesse sentido, é evidente que não dispomos da mesma forma de educação em diferentes sistemas históricos, sejam eles primitivo, feudal, socialista ou capitalista, pois as relações com o meio e entre os indivíduos modificam-se, gerando distintas necessidades educativas que culminaram na criação da escola. Com base nas ideias de Saviani (2007), trabalho e educação são constitutivos da origem do homem, e a origem da escola confunde-se com a divisão da sociedade em classes. O autor destaca que:

A partir do escravismo antigo, passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

Percebe-se, portanto, que, se antes a educação ocorria no próprio trabalho, em um processo comum e coletivo, na sociedade dividida em classes, na qual um grupo de indivíduos vive da exploração e do domínio sobre o outro, ela passa a ser organizada de forma a garantir

que cada classe tenha acesso apenas aos conhecimentos que lhe convêm dentro da ordem socioeconômica em ascensão. Nesse contexto, a escola surge, inicialmente, destinada a um pequeno grupo que não necessitava trabalhar, enquanto a maioria da população continuava a se educar no e para o trabalho. Posteriormente, essa instituição é expandida para a classe trabalhadora, com o intuito de atender às demandas da economia de mercado emergente.

As transformações ocorridas, sobretudo nos séculos XVI e XVIII, provocadas, respectivamente, pelas grandes navegações, que ampliaram o comércio e intensificaram o acúmulo de riquezas, e pela Revolução Industrial, que acelerou o processo de mecanização da produção, trouxeram novas exigências à humanidade em termos de produção, consumo, relações de trabalho e, conseqüentemente, de educação.

A educação, a partir de então, passou a ser compreendida em duas dimensões: uma social mais ampla, que envolve a troca de saberes, a apropriação de conhecimentos e valores no interior das diversas organizações sociais; e outra vinculada à produção e às demandas econômicas, materializada sobretudo na escola, enquanto espaço organizado e regulamentado, dotado de propostas sistematizadas. Em ambas, a finalidade essencial é preparar o sujeito para a vida em sociedade, sendo que, na segunda dimensão, há uma preocupação mais acentuada com a organização das técnicas de ensino e aprendizagem.

É nesse movimento que surgem os currículos, os quais, conforme Sacristán (2000, p. 17), “são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Para o autor, o currículo possui significado cultural, e sua estruturação relaciona-se às normas de conduta baseadas em valores éticos e estéticos que orientam determinada sociedade em um dado momento histórico, refletindo, assim, a forma de existência construída pelo homem por meio de sua ação no mundo.

Ao longo da história, foram propostas diversas formas de organizar a sistemática da educação. Nesse percurso, destacam-se tanto propostas conservadoras, como o *Ratio Studiorum*, elaborado pelos Jesuítas no século XVI, que tinha como base a formação moral e religiosa dos alunos, pautada na memorização, quanto propostas progressistas, como a de Comenius (2004) que, já no século XVII, defendia a universalização do ensino, ressaltando a importância de uma abordagem integral voltada não apenas aos conteúdos, mas também à formação do caráter, considerando a relevância da experiência prática e de uma educação contextualizada e significativa para o estudante.

Entretanto, é necessário refletir sobre os interesses que materializam a urgência de se pensar determinado sistema escolar e seus currículos. A expansão da escola para as massas decorre do fortalecimento do capitalismo e, a partir desse contexto, emergem os estudos do

currículo como campo de conhecimento. Foi nos Estados Unidos, em 1918, em meio ao crescimento industrial e urbano, quando diferentes forças econômicas, políticas e culturais buscavam moldar a educação de massa, que Bobbitt publicou a obra *The Curriculum*, considerada um marco nos estudos curriculares. Nesse livro, o autor defendia a transferência para as escolas dos princípios da administração científica⁵ de Taylor com o objetivo de desenvolver um sistema educacional “tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica” (Silva, 2011, p.23).

Nessa perspectiva, o conceito de currículo passa a ser compreendido como um plano de trabalho, com objetivos definidos a partir das necessidades do sistema hegemônico, centrado na eficiência e na eficácia dos resultados, sem considerar os aspectos humanísticos. Tal concepção é alvo de críticas de defensores de uma proposta de ensino integrado, voltada à formação para a vida e para o exercício pleno da cidadania.

Silva (2011) acrescenta que, nas teorias do currículo, a questão “o quê?” está sempre acompanhada da indagação “o que eles ou elas devem ser ou se tornar?”. Isso porque a intenção fundamental do currículo é modificar as pessoas que atuarão em determinado contexto histórico e social. Assim, as teorias curriculares estão sempre orientadas por questionamentos como:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal iluminista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno Estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento um tipo de currículo (Silva, 2011, p. 15).

O supracitado autor afirma que o currículo molda nossa identidade, pois é no percurso traçado por ele que nos tornamos o que somos, muitas vezes sem sequer refletir sobre o processo. Ao pensarmos em currículo, geralmente nos concentramos em conteúdos, objetivos e avaliações, ou seja, nos mecanismos que determinam como devemos ensinar e aprender. No entanto, não refletimos que esses mesmos processos, definidos externamente por outros, vão construindo nossa subjetividade.

⁵A escola na administração científica dá ênfase às tarefas e atividades. A alcunha “científica” veio devido a tentativa de se aplicar métodos científicos nas soluções dos problemas administrativos da época, a fim de se aumentara eficiência e eficácia industrial. A escola clássica da administração científica teve início no começo do século XX com as ideias do engenheiro americano Frederick W. Taylor. Taylor Proporcionou uma verdadeira revolução no mundo industrial de sua época, eliminando o fantasma do desperdício e elevando os níveis de produtividade nas indústrias. Disponível em: <https://www.portal-administracao.com/2017/09/administracao-cientifica-principios.html>. Acesso em 06 jan. 2023.

Mesmo em governos democráticos, como o vigente no Brasil, os currículos tendem a ser elaborados pelas instâncias de poder político-administrativo, e não por aqueles que os vivenciam e executam diretamente. Por essa razão, discute-se frequentemente sobre uma educação emancipadora, embora pouco se avance nesse sentido.

Sacristán (2000) critica a tradição de buscar mudanças na educação escolar a partir de ideias e princípios pedagógicos formulados em instâncias administrativas superiores, sem considerar a realidade daqueles a quem o currículo se destina. Para o referido autor, trata-se de “um esquema que serviu na etapa não democrática e que, na democracia, pode se justificar como tentativas esclarecidas de melhorar a realidade” (p. 10). Fica evidente, contudo, que tais mudanças são implementadas sob o discurso de melhoria da qualidade do ensino, mas raramente se materializam em práticas efetivas, uma vez que servem mais para ocultar interesses políticos e econômicos, permanecendo no campo da teoria.

Nesse contexto, a proposta de currículo do Ensino Médio Integrado (EMI), fundamentada na apropriação de conhecimentos e valores a partir dos processos de produção e das relações sociais próprias da sociedade de classes, corre o risco de se restringir ao plano das ideias e das boas intenções. Isso porque, embora vise formar sujeitos capazes de provocar as transformações necessárias à superação das desigualdades sociais, opera dentro de um sistema que se sustenta justamente nessas desigualdades. Torna-se necessário, portanto, fortalecer as discussões e buscar a efetivação desse currículo.

Ciavatta (2012, p. 84) observa que “as palavras podem ser ditas, as imagens podem ser mostradas, as coisas acontecem se há vontade política e meios ou recursos, e se elas têm legitimidade perante a opinião pública”. A autora ressalta ainda que até mesmo as leis, quando elaboradas com novos discursos que prometem conduzir a sociedade em determinada direção, podem ser mal interpretadas. Exemplo disso é o Decreto nº 5.154/2004, que prevê a integração entre a EPTNM e o EM como forma de oferta dessa modalidade, mas deixa lacunas sobre sua efetiva operacionalização, tornando-se “alvo de controvérsia sobre sua oportunidade e sobre sua efetividade para alimentar a prática” (Ciavatta, 2012, p. 84).

Diante desse cenário, não podemos esquecer que dentro do capitalismo a escola se configura como um aparelho ideológico (Althusser, 1983) a serviço dos interesses do mercado de trabalho e, por isso, a pretensão em formar mão de obra mais ou menos qualificada, mais ou menos crítica, está atrelada aos esses interesses, e qualquer proposta que pretenda ir além deles precisa ser palco de disputa nos campos teórico, legal e sobretudo político.

Por conseguinte, para a efetivação de um currículo voltado à formação omnilateral do sujeito, é imprescindível que este seja apropriado e defendido por um número crescente de

educadores e intelectuais orgânicos. Ademais, é fundamental que ele esteja presente na formação de professores e que seja discutido, produzido ou reformulado por aqueles que, de fato, irão colocá-lo em prática.

A compreensão de que a escola, muitas vezes, se transforma em instrumento de manutenção das desigualdades sociais, exige que ela seja repensada. Para isso, é necessário utilizar os recursos teóricos que esse conhecimento oferece para formar não apenas trabalhadores, mas cidadãos críticos e conscientes de sua capacidade de intervir na realidade e transformá-la. Superar a dualidade histórica do sistema educacional é fundamental, e o EMI apresenta-se como um caminho necessário para essa travessia.]

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012, p.43).

Nesse sentido, torna-se coerente lutar por uma escola unitária, entendida não apenas como unidade de ensino única para todos, mas como proposta de formação integral que proporcione acesso à ciência, tecnologia, arte, filosofia e cultura, capazes de elevar a consciência e preparar os sujeitos para enfrentar as contradições sociais impostas pelo capitalismo (Gramsci, 2005).

Por conseguinte, trabalhar o currículo integrado na EPTNM exige uma abordagem crítica e consciente diante do que se propões como conteúdo pedagógico mínimo, de modo a assegurar a formação plena dos estudantes da classe trabalhadora, não aceitando menos que um ensino politécnico, contextualizado, capaz de despertar a consciência dos sujeitos sobre a possibilidade de transformar um contexto social que os priva de direitos básicos como trabalho, moradia, alimentação, saúde e educação de qualidade.

2.3 Pensamento pedagógico brasileiro: barreiras que impedem a integração entre Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio

O currículo integrado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) caracteriza-se como uma abordagem de ensino que integra a Educação Profissional e a Educação Básica em um único projeto pedagógico. Nesse modelo de currículo, os objetos do

conhecimento das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB), são abordados, ou deveriam ser, de forma articulada com os componentes das disciplinas da EP. O objetivo central é proporcionar aos estudantes uma educação holística, que os prepare não apenas para o exercício profissional, mas também para a cidadania ativa e para o desenvolvimento social justo.

Ciavatta (2012, p.85) afirma que a essência para formação integrada consiste em “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Desse modo, o sentido de integração presente nesse currículo remete à completude, à percepção das partes no interior de um todo social e histórico, possibilitando um ensino que não forme o estudante apenas para execução de tarefas específicas, mas também para compreender o contexto no qual essa profissão se insere.

No entanto, Meszáros (2005), adverte que para concretizar tal concepção é preciso ir além dos aspectos legais das políticas educacionais, sendo necessário unir forças para sua efetivação, uma vez que essa perspectiva não corresponde aos interesses da classe burguesa, que se beneficia da exploração do trabalho por meio da mais-valia, processo em que o valor do salário pago é inferior ao valor produzido pelo trabalhador.

Nessa perspectiva, Caetano (2020, p. 85) enfatiza que “o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica, nos termos que temos hoje, é resultado da luta histórica que a educação brasileira vem travando ao longo dos anos, a luta pela superação da dualidade estrutural”. Compreender o currículo da EPTNM, portanto, vai além de analisá-lo como um documento normativo e aparentemente neutro, que apenas organiza conhecimentos, competências e habilidades. Ele também deve ser entendido como um espaço de disputa, no qual se refletem interesses implícitos daqueles que definem as diretrizes educacionais, interesses que historicamente dificultaram a integração plena entre o Ensino Médio e a formação profissional.

Essa compreensão exige, ainda, olhar para a história da educação, observando como diferentes concepções moldaram a prática pedagógica ao longo do tempo. Na antiguidade, alguns filósofos defendiam que cabia ao educador apenas estimular as capacidades inatas do sujeito, permitindo que este descobrisse o conhecimento por si mesmo. Outros, por sua vez, viam o saber como algo a ser transmitido, com o ensino atuando para moldar o indivíduo conforme um propósito definido, baseando-se na ideia de que o ser humano nascia como uma tábula rasa. Essa segunda concepção, característica dos métodos tradicionais, predominou por muitos séculos, influenciando a organização dos currículos.

No cenário educacional brasileiro, o ensino tradicional surge como abordagem pedagógica a partir da chegada dos jesuítas, em 1549, configurando-se como uma forma de

“educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores” (Saviani, 2013, p. 29). Essa abordagem perdurou ao longo do tempo e, em grande medida, permanece presente até os dias atuais.

O ensino tradicional é caracterizado por uma ênfase na transmissão de conteúdos, que deixa de lado o desenvolvimento crítico e a capacidade reflexiva dos estudantes, que, na maioria das vezes, não são considerados sujeitos carregados de experiências. Seu cerne é a memorização e a reprodução de informações, formando indivíduos repetidores de conceitos preestabelecidos, sem prepará-los para questionar o mundo ao seu redor. Todavia, compreender o mundo significa entender as origens das desigualdades e buscar superá-las. Objetivo que, em uma sociedade capitalista, não corresponde aos interesses de quem mantém privilégios à custa do trabalho alheio.

Sendo assim, a persistência dos métodos tradicionais de ensino no Brasil está diretamente vinculada à sua história, marcada desde a colonização pela exploração de um grupo sobre o outro. Deste modo, as ideias pedagógicas adotadas em diferentes momentos históricos sempre estiveram relacionadas aos interesses de uma elite conservadora.

Florestan Fernandes (1976) analisa a origem da sociedade de classes no Brasil e ressalta que a concentração das terras e dos recursos financeiros nas mãos de poucos contribuiu, significativamente, para a formação de uma sociedade hierarquizada. Essa lógica inicia-se com a exploração dos povos nativos (Brasil Colônia), aprofunda-se com a escravidão (Brasil Império) e prolonga-se com a utilização de mão de obra desqualificada e mal remunerada (Brasil República). O citado autor enfatiza ainda que, quando se tornou necessária a presença de trabalhadores mais especializados, foram os imigrantes que assumiram esse papel, uma vez que não ameaçavam os privilégios políticos e econômicos da elite conservadora.

Dessa forma, as estruturas sociais e educacionais foram sendo organizadas de modo a conservar o *status quo* ao longo do tempo, o que exigiu que a escola assumida pelo Estado tivesse caráter dualista. Observa-se, assim, que, embora os sistemas político-econômicos tenham se modificado, permaneceu a lógica de manutenção das regalias e o controle para sua preservação. Charlot (2014) enfatiza que grande parte das mudanças ocorridas na educação, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, esteve centrada em uma perspectiva socioeconômica de desenvolvimento e, pode-se acrescentar, de manutenção dos privilégios.

Assim, antes da Segunda Guerra Mundial, em um Estado (educador) que precisava afirmar-se enquanto Nação, era pertinente uma educação que preparasse os sujeitos para servir e internalizar os valores nacionais, sem espaço para reivindicações ou questionamentos de suas ações. Para esse fim, a pedagogia tradicional foi bastante útil. Nela, o estudante ocupa a posição

de mero receptor de conhecimentos transmitidos por um professor centralizador, com ênfase na memorização de informações consideradas relevantes para as demandas econômicas da época. Nesse período, uma alfabetização básica para a massa era considerada suficiente (Charlot, 2014).

Já entre as décadas de 1950 e 1960, período no qual os esforços estavam voltados para um Estado desenvolvimentista, foi necessário avançar para além da alfabetização básica. O intenso processo de industrialização demandou novos trabalhadores para atender às exigências do mercado de trabalho, levando as escolas a priorizarem práticas pedagógicas voltadas à eficiência e à padronização do ensino, com vistas a atender às demandas por mão de obra especializada e produtiva, a fim de impulsionar o crescimento econômico e a modernização do parque industrial brasileiro.

Charlot (2014, p. 54) ressalta que mesmo nesse período, o Estado não renunciou a uma escola que inculcava valores, apenas priorizou outra função considerada prioritária naquele momento: “contribuir para o desenvolvimento econômico. Tratou-se de elevar o nível de formação básica da população, para que ela pudesse ingressar em novos modos de produção, e também de consumo”.

Nesse contexto, a educação tecnicista, centrada na transmissão de conhecimentos específicos e no desenvolvimento de habilidades práticas, foi adotada com base nos princípios e métodos da administração científica, cujo objetivo era formar mão de obra qualificada e eficiente para atender às demandas do setor produtivo, com destaque para a formação técnica profissional. Além disso, esta perspectiva serviu aos interesses do regime militar instaurado no Brasil entre 1964 e 1985, contribuindo para controlar a disseminação de ideias consideradas subversivas. De acordo com Caetano (2020, p. 24), nesse período:

No campo educacional, foi necessário tomar medidas para garantir a formação de técnicos com regime de urgência, motivo pelo qual levou a compulsoriedade do ensino técnico de caráter tecnicista, por meio da LDB nº 5.692/71. Portanto, uma formação voltada para qualificar o jovem para atender o mercado de trabalho, e que em nada se relacionava com uma ação para reduzir a dualidade existente.

No contexto do liberalismo e do neoliberalismo, que ganharam força no Brasil a partir da segunda metade do século XX, com a emergência dos partidos liberais e o fortalecimento da democracia, as reformas educacionais buscaram alinhar a educação aos valores e objetivos dos novos ideais econômicos e políticos. Assim, a educação passou a ser concebida como instrumento de desenvolvimento individual, com ênfase na meritocracia, tendo como finalidade preparar os indivíduos para competir em um mercado de trabalho excludente, no qual não há

espaço para todos. Nesse cenário, a inserção depende da busca e do esforço pessoal, enquanto o Estado se exime da responsabilidade de garantir condições dignas de trabalho para todos.

Assim, consolidou-se um modelo de ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades gerais e flexíveis, incluindo as socioemocionais, necessárias para atender às demandas de um setor produtivo marcado pela instabilidade. No regime de acumulação flexível que se estabeleceu, prevalece a lei da oferta e da procura. As profissões tornam-se voláteis, tudo está em constante transformação, e o indivíduo precisa ser adaptável para não ser excluído.

Para Kuenzer (2016, p. 15), “a aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada”. Nesse novo cenário, o trabalhador se submete a qualquer tipo de emprego, perde direitos trabalhistas e ainda é pressionado a demonstrar eficiência, pois possuir um emprego torna-se um diferencial em relação àqueles que estão desempregados ou ocupam postos ainda mais precários.

Antunes (2018) aponta que, nesses moldes, o trabalho se encontra precarizado, uma vez que não garante ao sujeito condições minimamente dignas de sobrevivência, comprometendo aspectos essenciais como o lazer e a convivência familiar. Todavia, o autor também reconhece que, mesmo quando fortemente marcado pela alienação, o trabalho ainda expressa dimensões de sociabilidade e dignifica o homem, por constituir parte de sua essência. Assim, o problema reside no que o capitalismo fez dele, transformando-o em algo abstrato e desumanizado. A esse respeito, o autor discorre que:

(...) trabalho é também uma atividade vital e omnilateral. Mas quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho – como muitas vezes ocorre no mundo capitalista e em sua sociedade do trabalho abstrato – ela se converte em um mundo penoso, alienante, aprisionado e unilateralizado. É aqui que emerge uma constatação central: se por um lado precisamos do trabalho humano e do seu potencial emancipador e transformador, por outro, devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social, tal qual o conhecemos sobre a vigência e o comando do trabalho abstrato (Antunes, 2018, p. 31).

Portanto, percebe-se que uma abordagem de ensino destinada aos filhos da classe trabalhadora precisa compreender o trabalho não como um fim em si mesmo, mas como meio para a compreensão dos processos que determinam sua forma de manifestação. O ser humano necessita aprender para atuar na sociedade, e essa atuação se concretiza por meio do trabalho, o qual deve ser fonte de dignidade e não de exploração.

Contudo, o capitalismo tem provocado transformações profundas nas relações entre o

homem e o meio, retirando do trabalho sua dimensão formativa, de aprendizagem e crescimento, seu papel de constituição da própria essência humana. A educação, nesse contexto, é orientada para o trabalho, mas dele afastada, servindo aos interesses de uma determinada classe social. Ensina-se habilidades profissionais, mas negligencia-se a formação crítica e reflexiva, impossibilitando a compreensão da totalidade. Assim, o trabalhador, denominado empregado ou colaborador, torna-se alienado aos processos de produção, deixando de perceber seu papel social e sua capacidade de lutar por direitos fundamentais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, de natureza aplicada, fundamenta-se na perspectiva teórico-filosófica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), compreendido como um método que analisa a realidade em sua totalidade, reconhecendo-a como um processo histórico, contraditório, dinâmico e em constante transformação. Essa abordagem permite compreender os fenômenos sociais em suas múltiplas determinações, buscando ultrapassar as aparências e captar suas mediações e contradições internas. Nessa direção, Leite (2017, p. 847) destaca que o estudo dialético da realidade possibilita superar "o momento anterior, produzindo, através da própria ação sobre a realidade, uma nova realidade pensada", evidenciando o caráter transformador do conhecimento.

Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo de caráter exploratório e descritivo, que favorece uma aproximação inicial com o problema investigado, possibilitando sua compreensão e posterior análise crítica. Para tanto, foram empregados os procedimentos da pesquisa-ação, uma vez que, conforme Thiollent (1986, p. 14), esse tipo de investigação é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Nesse contexto, a pesquisa-ação mostra-se especialmente adequada por articular teoria e prática de modo colaborativo, envolvendo os sujeitos na construção de caminhos voltados à transformação da realidade educativa estudada.

Essa técnica de pesquisa permite a troca de conhecimento entre o pesquisador e os participantes, pois, de acordo com Thiollent (1986, p. 24), na pesquisa-ação os saberes das populações investigadas devem ser considerados, visto que “levando a sério o saber espontâneo e cotejando-o com as ‘explicações’ dos pesquisadores, um conhecimento descritivo e crítico é gerado acerca da situação, com todas as sutilezas e nuances que em geral escapam aos procedimentos padronizados”.

Assim, para iniciar a pesquisa, foi realizada uma reunião coletiva com os participantes, com o objetivo de apresentar o projeto e recolher suas opiniões e sugestões acerca do tema e da produção do Produto Educacional (PE), a formação continuada que seria direcionada a eles. A partir dessas primeiras discussões e com base na teoria que fundamentou o estudo, definiram-se as categorias a serem analisadas.

Participaram desse primeiro encontro 14 (quatorze) professores: 9 (nove) responsáveis pelas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 5 (cinco) atuantes nas disciplinas da parte específica da EPT, correspondendo a 66% (sessenta e seis por cento) do corpo docente do curso Técnico em Agropecuária. Trata-se, portanto, de uma amostra

significativa, capaz de representar a diversidade de perspectivas e de enriquecer o desenvolvimento da pesquisa.

Tiollent (1986) destaca a importância da participação ativa e do diálogo na pesquisa-ação, visto que a multiplicidade de conhecimentos e experiências dos participantes traz elementos fundamentais para compreender melhor as necessidades reais dos envolvidos. Desse modo, a pesquisa-ação assegurou que o PE — fruto deste estudo — fosse elaborado em consonância com os anseios dos participantes, ampliando as possibilidades de aceitação e relevância da proposta.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista, definida por Gil (2002) como o momento em que o pesquisador, em contato direto com o entrevistado, realiza perguntas com objetivos previamente estabelecidos. Para tanto, elaborou-se um roteiro semiestruturado, (Apêndice 1), a fim de direcionar as respostas aos interesses da pesquisa.

A escolha desse instrumento também está alinhada à natureza da pesquisa-ação, na qual o diálogo entre pesquisador e participantes assume papel central na construção do conhecimento. Nesse sentido, as entrevistas individuais mostraram-se adequadas por possibilitarem um espaço de escuta sensível e aprofundada. Thiollent (1986) destaca que, embora a pesquisa-ação privilegie técnicas coletivas, as entrevistas individuais também podem ser empregadas de forma crítica, sempre que contribuam para o desvendamento da realidade investigada. O autor enfatiza que:

A preferência dada às técnicas coletivas e ativas não exclui que, em certas condições, as técnicas individuais, entrevistas ou questionários, sejam também utilizados de modo crítico. Além disso, pode-se recorrer a explicações específicas e a discussões orientadas no intuito de favorecer o desvendamento da realidade (Thiollent, 1986, p. 97).

As entrevistas foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2024, envolvendo 18 (dezoito) docentes dos 21 atuantes no curso Técnico em Agropecuária do CEEP Lourdes, sendo 11 (onze) vinculados às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 7 (sete) responsáveis pelas disciplinas técnicas específicas. Esse grupo correspondeu a aproximadamente 85,7% (oitenta e cinco vírgula sete por cento) do corpo docente envolvido no curso no referido ano letivo. As entrevistas, conduzidas individualmente, tiveram duração média de 30 minutos e proporcionaram um ambiente propício para que os participantes compartilhassem suas percepções com liberdade e profundidade.

3.1 Campo Empírico

O *locus* da pesquisa foi uma escola pública que oferta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), mais especificamente o Centro Estadual de Educação Profissional em Informática e Gestão Lourdes Carvalho Neves Batista (CEEP Lourdes), localizado no município de Cícero Dantas, Região do Semiárido Nordeste II⁶ da Bahia. Essa instituição foi escolhida por três razões principais: primeiro por atender às exigências do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que determina a realização de pesquisas em instituições que ofertem a EPT, visando à produção de conhecimentos voltados à integração dos saberes teóricos e práticos para a formação integral dos estudantes.

A segunda razão deve-se à relevância de pesquisas dessa natureza, que contribuem para a conscientização dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, com o propósito de colaborar para efetivação de um currículo verdadeiramente integrado. E, a terceira razão, por ser o local de atuação profissional da pesquisadora, que identificou a importância de desenvolver estudos voltados à materialização do currículo integrado da EPTNM, reconhecendo seu papel essencial para a formação integral dos filhos da classe trabalhadora, ao articular a formação técnica e a formação geral com vistas a preparar os estudantes para enfrentar criticamente os desafios do mundo do trabalho.

O CEEP Lourdes se configura como uma escola de grande porte, no ano de 2024, contava com 1.164 (mil cento e sessenta e quatro) estudantes matriculados em quatro cursos distribuídos em três eixos tecnológicos distintos: Informação e Comunicação (Técnico em Informática), Gestão e Negócios (Técnico em Administração) e Recursos Naturais (Técnico em Agropecuária e Técnico em Agronegócio). Esses cursos são ofertados nas modalidades PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI).

3.2 Participantes da Pesquisa

⁶ O objetivo do Perfil Sintético dos Territórios de Identidade da Bahia é fornecer um conjunto de informações essenciais que retratem a realidade de cada um dos 27 territórios, os quais são utilizados como unidades de planejamento pelo Governo da Bahia. O Território de Identidade Semiárido Nordeste II está situado na região semiárida do estado e abriga uma população de 407,9 mil habitantes. Sua área total abrange 16,3 mil quilômetros quadrados e é composta por 18 municípios, incluindo Cícero Dantas. Disponível em: http://www.portalsdr.ba.gov.br/intranetsdr/model_territorio/Arquivos_pdf/Perfil_Semiarido%20NE%20II.pdf. Acesso em 09 set. 2023.

Como participantes da pesquisa, optou-se pelos professores, considerando-se o papel substancial que estes desempenham na implementação do currículo integrado da EPTNM. Em 2024, o corpo docente do CEEP Lourdes era composto por 39 (trinta e nove) professores, entre bacharéis, tecnólogos e licenciados, que atuavam em 26 (vinte e seis) turmas de EPI e 9 (nove) turmas de PROEJA.

Para a pesquisa, foram selecionados os docentes que atuavam especificamente no curso Técnico em Agropecuária, em virtude da relevância desse setor para a realidade socioeconômica do município de Cícero Dantas, cuja principal fonte de recursos econômicos é a agropecuária, apesar das limitações impostas pelo clima semiárido.

Assim, foram convidados a **participar 21** (vinte e um) docentes que lecionavam nas turmas do 1º (primeiro), 2º (segundo) e 3º (terceiro) ano do referido curso, abrangendo tanto as disciplinas técnicas quanto as da Formação Geral Básica (FGB), conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Professores das turmas do curso Técnico em Agropecuária do CEEP Lourdes em 2024.

CÓDIGO ⁷	DISCIPLINA	SÉRIE/ANO
D01FGB	Arte	1º
	Língua Portuguesa	2º
D02FGB	Inglês	2º
	Arte	3º
D03FGB	Língua Portuguesa	1º e 2º
D04FGB	Língua Portuguesa	3º
D05FGB	Educação Física	1º
	Matemática	2º
D06FGB	História	1º
D07FGB	História	2º
	Geografia	3º
D08FGB	Geografia	1º
D09FGB	Matemática	1º e 3º
D10FGB	Química	1º
D11FGB	Química	2º e 3º
D12FGB	Física	2º e 3º
D13FGB	Biologia	2º e 3º
D14EPT	Empreendedorismo e Projeto de Vida	2º

⁷Para garantir a privacidade e o sigilo dos participantes, utilizamos um sistema de códigos para identificá-los onde temos: Profissão: a primeira letra 'D' indica que a pessoa é um(a) docente; Número: o número que indica a ordem em que os professores foram entrevistados; Siglas: as siglas FGB e EPT são utilizadas para indicar, respectivamente se o docente ensina disciplinas da Formação Geral Básica ou da Formação Técnica Profissional.

	Saúde Segurança do Trabalho	3º
D15EPT	Empreendedorismo	3º
D16EPT	Iniciação ao Trabalho Científico	1º e 2º
D17EPT	Específica do Território	1º
	Irrigação e Drenagem, Máquinas e Motores Agrícola, Topografia, Defesa Sanitária	2º
	Construção Rural	3º
D18EPT	Manejo, conservação do solo, Irrigação e drenagem, Educação e Legislação Ambiental, Introdução a Agropecuária, Desenho Técnico e Construções Rurais, Produção Animal I, Topografia e Geotecnologias	1º
	Específica do território I e II	2º
	Fruticultura, Extensão Rural e Olericultura	3º
D19EPT	Zootecnia I e II	2º
	Zootecnia III, Tecnologia e Produção Agrícola, Recei Agron	3º
	Projeto Experimental	2º e 3º
D20EPT	Informática Aplicada	1º
D21EPT	Informática Aplicada	2º e 3º
	Específica do Território III	3º

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dos professores selecionados, participaram das entrevistas 18 (dezoito), correspondendo a 85,7% (oitenta e cinco vírgula sete por cento) do total. Dos 3 (três) docentes que não participaram, o equivalente a 14,3% (quatorze vírgula três por cento), 1 (um) recusou-se a participar, 1 (um) encontrava-se afastado para participar de processo eleitoral e 1 (um) estava em licença médica. A exclusão dos professores vinculados aos demais cursos ofertados pelo CEEP Lourdes ocorreu com o objetivo de assegurar que o recorte da realidade permanecesse coerente com o foco da pesquisa.

3.3 Critérios éticos

Em conformidade com as Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 7 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS), por envolver seres humanos, esta investigação somente foi iniciada após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. O projeto foi submetido à Plataforma Brasil em janeiro de 2024 e aprovado em 10 de abril de 2024, conforme Parecer nº 6.755.209. do CNS.

De acordo com a Resolução nº 466/12 (CNS, 2012), em seu item I, referente às disposições preliminares, é necessário respeitar os referenciais da bioética, considerando a perspectiva do

indivíduo e das coletividades, observando aspectos como: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, entre outros. Esses princípios asseguram os direitos e deveres dos participantes da pesquisa, da comunidade científica e do Estado.

A ética na pesquisa contribui para o avanço do conhecimento de maneira a assegurar os direitos e o bem-estar dos participantes. Trabalhar com transparência e honestidade evita qualquer forma de exploração ou dano durante as etapas investigativas, que vão desde a identificação da problemática, passando pela definição dos objetivos, até a coleta, análise e divulgação dos resultados.

Portanto, entende-se que é de fundamental importância garantir a ética nas pesquisas sociais. Nesse sentido, esta investigação buscou preservar a integridade dos participantes, a credibilidade dos processos científicos e a responsabilidade no manejo das informações coletadas, elementos indispensáveis para a legitimidade e relevância do estudo.

3.3.1 Riscos e benefícios da pesquisa

As orientações das Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 foram observadas com rigor, considerando que toda pesquisa envolve algum nível de risco e requer do pesquisador a adoção de estratégias para amenizá-los. Em uma pesquisa como essa, que utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, foi necessário considerar os possíveis riscos envolvidos, incluindo os de natureza psicológica, entre os quais, destacam-se o constrangimento ao responder determinadas perguntas, a angústia decorrente da insegurança diante de certos temas, o receio de exposição pessoal ou profissional, bem como o estresse gerado pela percepção de que os conteúdos abordados poderiam confrontar valores ou crenças individuais.

Diante disso, antes de convidar os participantes a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 3), e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimento (Apêndice 4), a pesquisadora apresentou detalhadamente o projeto, esclarecendo a linha de pesquisa adotada, os objetivos pretendidos e os procedimentos que seriam aplicados.

No TCLE foram informados dados e contatos dos responsáveis pela pesquisa (pesquisadora e orientador), visando garantir a todos a possibilidade de esclarecimentos antes e durante o processo de investigação. Também assegurava aos participantes o direito de recusar-se a responder a qualquer pergunta, de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou penalidade, além da garantia de sigilo e privacidade em relação aos dados coletados.

Por meio da assinatura do Termo de Compromisso e Confidencialidade (Apêndice 5), a pesquisadora comprometeu-se a utilizar as informações e dados pessoais coletados, exclusivamente para fins científicos, assegurando a confidencialidade das contribuições, de modo a preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos.

Assim, as informações coletadas foram registradas em caderno próprio e gravadas somente mediante autorização prévia dos participantes, servindo tão somente para fins científicos, e com a finalidade de garantir a fidedignidade das informações que levassem às compreensões acerca de como o currículo integrado é percebido e colocado em prática na EPTNM.

Assim, os benefícios obtidos mediante a realização desta pesquisa mostraram-se superiores aos riscos projetados, haja vista o seu potencial de contribuir para a formação de professores atuantes na EPTNM, além de possibilitar o acesso a informações essenciais sobre o papel do trabalho na formação integral dos filhos da classe trabalhadora.

3.4 Análise dos dados

A análise dos dados da pesquisa foi realizada com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), seguindo três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, processo que culminou na proposição de inferências e interpretações, pois visou “o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 2016, p. 50).

Nessa perspectiva, o *corpus* da pesquisa foi constituído pelas entrevistas realizadas com os professores participantes. Após a transcrição integral, os dados foram organizados em tabelas no Google Docs, o que favoreceu a visualização, o recorte e a codificação das informações. A leitura inicial, denominada por Bardin (2016) de “leitura flutuante”, possibilitou uma primeira aproximação com o conteúdo, favorecendo a familiarização com os discursos e a identificação de ideias recorrentes. Essa etapa foi fundamental para captar percepções significativas em torno do tema central da investigação, respeitando o rigor científico requerido na análise qualitativa.

Em seguida, a interpretação do material empírico foi orientada por três categorias analíticas previamente definidas com base no referencial teórico que sustenta este estudo: Reconhecimento da EPTNM como modalidade distinta⁸; Percepção sobre o lugar do trabalho

⁸ A expressão Educação Profissional Técnica de Nível Médio como modalidade distinta, foi escolhida não apenas para indicar diferença formal em relação às demais modalidades da Educação Básica, mas também para destacar

na EPTNM; Percepção sobre o currículo integrado. A definição dessas categorias a priori norteou a exploração do material e a seleção das unidades de registro, entendidas como os segmentos das falas que revelam ideias centrais relacionadas a cada categoria.

Esses fragmentos, uma vez identificados, foram submetidos a um processo de análise reflexiva e interpretativa que teve como recorte de nível semântico o tema, entendido por Bardin (2016, p. 135) como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Tal escolha mostrou-se coerente tanto com a natureza da abordagem qualitativa adotada, quanto com o objetivo de apreender nos discursos dos sujeitos da pesquisa, significações mais amplas e profundas sobre o papel do trabalho na formação omnilateral dos estudantes da EPTNM. Ao privilegiar o nível temático de análise, buscou-se apreender não apenas o conteúdo literal das falas, mas também os sentidos subjacentes que emergem das experiências relatadas.

Assim, a leitura atenta e criteriosa do material possibilitou o agrupamento das unidades de registro em padrões de significados que, articulados às categorias analíticas, deram origem a um novo texto, revelador de sentidos ampliados. Esse movimento interpretativo permitiu estabelecer conexões entre as percepções dos participantes e os fundamentos ontológicos, históricos e pedagógicos da EPTNM, contribuindo para responder à questão central da investigação: Como os docentes que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional Lourdes Carvalho Neves Batista, em Cícero Dantas – BA, percebem o papel do trabalho no currículo integrado com vistas a promover a formação omnilateral dos seus estudantes?

seu caráter singular e digno de respeito. De acordo com o Dicionário Online de Português (Dicio), distinto significa: que é diferente; que incita respeito; que é digno de respeito, definição que sustenta o uso intencional do termo para reforçar o propósito ético, político e emancipador da modalidade, voltado à formação integral e à emancipação da classe trabalhadora. DICIO. Significado de Distinto. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/distinto/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse momento da pesquisa serão apresentados os resultados e a discussão decorrentes da análise do material empírico obtido por meio das entrevistas realizadas com os participantes. Essas análises fundamentaram a construção do curso de formação continuada destinado aos docentes que atuam na EPTNM, configurando-se como o Produto Educacional (PE) resultante desta pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, as discussões organizam-se em torno das seguintes categorias de análise: Reconhecimento da EPTNM como modalidade distinta⁹; Percepção sobre o lugar do trabalho na EPTNM; Percepção sobre o currículo integrado. Tais categorias foram definidas, a priori, com base nos referenciais teóricos que orientaram a investigação, e serviram de eixo para a seleção das unidades de registro. A partir delas, foi possível estruturar um novo texto, ressignificado à luz das reflexões e interpretações construídas ao longo do processo investigativo.

4.1 Categoria: reconhecimento da EPTNM como modalidade distinta.

Esta categoria analítica busca compreender como os docentes participantes dessa pesquisa concebem a referida modalidade específica de ensino. O objetivo é identificar se, em suas falas, emerge a noção de um projeto formativo contra-hegemônico, sustentado por implicações éticas, políticas e pedagógicas comprometidas com a formação omnilateral dos sujeitos e com a emancipação da classe trabalhadora, ou se predomina uma visão pragmática e funcional, alinhada à lógica da empregabilidade e da adaptação às demandas do mercado.

⁹A expressão Educação Profissional Técnica de Nível Médio como modalidade distinta, foi escolhida não apenas para indicar diferença formal em relação às demais modalidades da Educação Básica, mas também para destacar seu caráter singular e digno de respeito. De acordo com o Dicionário Online de Português (Dicio), distinto significa: que é diferente; que incita respeito; que é digno de respeito, definição que sustenta o uso intencional do termo para reforçar o propósito ético, político e emancipador da modalidade, voltado à formação integral e à emancipação da classe trabalhadora. DICIO. Significado de Distinto. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/distinto/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

Quadro 2 - Unidades de registro cujos conteúdos apresentam pertinência à categoria reconhecimento da EPTNM como modalidade distinta.

Categoria: reconhecimento da EPTNM como modalidade distinta		
Visão Técnica-Instrumental da EPTNM	Aproximação com a formação omnilateral	Barreiras que dificultam a compreensão e concretização
<p>(D10FGB) Utiliza a tecnologia para consolidar você no mercado de trabalho de forma coesa.</p> <p>(D03FGB) É o ensino médio com as matérias técnicas, né? A gente junta as duas coisas. É mais puxado, mas é bom para eles saírem com profissão.</p> <p>(D04FGB) Quando os alunos procuram a escola técnica eles estão mais focados no mercado de trabalho. (...) Então a gente não pode se distanciar dessa realidade.</p> <p>(D17EPT). (...) quando você tem um embasamento teórico e prático completo, as dificuldades desses futuros profissionais se tornam muito menores no dia a dia, com relação a captação desses futuros profissionais no mercado de trabalho.</p> <p>(D15EPT) (...) os caminhos da universidade também têm que ser mostrados, mas a formação técnica tem que ser direcionada para o mercado de trabalho sim. Vai formar um técnico pra quê?</p>	<p>(D01FGB) o ensino profissional tem que ter um projeto integrador e que abranja todas as disciplinas, que seja uma, consequência da outra.</p> <p>(D09FGB) Porque eu estou trabalhando a vida deles. Não estou apenas passando conhecimento técnico.</p> <p>(D10FGB) no caso do agro, meu trabalho com a Química é voltado às coisas do agro.</p>	<p>(D18EPT) a gente fica um pouco de mãos atadas por conta das condições que nos são dadas. Que são às questões físicas e curriculares.</p> <p>(D06FGB) Os estudantes chegam com a mentalidade de um foco tecnológico profissional e as disciplinas básicas meio que estão nesse bolo, né? Mas não têm uma atenção especial.</p> <p>(D09FGB) E também já observei que por causa da defasagem que eles trazem, dessa falta de base, não conseguem assimilar conteúdos mais abstratos na matemática. E preferem conteúdos que estão mais coerentes com o seu dia a dia.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A análise dos dados revelou que a leitura crítica da proposta da EPT, enquanto projeto formativo comprometido com a superação da dualidade estrutural entre trabalho manual e intelectual, ainda não está consolidada entre os participantes. Em suas falas, prevalecem compreensões da EPTNM integrada associadas a aspectos formais e funcionais, como a combinação entre disciplinas técnicas e da formação geral, a distribuição da carga horária e a oferta de qualificação profissional. Tal perspectiva evidencia uma limitação na apropriação da intencionalidade político-pedagógica que fundamenta essa modalidade de ensino. Um exemplo expressivo dessa concepção pode ser percebido na seguinte fala:

(...) quando os alunos procuram a escola técnica, eles estão mais focados no mercado de trabalho. O mundo deles é o mercado de trabalho. Então a gente precisa pensar nessa referência para fazermos um planejamento que faça sentido para eles, né? Nesse momento, o que eles querem é uma vaga no mercado. Então a gente não pode se distanciar dessa realidade (D04FGB).

Neste fragmento, observa-se uma leitura da realidade social dos estudantes marcada

pela urgência econômica, o que não é irrelevante. Entretanto, ao assumir a empregabilidade como finalidade maior da proposta curricular, esvazia-se o sentido da formação integral. A fala expressa uma compreensão instrumental da EPT, sustentada na lógica do capital humano, que reduz o trabalho à sua dimensão produtiva. Como apontam Ramos (2008) e Antunes (2018), restringir o papel da educação profissional à preparação imediata para o mercado significa desconsiderar seu valor ontocriativo, isto é, sua capacidade de formar sujeitos históricos capazes de compreender e transformar a realidade.

Nessa lógica, a Educação Profissional converte-se em instrumento de adaptação ao mundo do trabalho, e não em ferramenta crítica. Ignora-se que o interesse imediato dos estudantes, por mais legítimo que seja, deve constituir ponto de partida, e não de chegada, de um processo formativo que promova a leitura crítica do mundo e a compreensão das determinações históricas da inserção desigual no trabalho.

Essa perspectiva repete-se em outra fala docente: “Acredito na formação mais sólida (...) Utilizar a tecnologia para consolidar você no mercado de trabalho de forma coesa” (D10FGB). Embora o termo “formação mais sólida” seja empregado, o seu sentido aparece vinculado à lógica da eficiência produtiva. Nesse discurso, a tecnologia é associada à adaptação ao mercado, sem problematizar o caráter alienante que pode assumir quando submetida aos ditames do capital.

À luz da reflexão de Saviani (2007), é possível lançar um olhar crítico sobre essa relação entre tecnologia e educação. Para o autor, a Revolução Industrial não apenas transferiu às máquinas parte das funções do trabalho manual, mas também promoveu a abstração do trabalho, tornando-o fragmentado, simplificado e destituído dos saberes integrados que, anteriormente, eram característicos do artesanato.

Da mesma forma, a EPT esvazia-se de seu conteúdo político quando as falas docentes direcionam a valorização da articulação entre teoria e prática unicamente à inserção no mercado de trabalho, sem contemplar a crítica às relações de produção. O fragmento da pesquisa exposto a seguir ilustra esse aspecto:

É modalidade teórica e prática que a gente precisa ter no campo, para que os alunos tenham uma formação mais completa (...) quando você tem um embasamento teórico e prático completo, as dificuldades desses futuros profissionais se tornam muito menores no dia a dia, com relação à captação desses futuros profissionais no mercado de trabalho (D17EPT).

A preocupação com a integração entre teoria e prática é legítima e coerente com os princípios da EPTNM. Contudo, quando essa integração é compreendida apenas como

estratégia para reduzir dificuldades operacionais dos futuros trabalhadores, sem conexão com a formação crítica e emancipadora, ela assume um caráter de funcionalismo tecnicista.

Frigotto (2012, p. 76) é enfático ao afirmar que a relação entre Ensino Médio e mundo do trabalho “não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado de trabalho nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo”, devendo ser mediada por uma concepção crítica. O trabalho, enquanto princípio educativo, deve ser tomado como categoria ontológica fundante da existência humana, mediadora entre o sujeito e o mundo, o que exige que a educação vá além do treinamento técnico e promova o domínio dos fundamentos científicos, históricos e culturais do saber.

O descompasso entre a proposta da EPT e a compreensão dos professores também se manifesta quando a formação integrada é entendida como mera justaposição de dois mundos educativos.

Temos também a visão daqueles que têm vontade de ir pra universidade, e os caminhos da universidade também têm que ser mostrados. Mas a formação técnica tem que ser direcionada para o mercado de trabalho sim. Vai formar um técnico pra quê? (D15EPT).

A EPTNM é o ensino médio com as matérias técnicas, né? A gente junta as duas coisas. É mais puxado, mas é bom para os alunos saírem com uma profissão (D03FGB).

Nessas falas, a formação geral e a técnica são apresentadas como compartimentos estanques e justapostos, em vez de dimensões articuladas e interdependentes. A ideia de “sair com uma profissão” reforça a função pragmática do curso, sem considerar a formação humana integral. Dessa forma, embora os docentes reconheçam a necessidade de diversificar a trajetórias formativas dos estudantes ao mencionar o ingresso na universidade como uma possibilidade, a centralidade do curso técnico prevalece vinculada ao trabalho como destino, e não como elemento mediador do processo de aprendizagem.

Essa concepção é criticada por Ramos (2008), que enfatiza a necessidade de superar a ideia de simples acúmulo de disciplinas, visto que integrar significa possibilitar uma formação omnilateral, ou seja, que contemple, de forma articulada, as diversas dimensões constitutivas da vida humana, pois, “essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (Ramos, 2008, p. 3). Dessa forma, a escola estará preparando os estudantes para exercerem sua autonomia e criticidade, seja na inserção no mundo do trabalho ou na continuidade dos estudos em nível superior.

Contudo, apesar da predominância de percepções parciais, algumas falas indicam

possibilidades de ressignificação da prática docente e de aproximação com uma concepção integrada e crítica da EPTNM. Entre os discursos que apontam para essa perspectiva, destacam-se manifestações que, embora com diferentes níveis de profundidade, revelam esforços em direção a uma prática pedagógica mais integrada e significativa.

A docente D01FGB, ao afirmar que “o ensino profissional tem que ter um projeto integrador que abranja todas as disciplinas, que seja uma consequência da outra. Uma continuada com a outra”, sugere a necessidade de articulação entre os componentes curriculares, rompendo com a lógica de justaposição de saberes. O uso das expressões “consequência” e “continuada”, denota uma intuição de integração orgânica entre as disciplinas, ainda que a noção de projeto integrador careça de maior aprofundamento conceitual.

A fala de D10FGB também caminha nesse sentido, ao declarar que “a diferença entre uma escola normal e uma técnica, é que tudo que eu trabalho eu sempre tento colocar voltado para a parte técnica mesmo, no caso do agro, meu trabalho com a @x@x@¹⁰ é voltado às coisas do agro”. Sua postura revela uma tentativa de contextualizar os conteúdos da formação geral com a área técnica, o que, embora mantenha a técnica como eixo estruturante, já indica um esforço de aproximação entre campos do saber.

Por fim, a fala de D09FGB é a que mais se aproxima da concepção omnilateral de formação, quando destaca que:

Desde que eu entrei na educação profissional de forma integrada que eu trabalho dessa forma omnilateral. Porque eu estou trabalhando a vida deles. Não estou apenas passando conhecimento técnico, mas conhecimento da realidade deles, para que eles entendam essa realidade (D09FGB).

Sua fala evidencia uma compreensão de EPTNM enquanto proposta formativa crítica e totalizante, indicando caminhos para o fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas ao projeto político-pedagógico norteador. Sua fala evidencia o trabalho assumindo o lugar de princípio educativo, o educando aparecendo como sujeito histórico, marcado por condições concretas de existência, e o compromisso de ir além da simples transmissão de conteúdos voltados à qualificação profissional. Assim, indica caminhos para o fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas ao projeto político-pedagógico dessa modalidade.

¹⁰ Com o objetivo de preservar a confidencialidade dos participantes da pesquisa, informações que pudessem levar à sua identificação, como nomes próprios ou referências específicas, foram substituídas pelo código: @x@x@. Tal procedimento atende aos princípios éticos previstos na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos, garantindo o respeito à privacidade, ao anonimato e à integridade dos sujeitos envolvidos.

Em termos freireanos, trata-se de uma percepção de ensino que parte da realidade dos estudantes, mas não se conforma a ela; busca superá-la por meio de uma pedagogia crítica, na qual a leitura do mundo antecede a leitura da palavra (Freire, 1996). Essa intencionalidade educativa, embora ainda minoritária entre os docentes entrevistados, precisa ser potencializada como horizonte político da EPT integrada.

Entretanto, é necessário reconhecer que as barreiras para a efetivação dessa concepção não se reduzem a questões individuais. Faz-se imprescindível romper com as deficiências estruturais, com a precarização do trabalho docente e com a ausência de políticas formativas consistentes. Esse cenário é evidenciado nas seguintes falas:

A EPT traz consigo um diferencial da base, que é alinhar teoria e prática e que muitas vezes a gente fica um pouco de mãos atadas por conta das condições que nos são dadas, que são às questões físicas e curriculares (D18EPT).

Os estudantes chegam com a mentalidade de um foco tecnológico profissional e as disciplinas básicas meio que estão nesse bolo, né? Mas não têm uma atenção especial (D06FGB).

Com os estudantes que procuram essa modalidade de ensino tem que ter um zelo maior. E também já observei que por causa da defasagem que eles trazem, dessa falta de base, não conseguem assimilar conteúdos mais abstratos na matemática. E preferem conteúdos que estão mais coerentes com o seu dia a dia (D09FGB).

Os discursos acima revelam uma leitura da realidade escolar marcada por desafios relacionados à defasagem de aprendizagem dos estudantes, a dualidade ensino técnico e propedêutico, com valorização de uma dimensão formativa em detrimento da outra, além das limitações curriculares e físicas. À luz da reflexão de Mészáros (2008) sobre a lógica incorrigível do capital e seus impactos na educação, percebe-se que tais entraves não se configuram apenas como obstáculos pontuais, mas como sintomas de um modelo sistêmico no qual a EPT integrada ao Ensino Médio emerge como movimento contra-hegemônico, exigindo dos professores uma compreensão clara de seu propósito.

Segundo Mészáros (2008, p. 25), “caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos incluindo o da educação”. Ou seja, a educação permanece subordinada à lógica global do capital, que admite apenas mudanças superficiais em nome de uma reforma que, em essência, preservam as estruturas fundamentais da sociedade capitalista. De tal modo, as mudanças admitidas no campo educacional acabam tendo como finalidade a correção de alguns, previamente selecionados

detalhes. Mas não a intenção de questionar as bases que sustentam a reprodução desigual e alienante da vida social.

Nesse sentido, o desafio da materialização da EPTNM como proposta de formação omnilateral, que exige a articulação entre trabalho, ciência e cultura, requer dos educadores que atuam nessa modalidade, a compreensão dessa dinâmica, a fim de assumir sua participação na luta histórica pela integração curricular. Tal processo não se sustenta apenas no discurso pedagógico ou no esforço individual. Ele demanda uma ruptura com os limites impostos pela racionalidade capitalista, que insiste em subordinar a educação a fins utilitaristas e imediatistas.

4.2 Categoria: percepção sobre o lugar do trabalho na EPTNM

A presente categoria analítica investiga as diferentes formas pelas quais os professores compreendem o lugar do trabalho no currículo da EPTNM. Conforme argumentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), esse não deve ser confundido com a simples preparação para o mercado, mas compreendido como uma categoria fundante da existência humana, que articula a produção material da vida com o desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade. Por isso, na busca por romper com a lógica pragmatista e tecnicista que historicamente separa o saber “fazer” do saber “pensar”, torna-se imprescindível que os professores o reconheçam como princípio educativo, ou seja, como mediação para a compreensão, intervenção e transformação do mundo.

Quadro 3 - Unidades de registros cujos conteúdos apresentam pertinência à categoria percepção sobre o lugar do trabalho na EPTNM

Categoria: percepção sobre o lugar do trabalho na EPTNM			
Unidades de registros			
Prática como instrumento de construção de competências técnicas	Barreiras que dificultam a Compreensão	Barreiras que dificultam a concretização	Aproximações com o princípio educativo do trabalho
<p>(D01FGB) A prática complementa a teoria, e o aluno já sai dali se sentindo importante, vendo que pode ajudar a família, procurar um meio de sobrevivência.</p> <p>(D10FGB) Vários experimentos que realizamos na disciplina são complementados pela visão do aluno em relação ao mercado de trabalho.</p> <p>(D17EPT) [...] necessita de mais parceria entre instituição escolar e o setor público e privado para a gente dar um suporte maior na questão de estágio, na questão mais prática, já que temos essa deficiência [...].</p>	<p>(D18EPT) Quando falamos de currículo integrado, de trabalho como princípio educativo, a verdade é que não tivemos essa base durante nossa formação inicial.</p> <p>(D06FGB) Sinto muita falta de uma formação que nos ajude a compreender e a desenvolver a articulação entre os conteúdos específicos de História e os conhecimentos técnicos, do trabalho que está relacionado ao curso.</p>	<p>(D20EPT) O processo de trabalho no currículo integrado, para os estudantes, está relacionado a uma formação que, por vezes, se apresenta ampla, mas apenas em partes, por causa dos desafios que enfrentamos.</p> <p>(D15EPT) As dificuldades são diversas e começam já pela organização curricular, com disciplinas específicas de formação que nem sempre dialogam entre si. Soma-se a isso a falta de material didático adequado e, principalmente, a ausência de espaços apropriados para a prática.</p>	<p>(D06FGB) [...] tem o potencial de conscientizar os sujeitos, sobre quem são, onde vivem, qual a importância do trabalho e o que significa o trabalho em si.</p> <p>(D04FGB) A concepção de trabalho ainda carrega uma herança negativa, frequentemente associada a algo pesado, penoso, quase como um castigo necessário para o ser humano.</p> <p>(D09FGB) Já mudei bastante a minha visão em relação ao trabalho [...]. Hoje, compreendo que também pode ser uma via de crescimento pessoal.</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Contudo, as falas dos docentes revelam percepções diversas, e por vezes contraditórias, acerca do papel do trabalho no currículo integrado. Essas compreensões oscilam entre uma visão funcionalista, que toma o emprego como finalidade; uma abordagem instrumental, que vê o trabalho como mediação didática entre teoria e prática; e, mais raramente, uma concepção crítica, que reconhece o trabalho como eixo formativo capaz de desenvolver a consciência histórica dos sujeitos.

Uma das compreensões mais recorrentes entre os docentes entrevistados é a de que o trabalho constitui o destino final da formação escolar, circunscrita em uma visão funcionalista. Nessa perspectiva, a EPTNM é valorizada, sobretudo, por sua capacidade de promover a inserção profissional dos estudantes, conferindo-lhes autonomia financeira e utilidade social. Embora tal leitura seja sensível à realidade econômica vivida pelos jovens da classe trabalhadora, aproxima-se perigosamente da lógica neoliberal do capital humano, que associa o valor do sujeito à sua produtividade. Esse entendimento aparece com clareza na fala de

D01FGB:

No momento que o aluno sai de uma aula teórica e vai para uma aula prática, ele melhora muito na questão da responsabilidade, no que precisa fazer. Isso também contribui para o amadurecimento dele. A prática complementa a teoria e o aluno já sai dali se sentindo importante, vendo que pode ajudar a família, procurar um meio de sobrevivência (D01FGB).

A fala do participante atribui à prática um valor formativo importante, reconhecendo nela um espaço de amadurecimento, construção de responsabilidade e fortalecimento da autoestima. Entretanto, esse amadurecimento está essencialmente vinculado à ideia de “ajudar a família e procurar um meio de sobrevivência”, o que evidencia uma concepção de ensino orientada pela função imediata do trabalho como meio de inserção no mercado. Embora legítima diante do contexto de vulnerabilidade social, tal compreensão restringe o papel do trabalho à sua dimensão econômica.

Esse entendimento ainda se distancia da perspectiva crítica defendida por pesquisadores que concebem a EPTNM como um projeto político e social. Considerando as reflexões de Saviani (2007), quando a docente D01FGB compreende a prática como caminho para o amadurecimento e para a inserção profissional, e não como objeto de reflexão crítica e fundamento para a emancipação, ela, ainda que de forma involuntária, pode estar reproduzindo a lógica utilitarista defendida por movimentos como a Escola Nova. Esse movimento pedagógico, que ganhou força no Brasil nas primeiras décadas do século XX, defendia uma escola ativa, porém sem politização, desconsiderando o enfrentamento das desigualdades estruturais.

A chamada “Escola Única” da Escola Nova, buscava superar a dualidade entre uma escola voltada às elites e outra destinada às classes populares. Contudo, como ressaltava Saviani (2007), essa proposta continha contradições de classe, pois, apesar de defender a igualdade de acesso e o método ativo, diferenciava-se nos conteúdos e nas finalidades. Enquanto a formação para as camadas populares era, em grande parte, prática e utilitária, a formação das elites preservava o acesso ao conhecimento teórico e abstrato, ou seja, à cultura superior.

Nesse sentido, a valorização da prática, considerada como lugar do trabalho no processo de ensino e aprendizagem, ainda que pertinente, aproxima-se da concepção de escola ativa apolítica, que não enfrenta as desigualdades estruturais do sistema capitalista. Pelo contrário, tende a preparar o sujeito para adaptar-se a elas. Outras falas dos docentes reiteram esse viés utilitarista:

Em relação ao trabalho, acredito que um trabalho mais prático, especialmente na área de @x@x@, é essencial. Vários experimentos que realizamos na disciplina são complementados pela visão do aluno em relação ao mercado de trabalho (D10FGB).

O papel do trabalho dentro do currículo integrado, a meu ver, necessita de mais parceria entre instituição escolar e o setor público e privado para a gente dar um suporte maior na questão de estágio, na questão mais prática já que temos essa deficiência dentro das instituições de ensino técnico, não é? (D17EPT).

A realização de experimentos práticos e a valorização dos estágios, apontados no excerto acima como estratégias relevantes para aproximar o conhecimento escolar à realidade profissional, constituem-se exigências obrigatórias na EPTNM (Brasil, 2021), e demonstram um compromisso legítimo dos participantes com as necessidades concretas dos estudantes, sobretudo diante das urgências econômicas enfrentadas pela maioria deles. No entanto, é necessário adotar um olhar crítico para não reforçar o que Frigotto e Ciavatta (2006) descrevem como parte da ‘vulgata neoliberal’, a qual associa o trabalho e o trabalhador produtivo à capacidade de produzir com maior rapidez, qualidade e competência, legitimando a ideia de que o valor social de um sujeito corresponde à sua eficiência e produtividade.

Essa racionalidade, ao penetrar no campo educacional, desloca o trabalho de sua dimensão ontológica, entendida como mediação entre o homem e o mundo, para uma função meramente instrumental, em que “o que cada um tem em termos de riqueza depende de seu mérito, de seu esforço” (Frigotto e Ciavatta, 2006, p. 60). Dessa forma, oculta-se a responsabilidade do Estado e reforça-se a lógica meritocrática que tende a culpabilizar o indivíduo por sua condição social. A análise dos relatos dos docentes evidencia que esse discurso ideológico ainda persiste no cotidiano escolar, sustentado, em grande medida, pela ausência de políticas públicas efetivas que contribuam para a superação desse paradigma.

Quando, em sua fala, o docente D20EPT afirma que “o processo de trabalho no currículo integrado, para os estudantes, está relacionado a uma formação que, por vezes, se apresenta ampla, mas apenas em partes por causa dos desafios que enfrentamos”, desafios estes relacionados à “falta de espaços próprios que sirvam de laboratório e material apropriado e do próprio currículo que vem engessado” (D20EPT), ele explicita a persistente distância entre o projeto político-pedagógico da EPTNM e sua efetivação nas escolas.

De modo semelhante, a docente D15EPT reconhece que a proposta do currículo integrado, que busca oferecer uma formação omnilateral, não se realiza plenamente devido a fatores que vão desde a “organização curricular, com disciplinas específicas de formação que nem sempre dialogam entre si. Soma-se a isso a falta de material didático adequado e,

principalmente, a ausência de espaços apropriados para a prática” (D15EPT).

Essas concepções expõem a contradição entre o discurso legal e a prática institucional: enquanto a Resolução CNE/CP nº 1/2021 determina, como critério para a organização curricular, a “utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional” (BRASIL, 2021, art. 8º), a realidade escolar permanece ancorada em uma estrutura fragmentada, tecnicista e desconectada das condições efetivas de produção do conhecimento. Esse cenário denuncia não apenas uma crise de infraestrutura, mas também as fragilidades formativas dos educadores que atuam nessa modalidade, como se evidencia nas falas a seguir:

Quando falamos de currículo integrado, de trabalho como princípio educativo, a verdade é que não tivemos essa base durante nossa formação inicial, fomos formados como técnicos, bacharéis. Ao longo do tempo, fomos aprendendo na prática, mas saímos da formação técnica sem essa bagagem (D18EPT).

Sinto muita falta de uma formação que nos ajude a compreender e a desenvolver a articulação entre os conteúdos específicos de @x@x@ e os conhecimentos técnicos, do trabalho que está relacionado ao curso (D06FGB).

As falas dos docentes evidenciam as limitações de um processo formativo inicial centrado em uma abordagem tecnicista, a qual dificulta a efetivação de uma proposta de ensino omnilateral. Essas fragilidades formativas reiteram as razões pelas quais a EPTNM, embora teoricamente fundamentada na articulação entre trabalho, ciência e cultura, ainda permanece vinculada a uma lógica cartesiana, mesmo diante do esforço dos professores em compreender os princípios que a sustentam.

Não obstante, alguns achados revelam a existência de um campo de ressignificações em movimento no que se refere à compreensão do papel formativo da EPTNM. A fala do docente D06FGB expressa uma visão alinhada à concepção do trabalho como princípio educativo, ao afirmar que este é capaz de despertar a consciência crítica nos sujeitos, situando-os no tempo, no espaço e na sociedade. Por sua vez, a docente D04FGB evidencia a presença histórica de uma concepção de trabalho associada ao sofrimento e à subordinação, herança que ainda permeia o imaginário social e que se vincula à lógica capitalista denunciada por Marx (1985) e retomada por Antunes (2018), segundo a qual o trabalhador tem sua força motriz explorada sem, contudo, receber condições dignas de vida em retorno.

[...] tem o potencial de conscientizar os sujeitos, sobre quem são, onde vivem, qual a importância do trabalho e o que significa o trabalho em si (D06FGB).

A concepção de trabalho ainda carrega uma herança negativa, frequentemente associada a algo pesado, penoso, quase como um castigo necessário para o ser humano (D04FGB).

Já mudei bastante a minha visão em relação ao trabalho (...) Hoje, compreendo que também pode ser uma via de crescimento pessoal (D09FGB).

Essas falas demonstram o quanto a educação ainda necessita reconstruir o significado do trabalho, superando sua visão instrumental e opressora. A contribuição de D09FGB também aponta para um processo de conscientização em andamento, no qual o trabalho passa a ser reconhecido como espaço de realização pessoal e de crescimento humano. Embora essa compreensão ainda não esteja plenamente teorizada, ela revela abertura para uma perspectiva mais integral e formativa, a ser fortalecida por meio de ações de formação continuada voltadas aos profissionais que atuam no EMI.

4.3 Categoria: o sentido do currículo integrado

Pensar o currículo integrado no contexto da EPTNM implica reconhecer que a articulação entre os saberes gerais e específicos não constitui apenas uma diretriz pedagógica, mas, como argumenta Ramos (2008), uma exigência política e epistemológica que requer a superação da lógica fragmentária que, historicamente, dissociou os conhecimentos científicos dos técnicos, promovendo a hierarquização de saberes e sujeitos conforme os desígnios do capital. É sob essa perspectiva que se insere a presente categoria analítica, cujo objetivo consiste em interpretar os sentidos atribuídos pelos professores ao currículo do EMI.

Quadro 4 - Unidades de registros cujos conteúdos apresentam pertinência à categoria o sentido do currículo integrado.

Categoria: o sentido do currículo integrado Unidades de registros			
Hierarquização e fragmentação	Tensões entre avaliações externas e formação integral	Percepção sobre a necessidade da integração entre os saberes	Desmotivação profissional
(D06FGB) As disciplinas básicas muitas vezes são até vistas com menor importância. (D11FGB) Na prática, a gente trabalha separado, cada um no seu quadrado. (D14EPT) A gente até tenta fazer projetos que juntem mais de uma disciplina, mas [...] Nem sempre dá certo.	(D08FGB) Tem muita cobrança por resultado no ENEM e SAEB, e isso pesa na escolha do que ensinar. (D11FGB) Você tem que driblar a questão do ensinar para o trabalho para também direcionar o estudante para a preparação do Exame Nacional do Ensino Médio. (D15EPT) A ausência de materiais e espaços apropriados dificulta muito o nosso trabalho [...]. Também não temos uma organização de tempos de planejamento que possibilite o encontro de todos os professores de um mesmo curso.	(D06FGB) A gente vai tentando fazer essa relação entre conteúdos de @x@x@e conhecimento profissional e tecnológico, mas muitas vezes isso não é possível porque a estrutura que a gente tem não facilita. (D09FGB) Trabalhamos as disciplinas da base e as disciplinas técnicas como áreas totalmente distintas, quando deveriam estar mais alinhadas.	(D14EPT) A gente trabalha com a ementa que vem pronta, mas nem sempre ela atende à realidade do mercado ou da formação que a gente gostaria de oferecer. (D06FGB) você quer fazer tudo e não consegue alcançar nada.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Seguindo a mesma linha das demais categorias, a análise das unidades de registro relacionadas ao sentido do currículo integrado evidenciou uma tensão entre concepções mais próximas da lógica integradora e outras ainda ancoradas em uma matriz cartesiana, em que o EMI é compreendido como um currículo que apenas justapõe componentes técnicos e científicos.

As falas dos docentes revelam um cenário marcado por impasses tanto estruturais quanto conceituais. A fala de D06FGB, ao afirmar que “as disciplinas básicas muitas vezes são até vistas com menor importância, dentro da mentalidade da própria escola e também dos próprios estudantes”, evidencia a permanência da hierarquização histórica entre os saberes, na qual as disciplinas da FGB são frequentemente percebidas como secundárias em relação aos componentes técnicos, estes últimos vistos como prioritários por estarem mais próximos da dinâmica produtiva. Essa fragmentação também se manifesta nas falas a seguir:

Na prática, a gente trabalha separado, cada um no seu quadrado. Fica difícil pensar num projeto integrado com disciplinas tão diferentes, com horários diferentes e sem tempo para planejar juntos (D11FGB).

A gente até tenta fazer projetos que juntem mais de uma disciplina, mas esbarra na carga horária, nos prazos e até no entendimento do colega sobre o papel dele. Nem sempre dá certo (D14EPT).

Como é possível notar no discurso dos docentes, as disciplinas disputam espaço em vez de dialogarem para explicar os fenômenos da realidade concreta. A metáfora do “quadrado” representa o engavetamento dos saberes e das práticas pedagógicas, revelando uma estrutura rígida e compartimentalizada do conhecimento, que dificulta a articulação entre os componentes curriculares. Essa percepção, como adverte Ramos (2008, p. 13), compromete o caráter formativo da EPTNM. De acordo com a autora:

Uma ressalva ainda deve ser feita, qual seja, que mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integram os conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, etc., mas não de educação profissional.

Diante desse contexto, observa-se que os entraves para a efetivação do currículo integrado não se limitam à infraestrutura ou à carga horária, mas também dizem respeito às compreensões epistemológicas dos próprios docentes acerca do significado de integração. Em muitos casos, ela assume um caráter mais operacional do que formativo, restringindo-se à realização pontual de projetos ou à justaposição de conteúdos ministrados por diferentes áreas, sem que se produza uma síntese significativa dos saberes.

Nesse cenário, conforme destaca Fazenda (2002), torna-se necessário construir uma cultura interdisciplinar intencionalmente planejada, comprometida e sistematizada, de modo a superar a dualidade educacional, tão marcante no Brasil e resistente mesmo diante de propostas pedagógicas inovadoras. Sobre essa questão, Antunes (2018, p. 291) chama a atenção para a instabilidade das vitórias educacionais “em nosso curioso país” no qual, “muitas conquistas acabam tendo vida efêmera, enquanto outras tantas desconstruções acabam tendo vida longa”.

Essa crítica evidencia a contradição de um sistema que, embora incorpore legalmente princípios integradores, como os previstos na BNCC (Brasil, 2018) e nas Diretrizes da EPT (Brasil, 2021), mantém estruturas e práticas que inviabilizam sua concretização. Essa contradição manifesta-se na ausência de espaços institucionais para o planejamento coletivo e para a realização de aulas práticas, na compartimentalização dos horários escolares e nas

fragilidades da formação docente. D14EPT reforça esse diagnóstico ao destacar que, mesmo nos projetos que tentam desenvolver práticas interdisciplinares, as limitações impostas por tais barreiras comprometem a obtenção de resultados satisfatórios.

Esse descompasso contraria a perspectiva de Ramos (2008), para quem a superação da dicotomia entre conhecimento geral e específico é condição essencial para que o currículo do EMI cumpra sua função formadora. Conforme a autora:

Não existe essa separação que o positivismo nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturaliza a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações (Ramos, 2008, p. 16).

Essa contradição reflete a lógica do sistema capitalista, que separa, de forma funcional e hierárquica, a formação para o trabalho da formação para o mundo acadêmico. Ou seja, o sujeito é moldado para executar ou para pensar. As falas a seguir ilustram como os(as) docentes vivenciam essas contradições em suas rotinas escolares.

Tem muita cobrança por resultado no ENEM e SAEB, e isso pesa na escolha do que ensinar. Às vezes a gente deixa de discutir coisas importantes da realidade dos meninos porque precisa correr com o conteúdo (D08FGB).

Você tem que driblar a questão do ensinar para o trabalho para também direcionar o estudante para a preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (D11FGB).

A ausência de materiais e espaços apropriados dificulta muito o nosso trabalho. Tem disciplinas que não têm como ser trabalhadas de maneira prática porque a escola não tem estrutura física nem material didático específico. Muito menos tem uma organização de tempos de planejamento que possibilite o encontro de todos os professores de um mesmo curso (D15EPT).

As afirmações dos docentes nos fragmentos acima evidenciam um fato recorrente em nosso país: a tensão entre o ideal da formação integral e as pressões por desempenho em avaliações externas, como o ENEM e o SAEB. Trata-se de um caráter seletivo e classista da educação, que coloca em segundo plano uma formação crítica e emancipadora, priorizando resultados quantitativos e conteúdos vinculados à lógica meritocrática.

Além disso, o binômio de formar para o trabalho e, ao mesmo tempo, preparar para o ENEM contribui para esvaziar o sentido formativo da integração curricular, orientando as práticas docentes por finalidades externas e desconectadas da realidade dos estudantes. Tal situação gera ainda mais confusão quanto ao real sentido do currículo integrado da EPTNM.

Outro aspecto crítico evidenciado nos depoimentos refere-se à ausência de infraestrutura para sustentar a prática pedagógica integrada. D15EPT afirma: “A ausência de materiais e espaços apropriados dificulta muito o nosso trabalho [...]. Também não temos uma organização de tempos de planejamento que possibilite o encontro de todos os professores de um mesmo curso”. Já D06FGB expressa a frustração gerada por esse contexto: “Muitas vezes parece que você quer fazer tudo e não consegue alcançar nada, nem da parte profissional nem da básica”.

Essas falas apontam para a desconexão entre o discurso oficial das políticas públicas e a realidade concreta das instituições escolares. Esse fator ajuda a explicar por que, mesmo quando há certo entendimento por parte dos docentes quanto à importância de integrar os conhecimentos da formação geral e técnica, isso não acontece. Faltam os meios necessários para transformar essa compreensão em práxis pedagógica efetiva, como ilustra o fragmento da entrevista apresentado a seguir.

A gente vai tentando fazer essa relação entre conteúdos de @x@x@ e conhecimento profissional e tecnológico, mas muitas vezes isso não é possível porque a estrutura que a gente tem não facilita (D06FGB).

Trabalhamos as disciplinas da base e as disciplinas técnicas como áreas totalmente distintas, quando deveriam estar mais alinhadas (D09FGB) .

Percebe-se que os esforços para promover a articulação existem, mas ainda ocorrem de maneira esporádica, sem sistematização e pouco compreendidos pelos docentes. Por esse motivo, o modelo de separação disciplinar, herdado do positivismo que segmenta e hierarquiza os saberes, mantém-se tanto na estrutura organizacional das escolas quanto no imaginário pedagógico de muitos professores. Como consequência, compromete-se a construção de um projeto curricular que compreenda o sujeito em sua totalidade e que promova, de fato, uma formação omnilateral.

A fala de D15EPT reforça esse quadro ao afirmar: “A gente trabalha com a ementa que vem pronta, mas nem sempre ela atende à realidade do mercado ou da formação que a gente gostaria de oferecer”. Essa declaração evidencia os limites impostos por uma estrutura curricular rígida, distanciada das reais demandas formativas dos estudantes. A consequência é a frustração docente, traduzida também na fala de D06FGB: “Muitas vezes parece que você quer fazer tudo e não consegue alcançar nada, nem da parte profissional nem da básica”.

Tais achados indicam que a fragmentação entre a formação geral e a formação técnica, embora criticamente reconhecida pelos professores entrevistados, ainda constitui um obstáculo persistente no cotidiano das práticas pedagógicas. A sensação de impotência diante desse

desafio revela não apenas uma inadequação estrutural, mas também a ausência de suporte institucional e político para que o currículo integrado seja efetivado como projeto pedagógico coerente com sua proposta formativa.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a proposta do Mestrado Profissional em Educação exige do pesquisador, para além da produção de conhecimentos científicos, a elaboração de um Produto Educacional (PE), construído a partir da pesquisa empírica, com o intuito de promover reflexões acerca das temáticas investigadas. Esse produto deve constituir-se como uma devolutiva à sociedade, configurando-se em uma ação concreta do pesquisador diante das demandas identificadas no contexto estudado. Trata-se, portanto, de um recurso teórico-prático que visa fomentar reflexões críticas sobre os temas abordados e estimular transformações na realidade educacional a que se destina (Capes, 2017).

Diante dessa orientação, o PE deste estudo consiste em um curso de formação continuada voltado a professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Tal curso foi estruturado com base nas análises realizadas a partir do material levantado durante a pesquisa empírica, a qual evidenciou a existência de lacunas formativas entre os docentes no que se refere às especificidades dessa modalidade de ensino.

A investigação revelou desafios significativos no tocante à compreensão e à materialização da concepção de currículo integrado e do trabalho como princípio educativo, o que acarreta, conseqüentemente, dificuldades na implementação de práticas pedagógicas coerentes com uma proposta de ensino que objetiva a formação omnilateral dos estudantes.

Nesse sentido, o curso está articulado ao Macroprojeto 5: Organização do Currículo Integrado na EPT; e à linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos. Intitula-se *Trabalho e formação omnilateral: implicações sobre a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio* e foi organizado em três módulos que dialogam diretamente com as categorias analíticas da pesquisa: Reconhecimento da EPTNM enquanto modalidade distinta; Percepção sobre o lugar do trabalho na EPTNM; O sentido do currículo integrado.

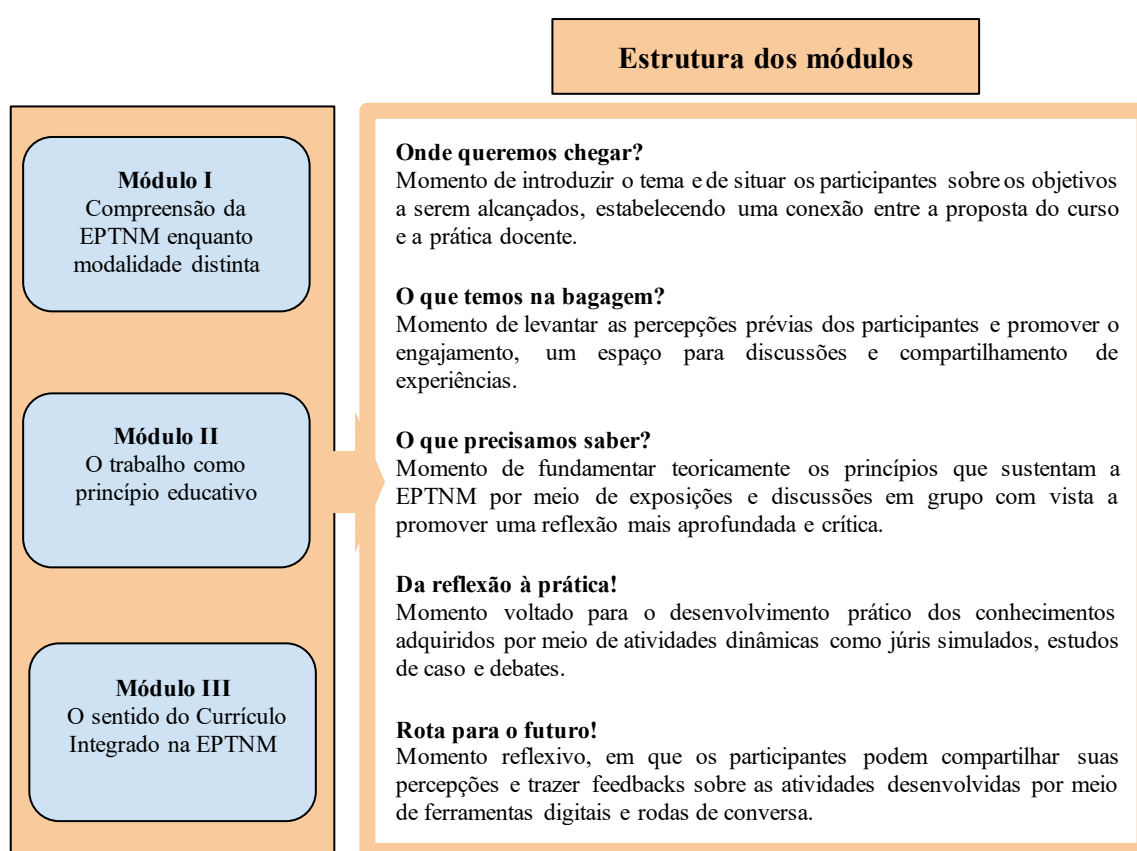
Os módulos temáticos, cada um com previsão de quatro horas de duração, foram planejados para proporcionar uma experiência formativa significativa, contemplando aspectos introdutórios, reflexivos, teóricos e práticos, tendo como objetivo, consolidar conhecimentos de

forma dinâmica e coerente com os princípios pedagógicos da EPTNM. Cada módulo se encerra com uma atividade avaliativa, denominada “Rota para o futuro”, momento em que os participantes puderam expor as aprendizagens adquiridas ao longo do percurso, evidenciando, assim, a pertinência formativa do curso. Para melhor compreensão dessa estrutura, apresenta-se, a seguir, o protótipo do PE.

Figura 1 - Protótipo do curso de formação continuada.

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Trabalho e formação omnilateral: implicações sobre a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)



Fonte: Elaborado pela autora a partir do design Canva (2025).

5.1 Descrição e avaliação do Produto Educacional

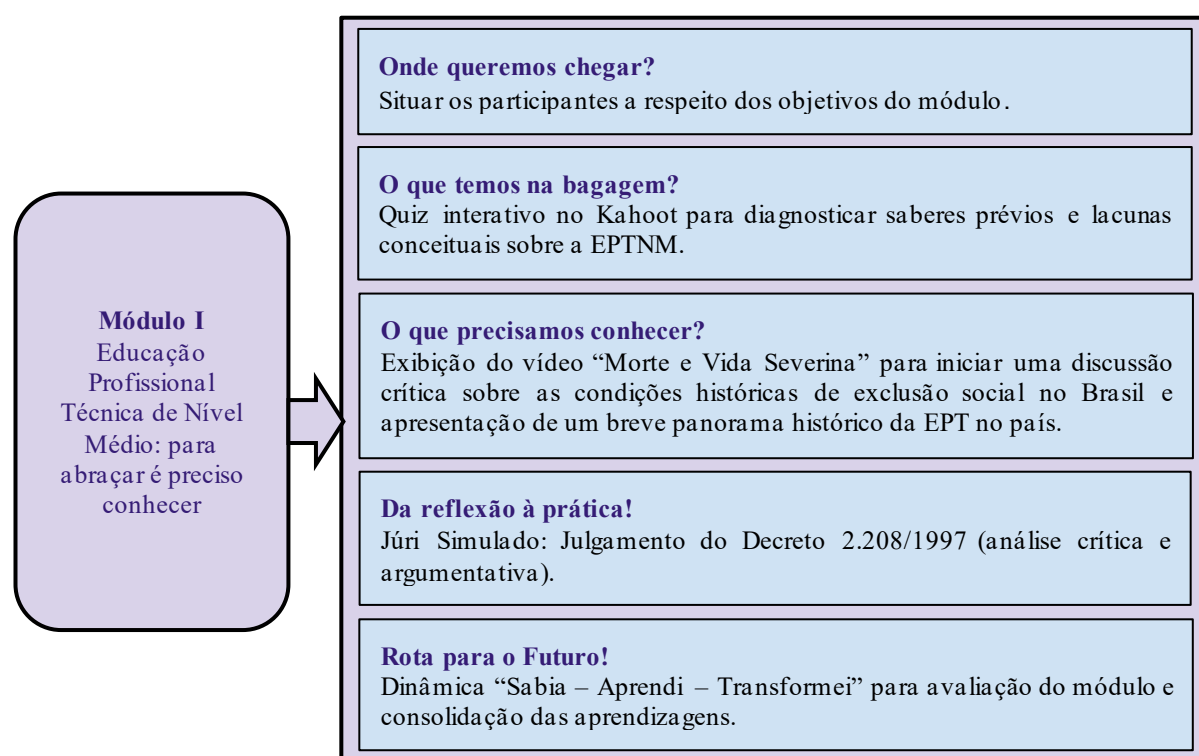
5.1.1 Módulo I: compreensão da EPTNM enquanto modalidade distinta.

O percurso formativo do Módulo I teve como propósito fomentar a leitura crítica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), despertando nos educadores o interesse em compreender a complexidade do Ensino Médio Integrado (EMI) e a consciência

de seu papel na construção de práticas pedagógicas integradoras, comprometidas com a transformação social. Como adverte Freire (1967, p. 56), sem o exercício constante da criticidade “não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória”, sendo necessário transformar uma visão ingênua da realidade em outra cada vez mais questionadora e comprometida com a emancipação. Este módulo foi organizado conforme ilustrado na Figura 6 (abaixo):

Figura 2 - Organização pedagógica do módulo I

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO MÓDULO I



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Devido ao seu caráter introdutório, o módulo foi aplicado durante a Jornada Pedagógica realizada no CEEP Lourdes, em 06 de fevereiro de 2025. Esse momento estratégico possibilitou a participação de 15 dos 18 docentes previamente entrevistados na pesquisa, correspondendo a 83% do total. A escolha da ocasião buscou ampliar o alcance do processo formativo, aproveitando o ambiente institucional já destinado à reflexão sobre as práticas de ensino¹¹ para apresentar o EMI como uma modalidade que traz para a docência implicações específicas.

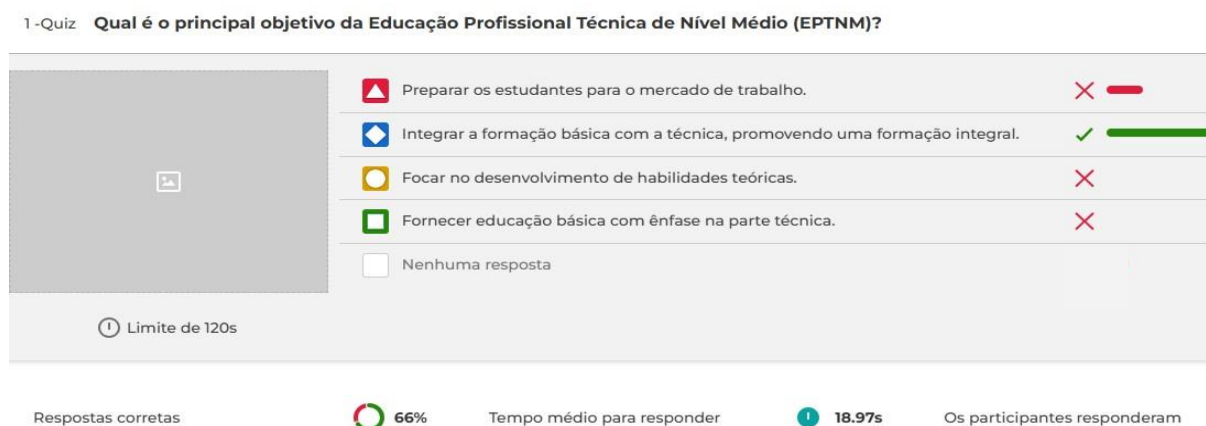
¹¹ Por se tratar de uma jornada pedagógica além dos participantes da pesquisa, também estavam presentes os professores da Unidade de Ensino que atuavam nos demais cursos (Técnico em Administração, Agronegócio e Informática) totalizando 32 docentes.

Com o intuito de levantar os conhecimentos prévios dos participantes, a primeira atividade proposta foi o quiz interativo intitulado: “O que sabemos sobre a EPTNM”?¹². Composto por dez perguntas objetivas relacionadas aos fundamentos, objetivos e políticas que influenciam essa modalidade de ensino, o instrumento permitiu a visualização em tempo real das respostas, favorecendo um espaço de escuta ativa e debate crítico.

Os resultados obtidos mostraram-se coerentes com as análises qualitativas realizadas a partir das entrevistas, revelando compreensões parciais e, em alguns casos, contraditórias. Uma parcela expressiva dos docentes participantes (66%) respondeu corretamente que o principal objetivo da EPTNM é integrar a educação básica e a técnica para formar o sujeito de maneira integral. Em contrapartida, 34% apontou que sua finalidade é preparar os estudantes para o mercado de trabalho (ver Figura 7, abaixo).

Tal discrepância evidencia a sobreposição de lógicas que frequentemente se tensionam: de um lado, a defesa de uma formação crítica; de outro, uma perspectiva pragmática de orientação neoliberal. Conforme também identificado nas entrevistas, a compreensão de formação integral ainda se encontra fortemente associada à construção de competências profissionais, em detrimento de uma visão mais ampla, humana e social, orientada à compreensão de mundo.

Figura 3 - Respostas dadas à pergunta 1 do quiz: O que sabemos sobre a EPTNM?



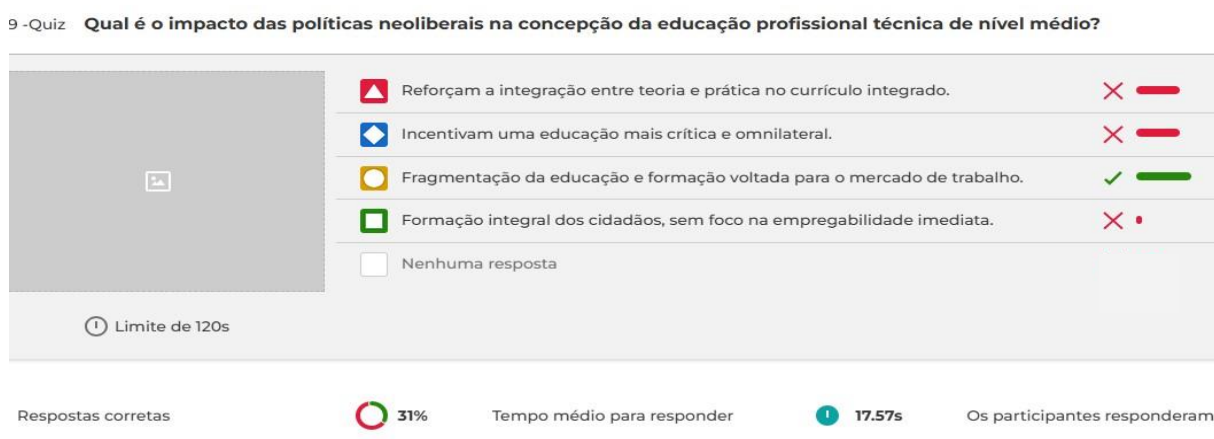
Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma Kahoot (2025).

Essa contradição tornou-se ainda mais evidente quando os docentes foram provocados a refletir sobre o impacto das políticas neoliberais na concepção e implementação da EPTNM. Apenas 31% das respostas computadas apontaram corretamente que tais políticas fragmentam

¹²Desenvolvido pela autora por meio da plataforma Kahoot (2024). Disponível em: <https://create.kahoot.it/details/b2b56ca0-80bb-4fc7-9576-31aa6522438d>

o currículo e instrumentalizam o ensino técnico às exigências imediatas do capital. Em contrapartida, 69% dos docentes revelaram uma compreensão idealizada ou distorcida do neoliberalismo, ora desconsiderando sua influência estruturante, ora interpretando-o como um condutor de modernização desejável.

Figura 4 - Respostas dadas à pergunta 9 do quiz: O que sabemos sobre a EPTNM?



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma Kahoot (2025).

Ainda sobre essa questão, retomamos o que Frigotto e Ciavatta (2006) denominam de vulgata liberal: a naturalização de discursos que colaboram para a adaptação dos currículos à lógica do capital, priorizando competências produtivas e esvaziando o conteúdo crítico do trabalho. Na lógica do neoliberalismo, “cada trabalhador é socialmente remunerado ou valorizado de acordo com sua produtividade” (Frigotto e Ciavatta, 2006, p. 59), legitimando, assim, a meritocracia como critério de valor social.

Cabe salientar que a divergência entre as respostas dos docentes e os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa não se configurou como mero desencontro de informações. Ao contrário, evidenciou a persistência de uma orientação neoliberal naturalizada nos discursos educacionais, muitas vezes assumida, de forma inconsciente, nas práticas pedagógicas. Tais evidências reforçaram a necessidade de, no momento: “O que precisamos conhecer?”, oferecer aos docentes subsídios históricos e teóricos que lhes permitissem ampliar o olhar sobre os projetos políticos que disputam o sentido da formação humana no Brasil, com foco na construção de uma visão omnilateral, crítica e socialmente comprometida da EPT.

Como estratégia didática, antes da exposição do material teórico, optou-se pela exibição do vídeo “Morte e Vida Severina – Animação”¹³, baseado na obra de João Cabral de Melo Neto.

¹³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KAXTE_wGPko&t=1366s

A escolha se justificou pelo potencial articulador da obra com a problematização da realidade discutida no curso, especialmente quanto à precarização das relações de trabalho. Por meio da narrativa poética, marcada por metáforas da exclusão, da migração forçada e da precarização laboral, a atividade desencadeou um importante debate, orientado por questões como: De que forma o Severino da obra representa a realidade de milhões de brasileiros? e Como a EPT pode transformar a vida dos “severinos”?

Os participantes demonstraram um entendimento sensível da obra e, ao mesmo tempo, expuseram os limites da concepção vigente sobre a EPTNM, ainda fortemente associada à formação de mão de obra para o mercado. A partir desse ponto, a mediação seguiu com a apresentação da trajetória histórica da EPT no Brasil, por meio de uma breve linha do tempo na qual cada período foi contextualizado a partir de disputas políticas e econômicas, ilustrando os embates entre os projetos de formação crítico-emancipador e tecnicista-funcionalista, com base, especialmente, nos estudos de Saviani (2013), Fernandes (1976), Ramos (2014) e Pelissari (2023).

Os docentes foram constantemente instigados a relacionar os fatos históricos com suas experiências profissionais e com o atual cenário da EPTNM, de modo a construir uma visão crítica sobre os desafios da integração curricular. Em seguida, para consolidar os conhecimentos construídos ao longo do módulo, a etapa “Da reflexão à prática!” propôs a realização de um júri simulado como recurso didático-pedagógico ativo e problematizador.

Inspirado no método de conscientização proposto por Freire (1997, p. 15), segundo o qual o conhecimento não é algo dado, mas construído à medida que o mundo é interrogado e reinterpretado, o júri instigou os participantes a assumir papéis que exigiam leitura crítica, argumentação fundamentada e reflexão coletiva sobre os marcos legais da EPTNM.

O objeto de análise foi o Decreto nº 2.208/1997, escolhido por representar um marco regressivo para a integração curricular, uma vez que restabeleceu a dicotomia entre a formação geral e a formação profissional em um momento em que o país ensaiava avanços rumo à educação omnilateral. Divididos entre acusação, defesa, júri e réu, os docentes debateram os impactos históricos, sociais e pedagógicos da legislação, exercitando, na prática, a leitura crítica de um texto legal e suas implicações para a formação dos sujeitos da classe trabalhadora.

Durante a atividade, foram recorrentes os relatos sobre como o referido decreto ainda reverbera no cotidiano escolar, naturalizando a fragmentação curricular e dificultando a articulação entre teoria e prática. A problematização coletiva desse marco legal possibilitou aos docentes ressignificarem seu próprio papel no contexto educacional, entendendo-se como agentes históricos e sujeitos de transformação. A fala da participante D01FGB, que afirmou:

“Gostei dessa dinâmica, com certeza vou utilizar com meus alunos para discutir vários assuntos”, sintetiza o impacto formativo da proposta.

Essa etapa do Módulo 1 mostrou-se fundamental para deslocar os professores de uma compreensão instrumental da EPTNM para uma perspectiva mais crítica. Ao relacionarem a trajetória da EPT no Brasil e a história de “Severino” à dos próprios estudantes com os quais trabalham, os educadores puderam compreender que sua atuação vai além da simples transmissão de conteúdos: ela pode e deve colaborar para a construção de novos projetos de vida, de novas leituras de mundo e da luta por direitos sociais. Como lembra Freire (2011, p.19), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e é esse mundo, muitas vezes marcado por opressões históricas, que a EPTNM precisa problematizar e transformar.

O Módulo I foi finalizado com a realização da atividade avaliativa “Sabia, aprendi e transformei”, momento em que os participantes foram convidados a refletir criticamente sobre os saberes mobilizados ao longo do percurso formativo. A dinâmica teve como objetivo captar as percepções dos docentes acerca da aplicação do módulo, considerando o que aprenderam durante o encontro e o que acreditam poder transformar em suas práticas a partir das discussões realizadas. As falas foram sistematizadas no quadro abaixo:

Quadro 5: avaliação do módulo I a partir das falas dos participantes

Sabia	Aprendi	Transformei
Que é uma modalidade de ensino diferente.	Que é uma conquista social e histórica.	Minha forma de enxergar a EPT.
Que tem uma base legal própria.	Que traz responsabilidade educativas.	Meu agir social.
Que é uma forma de oferta da EPT.	Que o currículo precisa ser integrado.	Visão sobre as práticas pedagógicas.
Que seu objetivo é formar técnicos,	Formação omnilateral a partir do trabalho.	Meu olhar sobre o trabalho.
Que o público-alvo são os estudantes que querem trabalhar de imediato.	Que está direcionado à classe trabalhadora.	Meu olhar sobre o aluno.
Que prepara para o mercado de trabalho.	Que precisa preparar para questionar.	Minha visão de mundo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das falas dos participantes da pesquisa (2025).

Diante dessas exposições avaliativas, ainda que se reconheça a necessidade de maior aprofundamento sobre o tema, foi possível perceber uma mudança significativa nos

posicionamentos dos participantes. A comparação entre as percepções iniciais, diagnosticadas por meio das atividades propostas, e as falas finais, registradas no quadro-síntese, evidencia um deslocamento conceitual relevante.

Na coluna “Aprendi”, foram sistematizadas as falas dos docentes a partir do que consideraram como aprendizados construídos ao longo da formação, indicando que a abordagem teórica e crítica do módulo contribuiu para ampliar suas compreensões sobre os fundamentos históricos, políticos e sociais da EPTNM. Destaca-se o reconhecimento da EPTNM enquanto direito social, que traz consigo responsabilidades educativas específicas e deve preparar os estudantes para o questionamento crítico.

No que se refere aos impactos da formação em suas concepções e atitudes pedagógicas, a coluna “Transformei” registra a transição para um repensar das finalidades das práticas dos docentes, reconhecendo o estudante como sujeito histórico e a escola como espaço de resistência e transformação social.

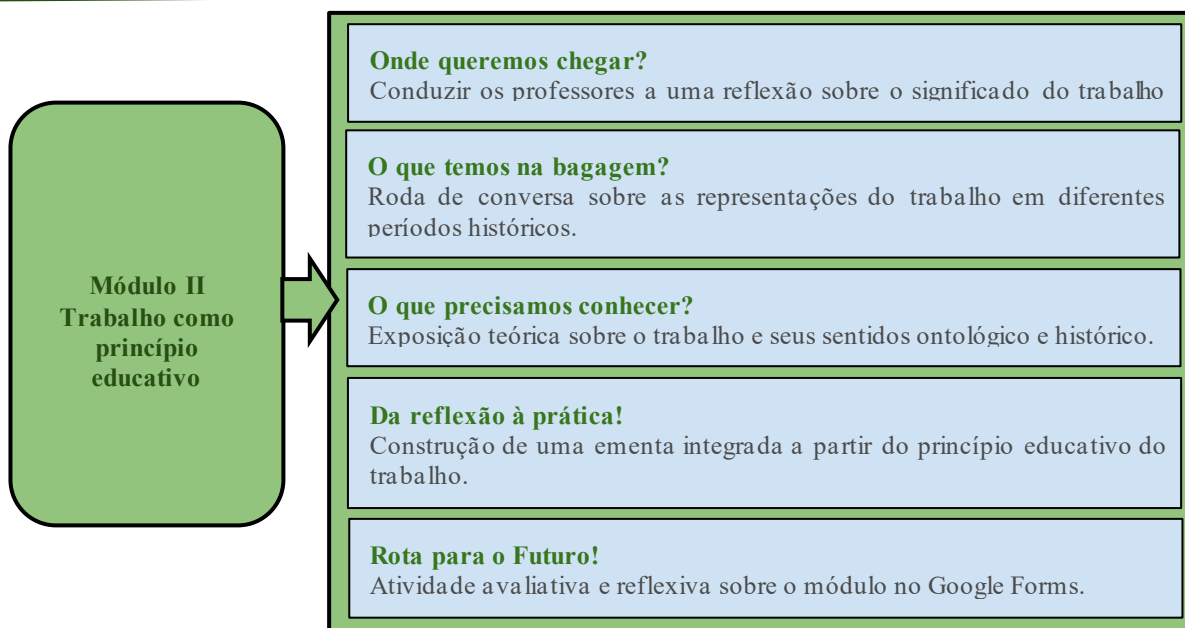
Ao revisitar seus saberes prévios à luz das novas compreensões construídas ao longo do Módulo 1, os docentes evidenciaram um deslocamento expressivo de uma perspectiva tecnicista para uma concepção mais crítica e fundamentada. Esse movimento formativo demonstra que este módulo cumpriu sua função introdutória, ao lançar as bases conceituais para o reconhecimento da EPTNM como modalidade educacional dotada de identidade própria. Ademais, contribuiu para preparar os participantes para aprofundarem, nos módulos seguintes, o entendimento acerca das especificidades, desafios e potencialidades formativas.

5.1.2 Módulo II: o trabalho como princípio educativo

Dando continuidade ao percurso formativo, o Módulo II concentrou-se em discutir sobre o lugar do trabalho na formação omnilateral dos estudantes, resgatando seu significado ontológico, histórico e pedagógico, evidenciando-o como categoria fundante da existência humana e como eixo estruturante de uma proposta de educação comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Figura 5 - Organização pedagógica do Módulo II

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO MÓDULO II



Fonte: Elaborado pela autora a partir do design Canva (2025).

Nessa perspectiva, o segundo encontro formativo, que aconteceu no dia 22 de abril de 2025, contou com a participação de 6 dos 15 docentes entrevistados, correspondendo a 40% do total. A atividade teve duração de 4 horas e 10 minutos e foi estruturada em momentos sequenciais que articularam reflexão e diálogo, socialização de saberes e atividade prática.

A abertura foi marcada pela seguinte provocação inicial: *O que é trabalho?* Antes de qualquer definição conceitual, essa pergunta buscou mobilizar experiências, memórias e percepções dos participantes, criando um espaço de escuta ativa e de reconhecimento da diversidade de sentidos atribuídos ao trabalho no contexto educacional.

Em seguida, a reflexão foi conduzida em uma roda de conversa, a partir da exibição do vídeo: “A evolução do trabalho ao longo da história”¹⁴. A proposta, orientada por um roteiro de perguntas problematizadoras, buscou tensionar visões naturalizadas e instrumentalizadas do trabalho. Para um melhor entendimento dessa ação, apresentamos na sequência, um quadro-síntese com as perguntas norteadoras e as principais ideias que emergiram desse momento.

¹⁴ VON, Alexandre. A evolução do trabalho ao longo da história [vídeo]. Canal Alexandre Von, 2020. 11 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5OGwBsRQlbo>. Acesso em: 6 nov. 2024.

Quadro 6 - Síntese das discussões sobre o vídeo: A evolução do trabalho ao longo da história

QUESTÃO NORTEADORA	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES
1. Quais foram as principais transformações sofridas pelo trabalho ao longo da história?	Destacaram a mecanização, a introdução das tecnologias e a precarização dos vínculos trabalhistas nos tempos atuais.
2. Quais fatores impulsionaram as transições entre os diferentes modos de trabalho?	A maioria mencionou a tecnologia como principal fator, além da mudança nas necessidades da sociedade, o crescimento populacional e o avanço do capital. Pouca ênfase foi dada às lutas sociais e aos processos históricos de resistência.
3. O que há de comum nas diversas representações do trabalho?	A ideia de esforço, necessidade e sobrevivência apareceu como ponto comum em todas as épocas. Alguns participantes também relacionaram o trabalho ao sentimento de dignidade e reconhecimento social.
4. Como as inovações tecnológicas influenciaram a evolução do trabalho e quais foram suas implicações sociais?	Os docentes destacaram que, ao mesmo tempo que as tecnologias facilitaram algumas tarefas, elas também excluíram trabalhadores menos qualificados. Reconheceram um aumento da competitividade e da pressão por produtividade.
5. Em que medida o trabalho serviu como meio de integração ou exclusão social?	Foi consenso que o trabalho pode tanto integrar quanto excluir. Relatos destacaram a exclusão de jovens que não conseguem se inserir no mercado e a desigualdade de oportunidades.
6. Como as concepções de trabalho refletem os valores e as necessidades de cada sociedade?	Os participantes reconheceram que a visão sobre o trabalho está ligada à lógica produtivista da sociedade atual, marcada pela valorização do rendimento, do sucesso individual e da meritocracia.
7. Como você enxerga o futuro do trabalho?	Prevaleceu uma visão pessimista quanto à estabilidade e valorização do trabalho. Foram apontados desafios como o desemprego tecnológico, a informalidade e a uberização. Ao mesmo tempo, alguns vislumbraram a necessidade de pensar o trabalho para além da lógica do capital.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De modo geral, os participantes demonstraram compreender o trabalho como um fenômeno histórico em constante transformação, identificando marcos relevantes, como a passagem do modo de produção manual ao industrial, e deste ao digital, enfatizando a mecanização e as inovações tecnológicas como os fatores de maior impacto nas relações laborais, especialmente no que se refere à intensificação da produtividade e à precarização dos vínculos empregatícios.

No entanto, ao aprofundar a análise sobre os fatores históricos que impulsionaram tais transformações, não emergiram, diretamente em suas falas, o papel das lutas sociais, dos processos de resistência e das contradições do sistema capitalista como elementos estruturantes dessas mudanças. Em sua maioria, as leituras apresentadas restringiram-se a uma abordagem evolutiva e tecnicista da história do trabalho, sem um olhar para seu caráter de mediação entre o ser humano e a realidade.

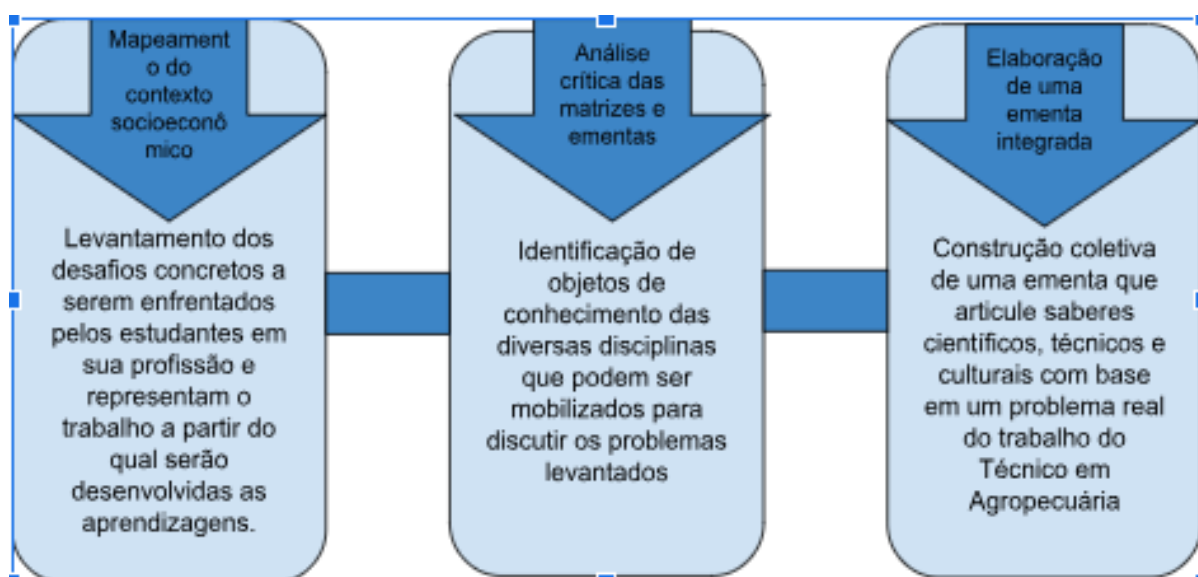
A partir desse diagnóstico, avançou-se para a etapa: “O que precisamos conhecer?”, concebida como um momento de aprofundamento teórico ancorado nas contribuições de

autores como Saviani (2007), Ramos (2008) e Della Fonte (2018), para os quais o trabalho é uma prática ontológica, ou seja, um fazer que funda o ser e constitui a base sobre a qual se assenta o processo de humanização. Nessa perspectiva, a formação dos sujeitos não é espontânea, mas historicamente mediada pelas relações sociais, pelas condições materiais e pela ação transformadora do homem sobre a natureza.

Com base nos autores citados, também foi problematizada a cisão entre o fazer e o pensar: uma separação não natural, intensificada pela lógica produtivista do capital, que repercute na fragmentação da educação e frequentemente legitima práticas pedagógicas de cunho tecnicista, desprovidas de sentido crítico. Diante desse contexto, e conforme ressalta Saviani (2007), destacou-se que o tratamento pedagógico do trabalho na EPTNM não pode restringir-se à lógica da empregabilidade, devendo estar vinculado à formação da autonomia intelectual e ao desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes.

Essa introdução aos fundamentos ontológicos do trabalho mostrou-se necessária para alicerçar a etapa “Da reflexão à prática!”, na qual os participantes foram convidados a elaborar uma possível ementa interdisciplinar a partir dos desafios da profissão de Técnico em Agropecuária, provocando, assim, uma reflexão crítica e coletiva sobre o planejamento pedagógico articulado em torno do agir sobre o mundo de forma crítica e consciente. A atividade foi cuidadosamente organizada em três etapas, apresentadas na figura a seguir.

Figura 6 – Etapas da atividade construindo uma ementa interdisciplinar



Fonte: Elaborada pela autora a partir do design Canva (2025).

Na primeira etapa da atividade, os docentes realizaram o mapeamento do contexto socioeconômico característico da região onde a escola está inserida, destacando aspectos como

a necessidade de valorização da agricultura familiar, a baixa pluviosidade típica do semiárido, a produção de laticínios sem a devida agregação de valor e os desafios relacionados à comercialização de produtos da agricultura familiar e à extensão rural.

Esse mapeamento possibilitou compreender o currículo como uma resposta às demandas concretas da sociedade e do mundo do trabalho, em conformidade com os princípios orientadores da Resolução CNE/CP nº 01/2021, especialmente no que se refere à articulação com os arranjos produtivos locais e à construção de soluções pedagógicas que sejam socialmente justas e ambientalmente sustentáveis.

Na segunda etapa, foi realizada uma análise crítica das ementas e matrizes curriculares do curso Técnico em Agropecuária¹⁵, buscando identificar objetos de conhecimento que pudessem dialogar diretamente com os desafios previamente mapeados. Esse movimento constituiu uma inversão metodológica em relação ao processo curricular tradicional: em vez de partir dos conteúdos para chegar à realidade, partiu-se da realidade concreta — com seus problemas, contradições e possibilidades — para a seleção dos conteúdos. Tal abordagem está fundamentada na pedagogia freiriana (Freira, 1996), que compreende a leitura crítica do mundo como antecedente e fundamento da leitura da palavra.

Nessa perspectiva, a elaboração da ementa integrada (Apêndice 2) configurou-se como um ensaio inicial de proposta, consistindo em selecionar, para cada desafio identificado, os objetos de conhecimento que pudessem contribuir para uma compreensão mais aprofundada do sentido da profissão do Técnico em Agropecuária. É importante ressaltar que embora os docentes tenham enfatizado as dificuldades estruturais e institucionais para a efetivação de uma proposta desse tipo, a atividade foi considerada proveitosa, conforme evidenciado nas respostas ao questionário avaliativo aplicado via Google Forms (Apêndice 4).

Na verificação da proposta do Módulo II, a primeira questão buscou verificar se as discussões e atividades contribuíram para a compreensão do trabalho como princípio educativo. A unanimidade das respostas positivas mostrou-se particularmente relevante, pois confirmou o que foi observado tanto nos debates quanto na elaboração da ementa integrada: o percurso formativo provocou deslocamentos de percepção, levando os docentes a atribuírem ao trabalho um olhar mais crítico e abrangente, reconhecendo-o como meio para aprendizagens significativas, e não apenas como destino profissional dos estudantes.

Entretanto, ao serem questionados sobre a possibilidade de colocar em prática o planejamento pedagógico construído a partir dessa perspectiva, todos os participantes indicaram

¹⁵A ementa e a matriz utilizadas foram as de 2018.2 e que estavam em vigor na rede de ensino do estado da Bahia no ano de 2024, quando esta ação da pesquisa foi realizada.

viabilidade apenas parcial. Reconheceram o valor pedagógico da proposta, mas destacaram que permanecem limitados por entraves estruturais e culturais já discutidos ao longo da pesquisa.

Nesse contexto, ao descreverem possíveis caminhos para a efetivação da proposta, os docentes evidenciaram a tensão entre o desejo de inovação e os limites concretos da realidade escolar, apresentando respostas que destacaram a necessidade de: (i) uma visão mais aprofundada sobre a formação técnica na estrutura das aulas e ementas; (ii) que o sistema educacional acompanhe as demandas por formações continuadas e organize espaços coletivos para planejamento; e (iii) a adequação das possibilidades à realidade, aproveitando os professores que já desenvolvem Atividades Complementares (AC) em conjunto, como os das áreas de Agropecuária e de Humanas, para realizar um planejamento mais interdisciplinar.

Diante dessas respostas, fica evidente que, apesar dos limites impostos pelo contexto escolar, os docentes já visualizam possibilidades concretas para práticas integradas. Alguns destacaram experiências positivas em andamento, sobretudo entre grupos que desenvolvem coletivamente as Atividades Complementares (AC), indicando que, onde há espaço para diálogo formativo e o planejamento compartilhado, há também maior viabilidade de integração curricular.

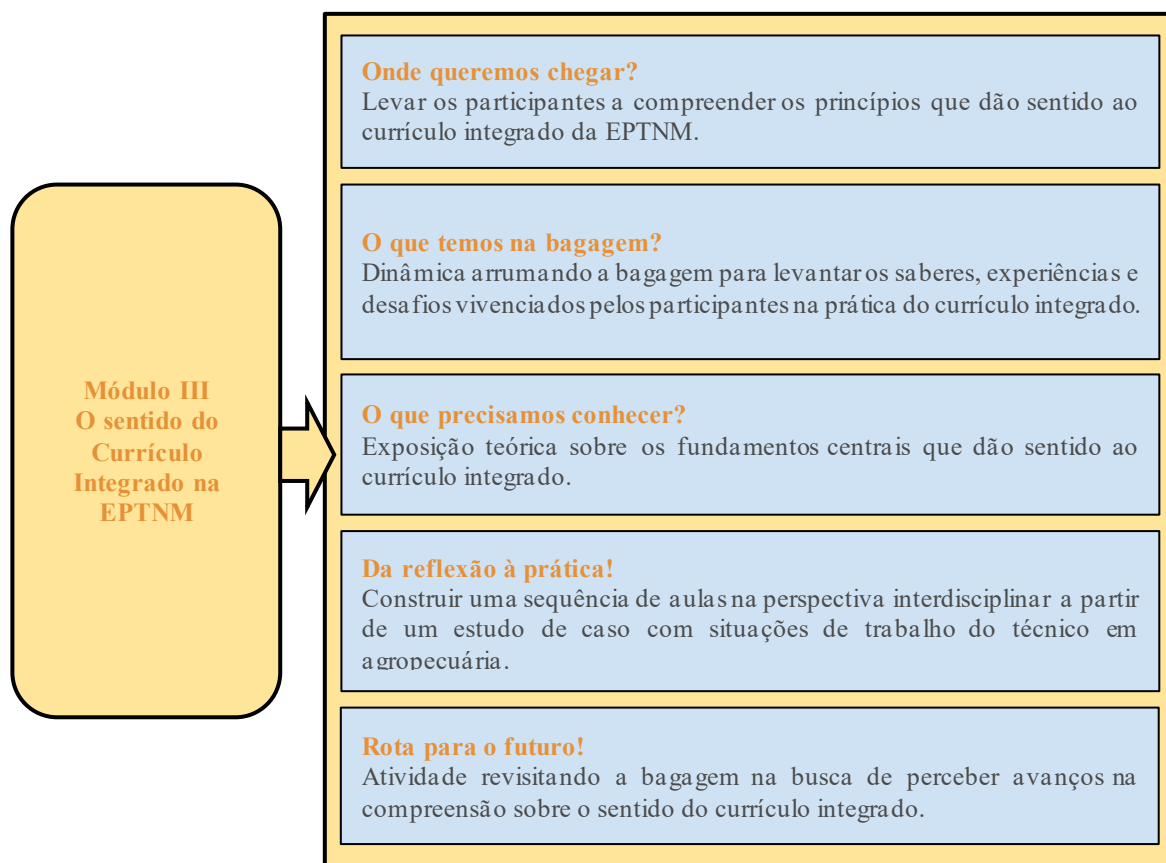
Sendo assim, ainda que tenham enfatizado que, para além do esforço docente, é imprescindível a reestruturação de políticas públicas comprometidas com a formação integral dos estudantes, o valor pedagógico do exercício formativo realizado nesta pesquisa não se reduz. Ao contrário, demonstra que o olhar dos participantes sobre a EPTNM tornou-se mais politizado, reforçando a necessidade de promover processos de formação continuada capazes de instrumentalizar os professores para intervir criticamente em suas realidades. Sabemos que não se trata de uma tarefa simples, mas, como lembra Ramos (2008, p. 29), “a fórmula não existe e o pronto nunca existirá”, de modo que “o otimismo da vontade é a reunião da energia que nos alimenta para perseguirmos a utopia e novos caminhos”.

5.1.3 Módulo III: o sentido do Currículo Integrado na EPTNM

O terceiro e último módulo do percurso formativo teve como objetivo central aprofundar a compreensão dos docentes sobre os fundamentos que conferem sentido ao currículo integrado da EPTNM. Partindo do princípio de que a integração curricular não se reduz à simples justaposição de conteúdos da formação geral e técnica, buscou-se instigar nos participantes uma reflexão crítica sobre o currículo como expressão de um projeto formativo comprometido com a superação da fragmentação do conhecimento.

Figura 7: organização pedagógica do módulo III

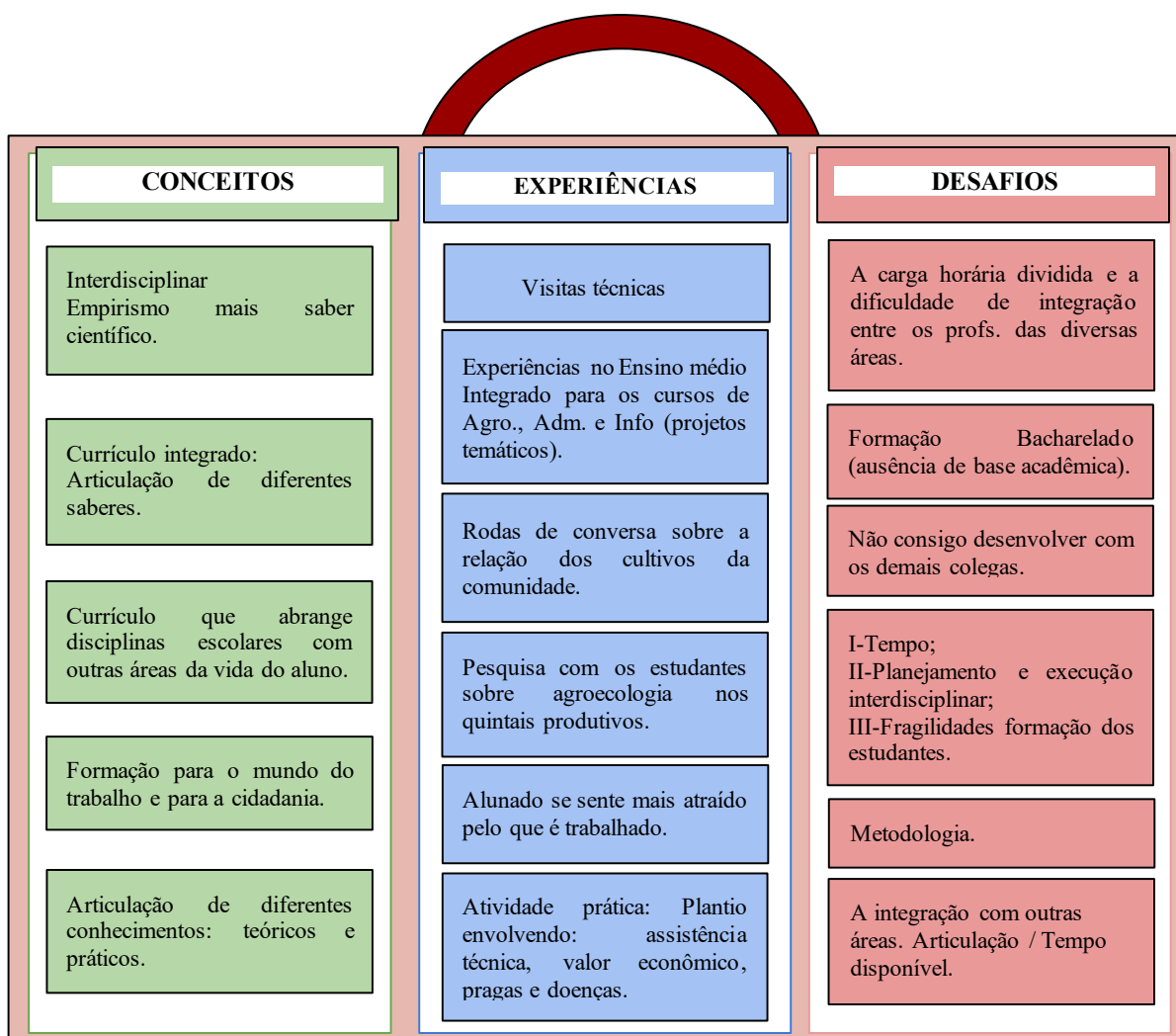
ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO MÓDULO III



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Assim, em 10 de junho de 2025, realizou-se o terceiro encontro formativo, com duração aproximada de quatro horas. Participaram do momento seis professores, correspondendo a 40% dos quinze docentes previamente entrevistados. A atividade diagnóstica que deu início ao momento, intitulada “Arrumando a bagagem”, instigou uma discussão coletiva sobre as concepções e vivências que os educadores já carregavam a respeito do currículo integrado. A mala, organizada metaforicamente em um painel a partir dos eixos conceitos, experiências e desafios, revelou um conjunto significativo de representações que demonstram aproximações, ainda que frágeis, com os princípios do currículo integrado da EPTNM.

Figura 8 - Painele organizado a partir dos comandos: conceitos, experiências e desafios¹⁶



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No eixo conceitos, foram atribuídos significados diversos: interdisciplinaridade; articulação entre teoria e prática; caráter empírico, que valoriza o saber científico; e abrangência, ao conectar as disciplinas escolares com outras áreas da vida do estudante. Quanto às experiências, foram compartilhadas iniciativas que evidenciam esforços concretos para aproximar os conteúdos da realidade discente. Entre as ações citadas, destacam-se visitas técnicas, atividades práticas, rodas de conversa sobre os cultivos da comunidade, bem como projetos e eventos temáticos relacionados aos cursos.

Essas práticas revelam tentativas de contextualização do conhecimento, ainda que desenvolvidas em um cenário institucional que nem sempre favorece sua efetivação, como

¹⁶ O quadro da figura foi elaborado a partir da transcrição do painel construído pelos participantes, tendo em vista que a fotografia original não apresentava nitidez suficiente para ser inserida no corpo do texto. A imagem original, na forma em que foi produzida, encontra-se no Apêndice 5.

ressaltado pelos professores. Por fim, o eixo desafios apontou entraves como: a rigidez das matrizes curriculares; a fragilidade da formação pedagógica, especialmente entre docentes das disciplinas técnicas cuja formação inicial se deu em cursos de bacharelado; a ausência de tempo institucionalizado para o planejamento coletivo; as dificuldades de articulação entre os pares; e a inexistência de políticas que assegurem a implementação efetiva do projeto político-pedagógico da EPTNM.

Com base nessas contribuições, adentrou-se no momento “O que precisamos saber”, a partir da seguinte provocação: Diante das diferentes interpretações apresentadas, o que, afinal, significa integrar? Essa questão orientou uma retomada teórica fundamentada nos princípios que, segundo Ramos (2008), sustentam o currículo integrado: a concepção de formação humana omnilateral; a indissociabilidade entre o ensino médio e a educação profissional; e a articulação entre as partes e a totalidade na organização curricular.

O objetivo foi desconstruir abordagens simplistas de integração e ressaltar que a EPTNM deve refletir uma concepção de formação ancorada na totalidade da experiência humana, expressando os vínculos entre trabalho, ciência e cultura. Tal perspectiva exige, portanto, uma organização curricular que articule as partes com o todo, superando a dicotomia entre conhecimento geral e específico.

Para consolidar os estudos teóricos, foi proposta a elaboração coletiva de uma sequência de aulas para quatro semanas¹⁷. Essa proposta buscou promover uma abordagem interdisciplinar, articulando conteúdos da Formação Geral Básica (FGB) e da formação técnica em torno de uma situação-problema, permitindo compreender como o planejamento pode emergir das demandas reais dos sujeitos e territórios a que se destina.

Inicialmente, estava prevista a divisão dos participantes em dois ou três grupos, a fim de fomentar a construção de diferentes propostas pedagógicas integradoras. Contudo, diante do número reduzido de docentes presentes, apenas seis, optou-se pela constituição de um único grupo colaborativo.

O exercício teve como ponto de partida o estudo de caso de um estudante do curso Técnico em Agropecuária, cuja família enfrentava dificuldades para tornar produtiva uma pequena propriedade rural, afetada por limitações do solo, do clima semiárido e pela ausência de manejo técnico. Foi com base nesse contexto, que a sequência de aulas (apêndice 3), foi estruturada, tendo em vista a busca por soluções sustentáveis e contextualizadas para a

¹⁷Considerando as limitações temporais e a necessidade de delimitação do escopo, por consenso, o grupo optou por desenvolver a sequência didática para a primeira série do Ensino Médio. Desse modo, a referência para a construção da proposta foi a matriz da referida série.

revitalização da propriedade.

Nesse processo, os docentes puderam compreender, com mais profundidade, que “nenhum conhecimento específico é definido como tal, se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam” (Ramos, 2008, p. 17). Reconheceram, ainda, que os conhecimentos das disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) não se constituem em teorias abstratas, uma vez que adquirem função prática e social quando articulados à compreensão e transformação da realidade concreta.

Ao socializarem a sequência de aulas, o grupo demonstrou um olhar mais abrangente sobre as relações entre os objetos de conhecimento das diferentes disciplinas, destacando o diálogo que pode se estabelecer entre elas, quando direcionadas a pensar sobre uma mesma necessidade concreta. Foram citadas, por exemplo, a forte articulação entre Desenho Técnico, Geografia e Manejo e Conservação do Solo, bem como entre esta última e a Química, evidenciando possibilidades reais de integração.

Nesse contexto, foi retomado o exemplo de Ramos (2008) sobre o balanceamento de equações químicas, associado à fala do docente D10FGB, que reconheceu, durante a entrevista, que seu trabalho com a Química deve estar voltado às questões do curso técnico no qual o estudante está matriculado. A reflexão possibilitou compreender como conteúdos tradicionalmente ensinados de forma abstrata, como o balanceamento químico, por exemplo, podem adquirir sentido quando mobilizados para interpretar a fertilidade e a composição do solo, uma atividade concreta e cotidiana do Técnico em Agropecuária.

O que significa para o aluno balancear uma equação química em seu caderno? Provavelmente significa muito pouco, a não ser tratar-se de teorias que compõem o programa de formação geral no ensino médio. Mas, concretamente não representa nada se não for associado à fenômenos reais. Como teoria separada da realidade concreta torna-se abstrata, vazia (Ramos, 2008, p. 17).

Essa conexão entre teoria e prática evidencia o lugar do trabalho como princípio educativo, ao permitir que o estudante compreenda o conteúdo como ferramenta para intervir em sua realidade, superando a fragmentação disciplinar e favorecendo uma formação omnilateral, conforme preconiza o EMI. Por fim, os participantes ressaltaram que os objetos de conhecimento adquirem maior significado quando vinculados a situações reais e socialmente relevantes.

Outro ponto relevante apontado por Ramos (2008), e retomado pelos docentes durante esse momento, diz respeito à importância de promover, entre os estudantes, a compreensão da historicidade dos saberes. Essa perspectiva esteve presente na proposta didática construída pelos

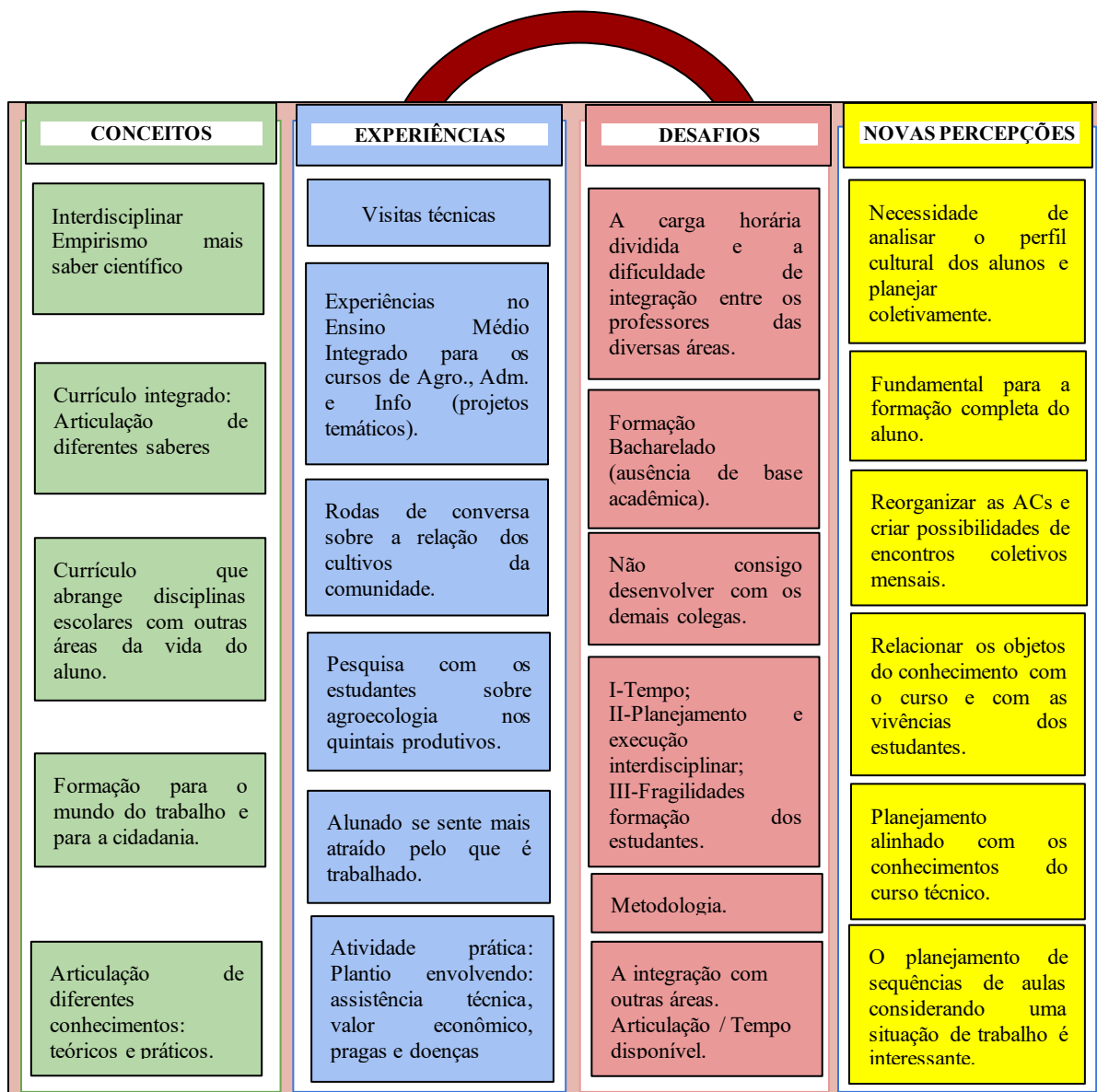
docentes, ao reconhecerem a propriedade rural não apenas como espaço de aplicação técnica, mas como território carregado de significados históricos, sociais e culturais.

As falas evidenciaram que os participantes compreendem melhor que existem múltiplas possibilidades de integração curricular; entretanto, voltaram a destacar que o sistema educacional impõe obstáculos significativos, como a fragmentação dos tempos de planejamento e de formação em serviço, exemplificada nos próprios momentos de Atividades Complementares (AC), que não são pensados para essa conexão. Mencionaram, inclusive, que a efetividade da formação em curso seria muito maior se contasse com a participação de todos os docentes.

Além disso, destacaram que a ausência de momentos de planejamento coletivo compromete a articulação curricular, resultando situações em que, por exemplo, enquanto um professor aborda civilizações antigas, outro trabalha conteúdos completamente desvinculados, sem qualquer conexão interdisciplinar ou relação com a realidade vivida pelos estudantes.

Diante dessas discussões, para avaliar o percurso formativo do módulo, os docentes foram convidados a revisitar, simbolicamente, a bagagem construída na atividade inicial, porém, agora à luz das novas percepções a respeito dos sentidos do currículo integrado e de suas implicações na prática pedagógica. Nessa dinâmica, os professores apresentaram um olhar mais politizado e crítico, bem como possibilidades concretas de viabilização de práticas integradas.

Figura 9 - painel organizado a partir dos comandos: conceitos, experiências, desafios e novas percepções



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Inspirados na metodologia adotada durante o módulo, foram formuladas diversas sugestões, com destaque para: a realização de encontros mensais entre docentes de um mesmo curso, com foco na construção de sequências de aulas guiadas por um eixo temático comum, com duração de quatro semanas; e a criação de encontros quinzenais, por área e eixo de formação, voltados ora à formação continuada em serviço, ora ao planejamento de sequências didáticas mais elaboradas e integradas.

Como justificativa para os encontros coletivos mensais, citaram, por exemplo, a dificuldade de articulação entre as disciplinas de Manejo e Conservação do Solo e Química, em

razão da separação dos horários de AC entre os eixos de Recursos Naturais e de Ciências da Natureza, conforme a organização da rede estadual de ensino da Bahia, fator que inviabiliza práticas interdisciplinares mais efetivas.

Diante do exposto, salienta-se que o momento avaliativo final permitiu a formulação crítica de novos sentidos para o currículo integrado e sinalizou o desejo do grupo por mudanças concretas na dinâmica institucional, a fim de fortalecer a articulação entre os saberes, fragilizada pela ausência de tempo institucionalizado para o estudo e o planejamento conjunto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta jornada investigativa nasceu do desejo de compreender a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio como um campo formativo que se constitui, antes de tudo, em um projeto político-pedagógico voltado a fomentar a consciência crítica e emancipada dos sujeitos. Partindo dessa perspectiva, o estudo ancorou-se na compreensão marxiana de que o trabalho é a categoria fundante do ser social e de que a separação entre as dimensões do pensar e do fazer, imposta pelo capitalismo, rompeu as bases para o desenvolvimento humano pleno.

Sendo assim, retomar a unidade entre o manual e o intelectual é, portanto, condição necessária para a superação da lógica fragmentada e tecnicista da educação. Foi a partir dessa convicção teórica que se buscou compreender como os docentes que atuam na EPTNM percebem o papel do trabalho dentro dessa proposta curricular, tendo em vista a formação omnilateral dos estudantes.

Os achados revelaram a existência de lacunas formativas, sobretudo no que se refere à apropriação crítica das bases epistemológicas da EPTNM, à compreensão do currículo integrado como prática concreta e à articulação entre o trabalho e os conteúdos escolares. No entanto, tais lacunas não representam um ponto de esgotamento, mas indicam caminhos tensionados por um campo em disputa: ao mesmo tempo em que emergem discursos que denunciam o esvaziamento formativo de uma prática presa a rotinas conteudistas ou prioritariamente voltadas ao fazer imediato, também se identificam aberturas para ressignificar a relação entre teoria e prática, o diálogo entre as áreas e a contextualização dos saberes. Esses elementos sinalizam possibilidades de mudança, e é nelas que devemos nos apoiar para avançar rumo à travessia em direção a uma educação mais justa e igualitária.

A pesquisa evidenciou que o discurso legal e teórico que fundamenta a EPTNM ainda encontra dificuldades de materialização nas escolas, em grande medida em virtude da ausência de espaços formativos contínuos, e do distanciamento entre o que se concebe como currículo integrado e o que se vivencia em um sistema de ensino que fragmenta tempos e espaços de aula e de planejamento.

Contudo, também apontou para a existência de disposição, por parte do corpo docente, em repensar suas práticas e se engajar no processo de construção de um currículo verdadeiramente integrador. Embora o trabalho, na maioria das vezes, tenha aparecido nas falas dos professores entrevistados de forma funcionalista, ou seja: reduzido ao saber-fazer técnico e dissociado de seus fundamentos ontológicos; isso não significa ausência de resistências. A aplicação do Produto Educacional (PE) evidenciou que, mesmo sem recorrer explicitamente

aos conceitos da teoria crítica, existem docentes que expressam o desejo de formar alunos conscientes, críticos e capazes de intervir no mundo.

O desafio, portanto, consiste em aproximar teoria e prática, vontade e estrutura, projeto e realidade. Para tanto, torna-se urgente investir na formação continuada de professores (reduzida a ação pontual e prescritiva) enquanto espaço dialógico, coletivo e problematizador da própria prática. Como desdobramento dos achados desta pesquisa, propõe-se que a formação docente na EPTNM seja concebida como um movimento constante de leitura crítica da realidade, diálogo entre áreas e enfrentamento das contradições presentes na escola e sociedade, tais como a rigidez das estruturas escolares, as influências neoliberais nas políticas educacionais e as resistências que emergem frente ao novo e ao coletivo.

Nesse sentido, esta investigação não se encerra em si mesma, mas abre caminhos para novos debates acerca da EPTNM, visto que ainda há muito a ser explorado: aprofundar a escuta dos docentes, acompanhar processos formativos continuados, analisar as práticas pedagógicas integradoras em sua tessitura cotidiana e compreender os impactos dessa abordagem na trajetória dos estudantes.

O que aqui se apresenta é uma contribuição situada, implicada e limitada, mas esperançosa, não no sentido de esperar, mas de uma esperança no sentido freiriano, ativa que impulsiona a transformação a partir da leitura crítica da realidade. É essa esperança que sustenta o compromisso deste estudo com a construção de uma educação omnilateral, integrada e humanizadora.

Nos caminhos percorridos neste estudo foi possível constatar que o que está em jogo não é apenas a apropriação conceitual de categorias como trabalho, formação omnilateral ou currículo integrado. Mas sim a vivência concreta e dialógica dessas ideias no cotidiano escolar. Assim, os discursos docentes, ao avaliarem a formação continuada proporcionada pelo PE da pesquisa, embora atravessados por contradições, revelaram inquietações e desejo por compreender mais profundamente o papel formativo da EPTNM, além de efetivar seu propósito social. Afinal, refletir sobre o EMI é também refletir sobre o Brasil que se deseja construir.

Uma educação profissional integrada não pode se limitar a formar para o mercado, tampouco a adaptar-se às lógicas excludentes do capital. Sua razão de ser está em formar sujeitos históricos, plenos, capazes de compreender as relações que organizam a vida em sociedade e, a partir disso, agir sobre ela. Diante desse cenário, o professor deve assumir posição de destaque em sua defesa e fazer acontecer um projeto educativo que contribua para a transformação da sociedade.

Assim, esta pesquisa configura-se como um ponto de partida, um convite à reflexão permanente sobre o lugar do trabalho na formação humana, sobre o papel da escola pública na superação das desigualdades e, principalmente, sobre o papel do educador na concretização de uma sociedade mais justa.

Portanto, a realização da formação com os docentes constituiu-se como um momento significativo de reconstrução coletiva de sentidos. Ainda que breve, a avaliação dos professores revelou que a experiência formativa provocou movimentos significativos em suas compreensões e, possivelmente, em suas práticas. Surgiram novas falas, novas percepções e inquietações sobre o papel do trabalho na EPTNM, demonstrando que reunir os docentes para pensar o currículo integrado a partir da realidade concreta da escola e da vida dos estudantes é possível e enriquecedor.

Mesmo como exercício simulado, a proposta de construção de uma sequência de aulas interdisciplinares e de uma ementa organizada a partir do trabalho mostrou-se viável, ainda que desafiadora, indicando que a integração curricular, longe de ser uma utopia, é uma possibilidade concreta. Tais experiências revelam brechas para a atuação em um sistema ainda profundamente marcado por lógicas neoliberais e estruturado por diretrizes que, embora legalmente prevejam a integração e a formação integral, operam, na prática, segundo a racionalidade produtivista e fragmentadora que tanto se critica.

Enquanto as amarras do capital persistirem no chão da escola, será preciso lutar para fazer valer o que a legislação consagra, mas que apenas se concretiza quando traduzido em práticas pedagógicas emancipadoras. Esta pesquisa, portanto, buscou fortalecer essa luta e deixar como contribuição, uma semente que poderá florescer em novos espaços formativos comprometidos com a transformação social.

Por conseguinte, o Produto Educacional (PE) resultante deste estudo, enquanto material teórico-prático, permanecerá como ferramenta útil e acessível a profissionais da educação, especialmente coordenadores e gestores que desejem fomentar a formação crítica de suas equipes. O material oferece fundamentos essenciais para a compreensão da proposta de formação omnilateral e sugere metodologias para práticas interdisciplinares, baseadas no planejamento coletivo e no respeito à singularidade de cada território.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 9. ed. Tradução: Evangelista, Walter; Castro, Maria Laura. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1998.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BAHIA. **Resolução CEE Nº 289, de 12 de dezembro de 2022**. Atualiza normas complementares para implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino da Bahia e dá outras providências. Disponível em http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_n_289_2022_Revoga_a_Resolucao_CEE_n_172_2017.pdf. Acesso em 28 set. 2023

BRASIL. CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica. Brasília**, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jul. 2025.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020**. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22020 .pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22020.pdf). Acesso em 20 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5154.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. P. 416-423. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09-08-22-COM-MATRIZES.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde.** Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 02 out 2024.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde.** Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

CAETANO, D. M. **Desafios na construção do currículo integrado na educação profissional e tecnológica em um campus do Instituto Federal do Paraná - IFPR.** Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

COMENIUS, J. A. **Didáctica Magna.** 5. ed. Fundação Calouste Gulbenkian. 2004.

COSTA, M. A. da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos.** 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2012.101>

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

CIAVATTA, M. Ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 06/08/2024.

CUNHA, J. de A; SALAZAR, D. M.; CAMPOS C. S. de S.; UMBELINO, M. L. M. Politecnia e Currículo Integrado na Rede Federal de Ensino: contextos e desafios na educação profissional e tecnológica integrada de nível médio. **Educação Profissional E Tecnológica Em Revista**, 4(Especial), p. 55-76, 2020. DOI:10.36524/profept.v4iEspecial.634.

DELLA FONTE, S. S. **Formação no e para o Trabalho:** Educação Profissional E

Tecnológica Em Revista, 2(2), 6-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.383>.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época, v. 22).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100 - Especial, p.1129-1152, out.2007. DOI:10.1590/S0101-73302007000300023.

FRIGOTTO, G. **Educação e trabalho**: bases para debater a Educação Profissional emancipadora. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87. 2001.DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 55-70. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/educacao_profissional/formacao_cidadao_produtivo.pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere (1931-1937)**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KUENZER, A. **Trabalho e Escola**: A aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 20 mar. 2017. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/100001>. Acesso em: 20 out. 2023.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades**. Investigação

Qualitativa em Educação, Volume 1, 2017, p. 847 – 856. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1405/1362>. Acesso em 26 ago.2023.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. – Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MARX, K. **O Capital**. Vol. I. Tomo II. Coleção Os Economistas. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MELO, Mayara Soares de; SILVA, Roberto Ribeiro da. Ensino médio integrado à educação profissional: os desafios na consolidação de uma educação politécnica. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília, DF: Editora IFB, 2017. p.184-198.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade** Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à Razão Dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.
QUINTÃO, A. de C. **Mundo do trabalho ou mercado de trabalho: concepções de educação profissional em currículos de cursos subsequentes/concomitantes do Instituto Federal Sudeste MG/Campus Juiz de Fora**. Rio Pomba, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584613>. Acesso em: 10 set 2024.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 03 mai 2024.

RAMOS, M. N.. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771–788, jul./set. 2011. DOI: 10.1590/S0101-73302011000300009.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil** 4ª. ed. Campinas SP,: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100012.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SILVA, C. A. da. **A reforma da educação profissional de nível médio no Brasil:** um debate sobre a pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2417>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez 1986.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro para entrevista.

<p>Processos Formativos e Práticas Pedagógicas</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você descreveria os processos formativos pelos quais você passou como professor que atua no Ensino Médio Integrado (EMI)? Ele lhe possibilitou desenvolver os conhecimentos necessários para atuar nessa modalidade? Poderia explicar? 2. Você já participou de alguma formação continuada voltada especificamente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada (EPTNM)? Em sua experiência como docente, que aspectos considera mais importantes em uma formação que tenha como objetivo apoiar a construção de práticas pedagógicas integradas?
<p>Percepção da EPTNM como Modalidade distinta</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você compreende a EPTNM enquanto modalidade de ensino? Quais são, para você, as principais diferenças entre ela e outras formas de ensino médio e técnico? 2. A quanto tempo você exerce a docência? Desse tempo, quanto foi na modalidade Educação Profissional e Tecnológica? Você percebe alguma especificidade nessa modalidade que exige um trabalho ou planejamento diferenciado? Quais?
<p>Percepção sobre o papel do trabalho dentro do currículo integrado da EPTNM</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua opinião, como o significado do trabalho tem evoluído e se transformado ao longo da história, e como isso tem se refletido na educação? 2. Como você percebe o papel do trabalho dentro do Currículo Integrado da EPTNM e a importância dele no processo de formação dos estudantes? 3. Pode compartilhar exemplos práticos nos quais o trabalho aparece como eixo estruturante para a formação omnilateral do estudante?
<p>Entraves e Limitações no Desenvolvimento do Currículo Integrado</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os principais desafios e entraves que você enxerga no desenvolvimento efetivo de um Currículo Integrado da EPTNM? 2. Como esses desafios impactam a qualidade da formação dos estudantes?

Apêndice 2 - Ementa interdisciplinar desenvolvida pelos participantes da pesquisa.

EMENTA INTERDISCIPLINAR INTEGRADA

1º Ano curso Técnico em Agropecuária

A proposta de organização desta ementa deve partir da realidade socioproductiva do território no qual a escola está inserido, trazendo os desafios do trabalho do técnico em agropecuária]

DESAFIO LOCAL (TRABALHO REAL)	OBJETOS DE CONHECIMENTO MOBILIZADOS	DISCIPLINAS ENVOLVIDAS
Valorização da agricultura familiar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colonização, estrutura fundiária e conflitos pela terra no Brasil; ✓ Regionalização agrícola, estrutura agrária e uso do solo; ✓ Leitura crítica de textos políticos e sociais; produção de artigos de opinião; ✓ Impactos dos fertilizantes e agrotóxicos no solo e alimentos; ✓ Panorama da agricultura familiar no Brasil e práticas produtivas; ✓ Uso e conservação do solo em propriedades familiar; ✓ Sistemas simples de irrigação utilizados na agricultura familiar; ✓ Contribuição da produção animal na subsistência da agricultura familiar; ✓ Direitos territoriais e legislação aplicada ao agricultor familiar; ✓ Representação de estruturas produtivas familiares; ✓ Estruturas físicas básicas em propriedades familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ História ✓ Geografia ✓ Língua Portuguesa
Baixa Pluviosidade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Regimes hídricos do semiárido e uso sustentável da água; ✓ Histórico da relação entre clima, seca e migração no Nordeste ✓ Qualidade da água: pH, dureza, salinidade e contaminantes ✓ Elaboração de relatórios e propostas técnicas sobre recursos hídricos ✓ Práticas de conservação da unidade e cobertura do solo ✓ Gestão da água na criação animal ✓ Mapeamento de fontes e cursos de água ✓ Legislação e busca por direito à água ✓ Projetos de sistemas de irrigação e reservatórios ✓ Captação e armazenamento de água em estruturas rurais 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Química ✓ Introdução à Agropecuária ✓ Manejo e Conservação do Solo ✓ Irrigação e Drenagem ✓ Produção Animal I
Produção de laticínios e agregação de valor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Distribuição geográfica da pecuária leiteira e cadeias produtivas ✓ Evolução da produção leiteira e das práticas de beneficiamento ✓ Transformações químicas no processamento do leite ✓ Elaboração de rótulos, fichas técnicas e comunicação com o consumidor ✓ Aspectos gerais da cadeia produtiva do leite ✓ Alimentação e pastagem de qualidade como base para produção leiteira ✓ Uso da irrigação em pastagens e na limpeza de instalações ✓ Ordenha, manejo higiênico e bem-estar animal ✓ Planejamento espacial das instalações leiteiras ✓ Normas sanitárias e ambientais para produção e beneficiamento de leite ✓ Representação técnica de instalações para laticínios ✓ Projetos de estábulos, salas de ordenha e estruturas para beneficiamento 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Topografia e Geotecnologias ✓ Educação e Legislação Ambiental ✓ Desenho Técnico ✓ Construções Rurais
Comercialização de produtos da agricultura familiar e extensão rural	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fluxos comerciais, circuitos curtos e logística rural ✓ Exclusão histórica do pequeno produtor e políticas de reforma agrária ✓ Conservação e embalagem de produtos agropecuários ✓ Criação de cartilhas, folhetos e textos promocionais ✓ Organização da produção para o mercado local ✓ Boas práticas que agregam valor à produção agrícola ✓ Relação entre produtividade e acesso à irrigação ✓ Produtos de origem animal e estratégias de comercialização ✓ Mapeamento de áreas produtivas e rotas de escoamento ✓ Aspectos legais da comercialização e inspeção de produtos ✓ Material gráfico para divulgação de produtos e planejamento de feiras ✓ Infraestrutura de apoio à comercialização: depósitos, pontos de venda, etc. 	

Apêndice 3 - Sequência de aulas desenvolvida pelos participantes com foco na revitalização de uma pequena propriedade rural.

Curso Técnico em Agropecuária

Sequência de aulas com foco na revitalização de uma pequena propriedade rural

Série: 1º do Ensino Médio

Problema-Gerador

Como revitalizar, de forma sustentável e de baixo custo, uma propriedade familiar localizada em região semiárida, com solo degradado, escassez hídrica, dificuldades financeiras e baixo conhecimento técnico da família?

Objetivo Geral

Mobilizar conhecimentos das disciplinas da Formação Geral Básica e da Formação Técnica para elaboração e apresentação de um plano técnico de revitalização produtiva de uma propriedade familiar, considerando os aspectos sociais, ambientais, econômicos e culturais do semiárido.

Geografia
Objetivo: Compreender o território como espaço social e ambiental, relacionando suas dinâmicas à produção agropecuária. <ul style="list-style-type: none"> Semana 1: Estudo do território local: clima, relevo e vegetação; Semana 2: Uso e ocupação do solo: transformações históricas e desafios atuais; Semana 3: políticas públicas e impactos socioambientais no campo; Semana 4: Visita técnica a uma propriedade rural.
História
Objetivo: Analisar as transformações históricas da agricultura, do trabalho e da ocupação da terra. <ul style="list-style-type: none"> Semana 1: As origens da agricultura e o surgimento das civilizações agrárias; Semana 2: A estrutura fundiária brasileira: da colonização à reforma agrária; Semana 3: Agricultura familiar, trabalho rural, exclusão social e políticas públicas; Semana 4: Visita técnica a uma propriedade rural.
Química
Objetivo: Compreender as características químicas do solo e propor alternativas sustentáveis de adubação. <ul style="list-style-type: none"> Semana 1: Introdução à fertilidade do solo: pH, macro e micronutrientes. Semana 2: Interpretação de laudos e análise do solo da propriedade. Semana 3: Alternativas sustentáveis de adubação: compostagem e biofertilizantes. Semana 4: Visita técnica a uma propriedade rural.
Educação e Legislação Ambiental
Objetivo: Refletir sobre a responsabilidade ambiental e a regularização do uso do solo. <ul style="list-style-type: none"> Semana 1: Legislação ambiental aplicada ao pequeno agricultor. Semana 2: Licenciamento, CAR, e regularização fundiária. Semana 3: Sustentabilidade: princípios e práticas no contexto agroecológico. Semana 4: Visita técnica a uma propriedade rural.
Introdução à Agropecuária
Objetivo: Avaliar o potencial produtivo e propor modelos agropecuários sustentáveis. <ul style="list-style-type: none"> Semana 1: Diagnóstico da propriedade: clima, solo, recursos e limitações. Semana 2: Introdução aos sistemas integrados de produção. Semana 3: Escolha de culturas e sistemas adaptados ao semiárido. Semana 4: Visita técnica a uma propriedade rural.
Desenho Técnico e Construções Rurais
Objetivo: Representar tecnicamente a propriedade e propor construções adaptadas ao projeto. <ul style="list-style-type: none"> Semana 1: Levantamento planimétrico e uso de escala. Semana 2: Zoneamento da área e disposição dos espaços produtivos. Semana 3: Projetos técnicos de apoio à produção (composteira, reservatório, galpão). Semana 4: Visita técnica a uma propriedade rural.
Produção Animal I
Objetivo: Avaliar a viabilidade da criação integrada de animais. <ul style="list-style-type: none"> Semana 1: Diagnóstico da propriedade: forragem e recursos para criação. Semana 2: Escolha de espécies adaptadas e planejamento alimentar. Semana 3: Manejo, sanidade e escala de produção familiar. Semana 4: Visita técnica a uma propriedade rural.
Topografia e Geotecnologias
Objetivo: Aplicar conhecimentos de topografia e tecnologias para o planejamento rural. <ul style="list-style-type: none"> Semana 1: Medição do terreno com GPS e noções básicas de altimetria. Semana 2: Curvas de nível e delimitação de áreas produtivas. Semana 3: Mapas temáticos: uso, cobertura e relevo. Semana 4: Visita técnica a uma propriedade rural.
Específica do Território
Objetivo: Reconhecer as dinâmicas locais e integrar o projeto às vocações da comunidade. <ul style="list-style-type: none"> Semana 1: Diagnóstico participativo: entrevista com a família e levantamento socioeconômico. Semana 2: Vocações produtivas e redes de apoio na comunidade. Semana 3: Planejamento produtivo com base em práticas tradicionais. Semana 4: Visita técnica a uma propriedade rural.
Produto – Projeto técnico integrado
Relatório técnico com diagnóstico da propriedade, e uma maquete apresentando a propriedade com as melhorias realizadas após a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante as quatro semanas.

Apêndice 4 - Formulário avaliativo do Módulo II: Trabalho como princípio educativo.

Avaliação do módulo II

Avaliação do módulo II: Trabalho como princípio educativo.

marandubanselmo@gmail.com
[Mudar de conta](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Nome *

Sua resposta

As discussões e atividades realizadas no módulo te ajudaram a compreender melhor como o trabalho pode assumir o lugar de princípio educativo? *

☐ Sim
☐ Não
☐ Parcialmente

É possível organizar o planejamento pedagógico na sua realidade escolar a partir da ementa integrada construída? *

☐ Plenamente
☐ Impossível
☐ Parcialmente

Descreva as possibilidades que você considerou, de acordo com a resposta anterior. *

Sua resposta

Descreva os desafios a serem enfrentados para colocar em prática a ementa pensada a partir da perspectiva do trabalho. *


Sua resposta

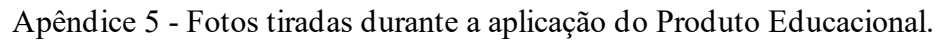
Enviar [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

 **Google** Formulários



Apêndice 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. Av. Jorge Amado, 1551 – Loteamento Garcia, Bairro Jardins - CEP 49025-330 – Aracaju/SE
Fone: (79) 3711 1402 – E-mail: reitoria@ifs.edu.br

TERMO/REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa: O lugar do trabalho na formação omnilateral: análise sobre o curso Técnico em Agropecuária no CEEP Lourdes Carvalho Neves Batista em Cícero Dantas – BA, que está sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Eligeane Carvalho dos Santos, residente na Rua Major José Justino da Vírgens, 412 em Paripiranga - BA, CEP: 48430000 - Telefone (75) 999158391, e-mail: eligeanecarvalho@gmail.com que está sob a orientação do Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga, telefone: 7999933103, e-mail: angelo.pitanga@academico.ifs.edu.br. Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O interesse em desenvolver essa pesquisa surgiu quando, ao conhecer a proposta de currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, percebeu-se sua importância para a formação de sujeitos mais conscientes de sua realidade. Uma realidade que se encontra inserida em uma estrutura social capitalista cuja natureza é predatória e as relações de trabalho são marcadas pela exploração da burguesia sobre o proletariado. Esta pesquisa busca os seguintes objetivos: desenvolver um produto educacional, um curso voltado à formação continuada de professores visando oportunizar a compreensão sobre o currículo integrado da EPTNM e facilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras; analisar as percepções e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam na EPTNM tendo no trabalho

como princípio educativo o eixo central para a formação omnilateral do estudante; investigar possíveis entraves e limitações que podem dificultar a aplicação do currículo integrado da EPTNM no curso Técnico em Agropecuária.

Para a coleta dos dados, com base na pesquisa-ação, será utilizada a entrevista semiestruturada. Para tal, será necessário que os participantes estejam disponíveis à pesquisa de 22/03/2024 a 31/03/2025 período no qual serão realizadas a apresentação do projeto e recrutamento, a entrevista semiestruturada e a aplicação do produto educacional

Para amenizar os riscos que porventura venham ocorrer, serão adotados os seguintes procedimentos: todas as informações coletadas serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Fica garantido a realização da entrevista em ambiente que proporcione privacidade visando não constranger, provocar vergonha ou quebra de anonimato. A coleta de informações estará voltada apenas para as questões que dizem respeito à pesquisa seguindo fielmente o roteiro da entrevista semiestruturada para que não ocorra invasão de privacidade e constrangimento sendo livre ao participante se recusar a responder a pergunta que não se sentir à vontade. Da mesma forma, a garantia da não identificação nominal nos dados levantados está afirmada para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem.

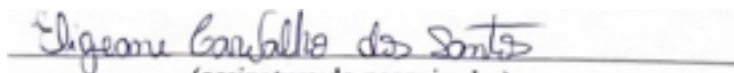
Quanto aos benefícios, esta pesquisa promoverá uma formação continuada que pode beneficiar os professores participantes ao ajudá-los a compreender e apropriar-se do significado do Currículo Integrado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, pode gerar conhecimentos que vão além da formação inicial, influenciando a prática e o planejamento dos docentes que trabalham na EPTNM. Uma formação continuada nessa abordagem pode promover a percepção do trabalho como princípio educativo. Dessa forma, a escola pode se transformar em um espaço de construção de conhecimentos numa perspectiva omnilateral tanto para os professores quanto para os estudantes.

Reiteramos que todas as informações desta pesquisa são confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc.), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a 37 responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão Judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores

(ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IFS no endereço (Av. Jorge Amado, 1551 - Jardins, Aracaju - SE, 49025-330 (79) 3711-1422, e-mail: cep@ifs.edu.br).



(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____ CPF _____ abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo: O lugar do trabalho no processo de formação do sujeito omnilateral: uma análise sobre o curso Técnico em Agropecuária em uma escola estadual de educação profissional em Cícero Dantas - BA, como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento). A rogo de _____, que é (descrever o que impossibilita a pessoa de assinar o documento), eu _____ assino o presente documento que autoriza a sua participação neste estudo.

Local e data _____, _____, _____, _____

Assinatura

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: Nome:
Assinatura: Assinatura:

Apêndice 7 - Termo de Autorização de uso de Imagem e Depoimento



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. Av. Jorge Amado, 1551 – Loteamento Garcia, Bairro Jardins - CEP 49025-330 – Aracaju/SE
Fone: (79) 3711 1402 – E-mail: reitoria@ifse.edu.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Eligeane Carvalho dos Santos e seu orientador o Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga do projeto de pesquisa intitulado

“O lugar do trabalho em uma formação omnilateral: uma análise sobre o curso Técnico em Agropecuária no CEEP Lourdes Carvalho Neves Batista em Cícero Dantas – BA” a realizar as fotos/filmagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto NP 5.296/2004).

Cícero Dantas, em _____, _____, _____

Entrevistado

Eligeane Carvalho dos Santos
Pesquisador responsável pela entrevista

Apêndice 8 - Termo de Compromisso e Confidencialidade



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. Av. Jorge Amado, 1551 – Loteamento Garcia, Bairro Jardins - CEP 49025-330 – Aracaju/SE
Fone: (79) 3711 1402 – E-mail: reitoria@ifs.edu.br

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O lugar do trabalho na formação omnilateral: análise sobre o curso Técnico em Agropecuária no CEEP Lourdes Carvalho Neves Batista em Cícero Dantas – BA.

Pesquisador Responsável: Eligeane Carvalho dos Santos **Instituição/Departamento de origem do pesquisador:** Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFS.

Telefone para contato: (75) 999158391

E-mail: eligeanecarvalho@gmail.com

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Sergipe (IFS);
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos -de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Aracaju, 30 de outubro de 2023.


Pesquisador responsável pela entrevista

Apêndice 9 - Carta de Anuência



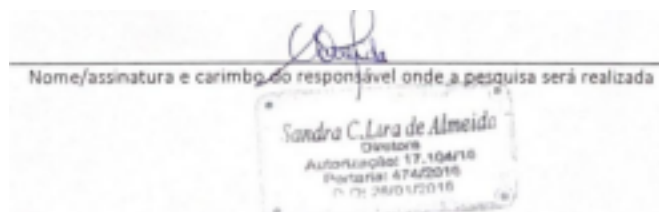
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. Av. Jorge Amado, 1551 – Loteamento Garcia, Bairro Jardins - CEP 49025-330 – Aracaju/SE Fone: (79) 3711 1402 – E-mail: reitoria@ifs.edu.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) Eligeane Carvalho dos Santos, a desenvolver o seu projeto de pesquisa: O lugar do trabalho em uma formação omnilateral: uma análise sobre o curso Técnico em Agropecuária no CEEP Lourdes Carvalho Neves Batista em Cícero Dantas – BA, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga cujo objetivo é: desenvolver um produto educacional, um curso voltado à formação continuada de professores visando oportunizar a compreensão sobre o currículo integrado da EPTNM e facilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras. Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Cícero Dantas, em 03 / 10 / 2023.





Trabalho e formação omnilateral

IMPLICAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Eligeane Carvalho dos Santos
Ângelo Francklin Pitanga

Curso de formação continuada



Produto Educacional

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Trabalho e formação omnilateral
IMPLICAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO

Linha de Pesquisa II:
ORGANIZAÇÃO E MEMÓRIA DE ESPAÇOS
PEDAGÓGICOS
Macroprojeto 5:
ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT

Autoria

Eligeane Carvalho dos Santos

Orientação

Prof. Dr. Ângelo Francklin Pitanga

Projeto Gráfico

Eligeane Carvalho dos Santos com uso do Canva.com

Imagens

Canva.com (exceto quando discriminada a fonte)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
Aracaju, SE - 2025

Sobre os autores

Eligeane Carvalho dos Santos



Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário AGES - UniAGES. Especialista em: Gestão Educacional pela Universidade UniRedentor; Psicopedagogia pela Universidade Dom Alberto (Grupo Faveni); Mentoria para a Educação Profissional pelo Instituto Federal do Espírito Santo; e Ensino Médio pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Atuou como Agente Epidemiológica, professora do Ensino Fundamental e no Ensino Médio com o Projeto Ensino Médio Inovador - PROEMI. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Educação Profissional e Tecnologia de Nível Médio pela Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Ângelo Francklin Pitanga

Cientista Climático. Possui Graduação e Mestrado em Química pela UFS. Doutorado em Educação Pela UFS. Tem mais de 20 anos de experiência docente, atualmente é professor EBTT do Instituto Federal de Sergipe, Campus Lagarto. Coordenador do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFS) e Professor Permanente do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Ambientais. Revisor de periódicos Nacionais e Internacionais. Desenvolve pesquisas em Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação (CTIE), voltadas para o estudo de implementação de inovações curriculares, estratégias pedagógicas e Tecnologias educacionais emergentes com interesse nos seguintes temas: Educação Profissional e Tecnológica. Mudanças Climáticas. Pensamento Complexo. Formação de Professores. Ensino de Química e Educação Ambiental. Membro da Sociedade Brasileira de Ensino de Química.



APRESENTAÇÃO

Caros Educadores que atuam na Educação Profissional (EP) integrada ao Ensino Médio (EM)! É com imensa satisfação que apresentamos a vocês o curso de formação continuada intitulado: Trabalho e Formação Omnilateral: implicações sobre a docência no Ensino Médio Integrado. Este curso é fruto da pesquisa de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Sergipe (IFS), cujo título é: O lugar do trabalho na formação omnilateral: análise sobre o curso Técnico em Agropecuária no Centro Estadual de Educação Profissional Lourdes Carvalho Neves Batista em Cícero Dantas – BA.

A proposta formativa aqui apresentada está fundamentada na concepção de que a EP, para além de qualificar para o mercado de trabalho, deve preparar para o mundo, promovendo a construção de uma consciência social crítica e ética perante as demandas cotidianas. Por conseguinte, em sua prática educativa, o trabalho precisa ser entendido não somente como uma atividade produtiva, mas como um princípio educativo que fundamenta o desenvolvimento humano integral.

Assim, o intuito desta formação é envolver os participantes em um processo reflexivo que os conduza à compreensão da função social de um currículo elaborado como resposta à necessidade de superar a fragmentação curricular, a qual priva os estudantes oriundos da classe trabalhadora da oportunidade de acessar uma formação que considera o sujeito em suas múltiplas dimensões: intelectual, social, emocional e cultural. É indispensável que os professores compreendam a essência dessa oferta de ensino para que adotem uma postura pedagógica condizente com seu propósito.

Destarte, este curso tem como objetivo apoiar os professores em uma jornada de crescimento profissional, voltada ao fortalecimento do reconhecimento de seu papel como elemento fundamental na construção de uma educação emancipatória. Para tanto, apresenta sugestões de momentos teóricos e práticos, nos quais os participantes poderão não apenas compreender os fundamentos da EPTNM, mas também compartilhar experiências e vivenciar situações de aprendizagem que contribuam para o aprimoramento de suas práticas educativas.



Este Produto Educacional foi desenvolvido como parte de uma pesquisa voltada para a formação de professores que atuam no Curso Técnico em Agropecuária. No entanto, com pequenos ajustes, especialmente no momento "Da reflexão à prática", ele pode ser adaptado para atender à formação de docentes de outros cursos técnicos da EPTNM, constituindo-se, portanto, como um recurso interessante para gestores e coordenadores escolares que desejem alinhar a formação continuada de suas equipes pedagógicas aos princípios e diretrizes da educação profissional integrada.

SUMÁRIO

TECENDO OS CAMINHOS DO CURSO	6
-------------------------------------	----------

MÓDULO I	7
-----------------	----------

Educação Profissional Técnica de Nível
Médio: para abraçar é preciso conhecer

MÓDULO II	22
------------------	-----------

Trabalho como princípio educativo

MÓDULO III	30
-------------------	-----------

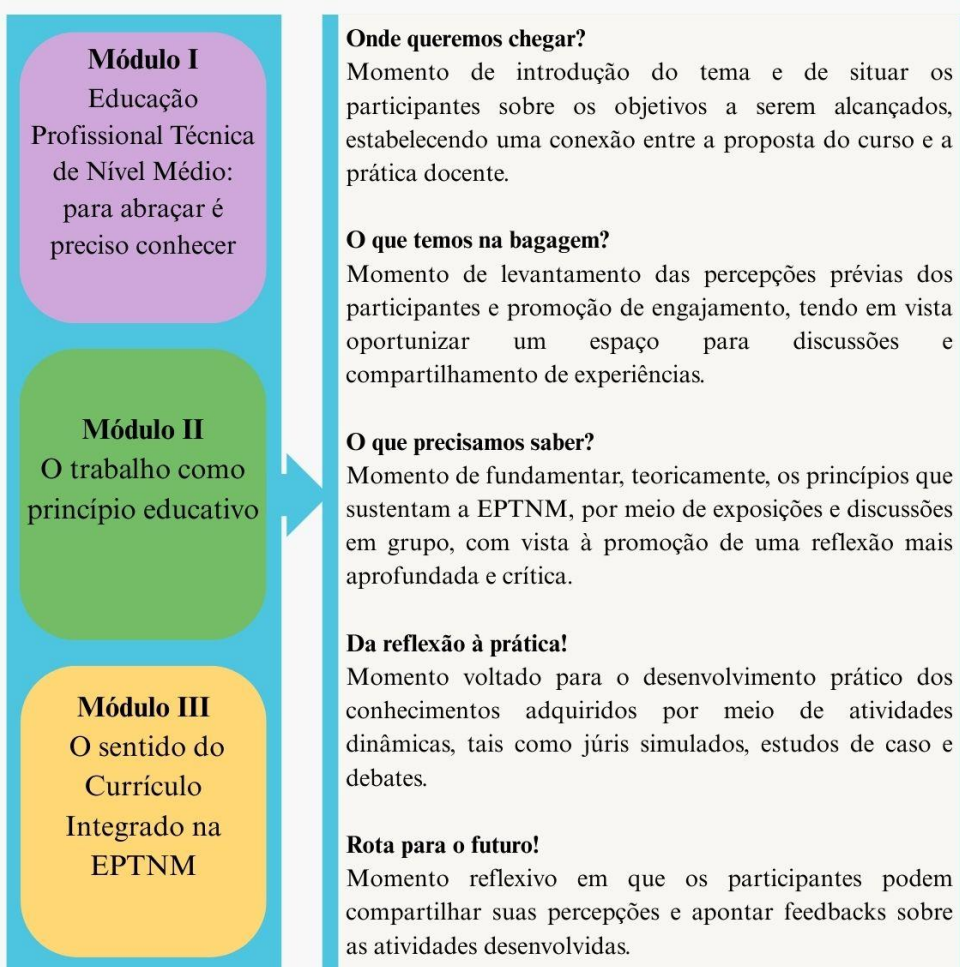
O sentido do Currículo Integrado na EPTNM

Tecendo os caminhos do curso



Para facilitar o percurso formativo, o curso foi estruturado em três módulos, sendo cada um com duração estimada de 4 horas. Esses módulos foram organizados com temas que dialogam diretamente com os desafios e princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), contemplando aspectos introdutórios, reflexivos, teóricos e práticos, com o intuito de consolidar os conteúdos trabalhados de maneira dinâmica e coerente.

Estrutura dos módulos



Módulo I

Educação Profissional Técnica de Nível Médio: para abraçar é preciso conhecer

Onde queremos chegar?

O objetivo central deste módulo é oportunizar aos professores participantes, a compreensão do significado histórico e social da integração entre a Educação Profissional (EP) e o Ensino Médio (EM), enfatizando que essa integração não é somente mais uma proposta pedagógica, e sim uma conquista social que visa garantir um ensino voltado para a formação integral dos estudantes filhos das classes trabalhadoras, no bojo do contexto capitalista.

Iniciar a formação com essa discussão é fundamental para destacar o papel estratégico da EPTNM como modalidade de ensino que exige do educador não apenas competências técnicas, mas também uma postura ética e reflexiva. Isso inclui compreender as implicações do currículo integrado e as responsabilidades que ele impõe aos profissionais envolvidos. Afinal, abraçar uma causa só se torna possível quando se conhece as razões que a sustentam e quando se acredita no valor de sua existência.

O que temos na bagagem?

Para levantar os conhecimentos prévios dos participantes, utilize um quiz interativo sobre a EP integrada ao EM. A sugestão é utilizar o Kahoot (acessado no endereço indicado abaixo) para promover um aquecimento dinâmico no qual, enquanto respondem a um questionário sobre conceitos básicos relacionados à EPTNM, os participantes reflitam sobre as implicações sociais dessa modalidade de ensino em sua atuação enquanto educador.

O Kahoot exibe, em tempo real, os resultados das respostas. Utilize as questões do quiz e os dados obtidos para conduzir as primeiras reflexões. A partir das respostas será possível reforçar a discussão sobre os temas que apresentarem maior desconhecimento. Por exemplo: se as perguntas relacionadas ao trabalho e ao seu sentido na EPTNM receberam mais respostas do que aqueles que o interpretam apenas como um fim, e não como um meio e princípio educativo essencial para a formação crítica do estudante, pode ser necessário aprofundar essa temática ao longo do curso.



SUGESTÃO - Quiz: O que sabemos sobre a EPTNM?

Disponível em: <https://create.kahoot.it/details/b2b56ca0-80bb-4fc7-9576-31aa6522438d>

O que precisamos conhecer!

Inicie este momento convidando os participantes a refletirem sobre os milhões de brasileiros, "severinos", que historicamente foram marginalizados e excluídos do acesso a condições dignas de vida. Utilize como disparador o vídeo "Morte e Vida Severina - Animação".



FILOSOFANDO CIÊNCIAS HUMANAS. Morte, vida severina, animação. 2016. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TbDutF59v5E>. Acesso em: 05 nov. 2024.

Após a exibição do vídeo, promova uma roda de conversa incentivando a participação de todos, e tendo como base as seguintes perguntas:

- Como o Severino da obra representa a realidade de milhões de brasileiros ao longo da História?
- Como a metáfora da cova: “o pedaço que lhe cabe deste latifúndio”, dialoga com a realidade da educação e do trabalho no Brasil e na comunidade local?
- Qual seria a melhor oferta de ensino para os brasileiros, “severinos”?
- De que forma a EPT pode contribuir para transformar a vida dos “severinos”?

Da discussão gerada poderão surgir falas como: a representação de Severino como símbolo da desigualdade social, da migração forçada pela falta de recursos mínimos para subsistência; o papel da EPT na formação de mão de obra especializada para o mundo do trabalho; as dúvidas sobre qual modelo de ensino seria mais viável para os filhos dos trabalhadores; a divisão injusta da terra; entre outras muitas e possíveis questões. Aproveite esse momento para fazer um breve panorama histórico da EPT no Brasil.

Para contextualizar, utilize a linha do tempo exposta a seguir para mostrar como a EPTNM se desenhou em nosso país, até constituir-se como uma proposta de ensino que articula trabalho, ciência e cultura. Esta, tendo como objetivo formar sujeitos esclarecidos diante da própria realidade, e tem enfrentado desafios para se estabelecer no cenário socioeconômico brasileiro.

Educação Profissional no Brasil: tecendo caminhos

É preciso esclarecer que a existência da EPTNM no Brasil está relacionada às lutas sociais e políticas que, em determinados momentos, buscaram a integração curricular e, em outros, reforçaram a dualidade entre o ensino técnico e o propedêutico, reflexo da formação de um Estado em que os interesses de um pequeno grupo se sobrepunham aos interesses da população.

De acordo com Fernandes (1976), a transição do Estado brasileiro de uma economia semicolonial para uma economia capitalista foi marcada por uma revolução burguesa da qual o povo não participou. As burguesias que aqui surgiram, associaram-se às antigas classes dominantes e ao capital estrangeiro para entrar no cenário econômico capitalista, sem que houvesse a preocupação com o bem-estar social.

Diante desse contexto, a EPTNM surge como um direito e uma travessia para a formação dos milhares de jovens que passam a ter acesso ao EM, mas que, ao mesmo tempo, necessitam se situar rapidamente no mundo do trabalho. Para isso, torna-se imprescindível que o ensino atenda tanto às exigências das mudanças das técnicas de produção, quanto à formação de um trabalhador consciente de seu poder de transformação e de emancipação (Ciavatta, Frigotto e Ramos, 2012).

Século XIX

De acordo com Ramos (2014), a origem da Educação Profissional (EP) no Brasil remonta a 1809 quando o país ainda não vivia a consolidação do capitalismo e o estágio de desenvolvimento econômico não exigia mão de obra qualificada. Nesse período foram criadas instituições mantidas predominantemente por entidades não governamentais, como associações filantrópicas, religiosas e beneficentes. Essas instituições eram "voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (Ramos, 2014, p. 24)". Era uma EP de caráter assistencialista com o propósito de assegurar a ordem e os bons costumes.

A partir do início do século XX, a EP começou a ser vista como necessária para atender às demandas emergentes dos empreendimentos que surgiam nos campos da agricultura e da indústria brasileira. Nesse novo cenário, em 1909 foram criadas, pelo então presidente Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizes Artífices e do Ensino Agrícola. Ambas ofereciam formação profissional gratuita, custeada pelo Governo Federal, e tinham o currículo focado no ensino técnico e prático, com oficinas voltadas para profissões manuais (Ramos (2014).

Início do
Século XX

Década de
1930

Segundo Manfredi (2016), acontecimentos como o fim da escravidão, a chegada dos imigrantes e a boa fase da economia do café, entre o final do Século XIX e o início do Século XX, impulsionaram o processo de industrialização no Brasil, aumentando a demanda por mão de obra qualificada. Nessa conjuntura, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Institutos de Ensino Profissional, denominados Liceus. Eram mantidos pelo Estado e dirigidos por ele com o apoio de empresas ligadas ao setor produtivo.

Construía-se no país uma dualidade educacional que reforçava a precarização do trabalho e atendia aos interesses da burguesia, que não desejava uma formação consciente para a população, por receio de perder os privilégios (Ciavatta, Frigotto e Ramos, 2012). Assim, o ensino das ciências gerais continuava a ser oferecido à parte, com organização e carga horária que atendia somente àqueles que podiam dispor de tempo para dedicar-se à preparação para o ensino superior.



Fábrica da GM inaugurada em 1930 em São Caetano do Sul. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/reimboca/post/fabrica-de-carros-mais-antiga-do-brasil-completa-90-anos.html>.

Na década de 1940, durante o governo do presidente Getúlio Vargas, foram criadas instituições estratégicas para impulsionar o desenvolvimento do país, aumentando a demanda por trabalhadores qualificados e culminando novas exigências educativas. Diante desse cenário, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, pelo então ministro Gustavo Capanema. Contudo, conforme Ramos (2012, p.26), essas leis “acentuam a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático”, que permaneceu voltado à preparação para o ensino superior, enquanto o ensino técnico manteve a função de atender às emergências econômicas e industriais.

Esse modelo de gestão do ensino técnico refletia o controle das elites empresariais sobre o destino da formação profissional (Ramos, 2014). Para isso, as entidades corporativas criaram instituições voltadas à formação dos trabalhadores, entre elas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e consolidaram a ideia de uma EP alinhada às necessidades do mercado de trabalho e sob o controle do setor privado.

A influência dos Estados Unidos esteve amplamente presente na organização do ensino técnico industrial. Os acordos políticos e econômicos com o referido país permitiram que a formação dos trabalhadores fosse realizada sob a supervisão de “órgãos americanos como a USAID e a Aliança para o Progresso, no contexto do Acordo Brasil e Estados Unidos firmado ainda em 1946” (Ramos, 2014, p.30).



Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) criada pelo presidente Getúlio Vargas, iniciou suas operações em 1946, em Volta Redonda (RJ), como uma empresa estatal. Representa um marco no processo de industrialização do país. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=445840>

Porém, foi ainda nessa década que se iniciaram as discussões acerca da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), evidenciando as disputas ideológicas em torno do papel da educação. Saviani (2013) discorre que educadores progressistas trouxeram para esses debates a ideia de que a educação deveria ser universal, de acesso público e gratuito em todos os níveis, com vistas a combater a hegemonia da educação privada, que à época, dominava o ensino médio e o superior.

Esses educadores também defendiam um modelo de ensino que promovesse tanto a preparação para o mundo do trabalho quanto para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Essa perspectiva representou um marco inicial para discussões e conquistas futuras voltadas à superação da dicotomia entre ensino propedêutico e ensino técnico.

Década de
1940

Década de
1950

Nesse contexto, adentramos a década de 1950 com um governo de caráter desenvolvimentista e arrojado, representado pela figura do presidente Juscelino Kubitschek, que tinha como meta fazer o país alcançar o desenvolvimento de "50 anos em 5". Porém, esse processo, entendido a partir das ideias de Fernandes (2013), deu-se por meio de um capitalismo dependente, no qual o Estado, centralizador e corporativo, agia como mediador entre os interesses do capital nacional e internacional na busca por garantir a estrutura para a industrialização do país. No entanto, isso acontecia às custas da exploração de mão de obra barata e do consumo de tecnologias que já estavam ultrapassadas nos países desenvolvidos.

Essa perspectiva trouxe a EP para o centro do planejamento das políticas estratégicas. Assim, em 1959, a Lei n.º 3.552/59 prevê uma nova organização para os estabelecimentos de ensino industrial. Nessa seara, o Decreto n.º 47.038/59 define que as "Escolas Técnicas comporiam a rede federal de ensino técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais. Observa-se, portanto, o Estado assumindo parte da qualificação de mão de obra" (Ramos, 2014, p.26).



Disponível em: <https://www.timetoast.com/timelines/trajetoria-da-educacao-profissional>.

Apesar de a Lei n.º 3.552/59 possibilitar uma trajetória formativa para os estudantes da EP, organizando seu ensino em cursos de aprendizagem básicos e técnicos, ela ainda refletia as limitações do contexto social e político da época, mantendo o foco no atendimento às demandas econômicas regionais e do mercado de trabalho, como estabelecido no artigo 5º da referida lei, que revela a submissão da educação às necessidades produtivas imediatas, limitando as possibilidades de um ensino mais amplo.

Na década de 1960, a promulgação da Lei nº 4.024/61, nossa primeira LDB, interrompeu “a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo” (Saviani, 2013, p. 306). Ao estabelecer a equivalência entre a EP e o Ensino Médio (EM), esta Lei trouxe a possibilidade de os estudantes oriundos da classe trabalhadora acessarem o ensino superior.

Não obstante, logo os avanços alcançados sofreram o impacto do golpe civil-militar, que ocorreu em 1964. Diante desse contexto, em 1965 o planejamento educacional do país ganha duas estruturas paralelas: de um lado, a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) no âmbito do Ministério da Educação, e do outro, a equipe do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), vinculado ao Ministério do Trabalho e responsável pela organização do ensino técnico industrial junto “com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), constituída com a colaboração de órgãos americanos como a USAID e a Aliança para o Progresso” (Ramos, 1964, p.44).

Década de
1960

Ainda no contexto da ditadura militar, uma nova LDB foi promulgada, a Lei nº 5.692 de 1971, que tornou a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, retirando dos filhos dos trabalhadores a oportunidade de acessarem a universidade, pois o modelo adotado priorizava disciplinas técnicas, em detrimento de conhecimentos científicos gerais, cuja carga horária foi significativamente reduzida (Ramos, 2014).

Essa Lei impactou especialmente a escola pública, já que as instituições privadas continuaram isentas dessa obrigatoriedade e, consequentemente, passaram a atrair os filhos das famílias que podiam pagar por seus serviços e que desejavam garantir para eles a oportunidade de adentrar na universidade. “Esse movimento alimenta o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal, pois era e continua sendo a classe média que tem algum poder de pressão junto às esferas de governo” (Brasil, 2007, p. 15).

Década de
1970

No entanto, de acordo com Ramos (2014, p.32) esse modelo não servia aos interesses de boa parte da classe média, cujas aspirações estavam voltadas para a ascensão social por meio do ensino superior. Esse grupo via o ensino técnico como uma formação limitada e desvalorizada e, portanto, queriam de volta a oferta pública do ensino científico. Diante dessa situação, foram tomadas “medidas de ajustes curriculares nos cursos profissionais que acabaram por culminar na extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau em 1982”.

Na década de 1980, a luta pela redemocratização do país após duas décadas de ditadura militar, favoreceu as discussões sobre as diretrizes para educação nacional. Nesse cenário, surgem os primeiros movimentos organizados em defesa de uma EP integrada ao Ensino Médio. A revogação da profissionalização obrigatória pela Lei nº 7.044/82, em 1982, abriu espaço para esses debates em um contexto de tensões, pois, de um lado, “o debate teórico travado pela comunidade educacional, especialmente dentre aqueles que investigavam a relação entre Trabalho e Educação, afirmava a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (Ramos, 2014, p.38). Mas, do outro lado, os simpatizantes de uma educação subordinada à lógica da prestação de serviços, defendiam a forte presença da iniciativa privada.

Nessa conjuntura, a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 marcou um avanço significativo no reconhecimento da educação como um direito universal e um dever do Estado. Fundamentada em princípios democráticos, esta Lei trouxe a educação para o centro das políticas públicas como elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Década de
1980



Charge de Miguel Paiva, publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 05/10/1988. Disponível em: <https://www.resumov.com.br/provas/enem-2014/enem-2014-cht-19/>. Acesso em: 10/02/2025.

Contudo, apesar desse avanço, a mesma Constituição deixou espaço para a livre atuação da iniciativa privada em todos os níveis de ensino (Brasil, 2007), evidenciando um duplo movimento: o reconhecimento da educação como direito social de caráter emancipatório e, simultaneamente, a expansão da presença do setor privado no campo educacional, direcionando-o ao atendimento das demandas do mercado de trabalho.

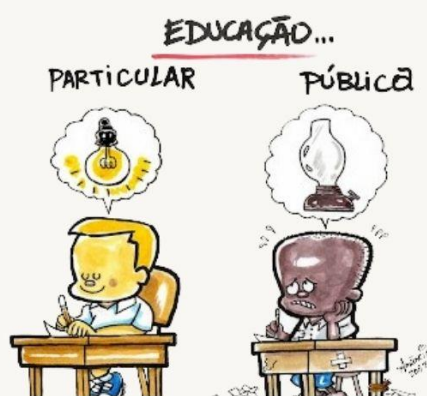
Década de
1990

Na década de 1990, as lutas progressistas que defendiam uma educação integrada e politécnica, alinhada a uma perspectiva emancipatória, foram enfraquecidas. Em contrapartida, sob a influência de políticas neoliberais, ganhou força a visão utilitarista baseada na Teoria do Capital Humano, a qual compreendia a educação como um investimento pessoal necessário para a inserção no mercado de trabalho.

Essa abordagem deslocou a responsabilidade do Estado de garantir educação pública de qualidade e o pleno emprego, transferindo para o trabalhador a obrigação de buscar qualificação profissional em um mercado competitivo e precário. A implantação do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), em 1995, exemplifica esse direcionamento (Ramos, 2012). O programa incentivou a proliferação de cursos técnicos, promovendo uma descentralização da oferta.

O Banco Mundial, como financiador e influenciador de políticas públicas no Brasil, orientava que em um país com tão baixa escolaridade, os recursos destinados à educação “deveriam ser revertidos, então, para aqueles com menor expectativa social, principalmente mediante cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade” (Ramos, 2012, p. 47).

Diante dessa situação, investimentos foram direcionados para programas de capacitação de massa, com cursos curtos e voltados à qualificação imediata, frequentemente realizados por instituições privadas e organizações como o Sistema “S” (SENAI, SENAR, SEBRAE). Conforme aponta Ramos (2014), nesse contexto, o financiamento público priorizou a infraestrutura de instituições privadas, enquanto o setor público enfrentava cortes orçamentários e desvalorização.



Disponível em:
<https://chargistaamancio.blogspot.com/2011/08/charges-antigas-sobre-educacao-e-que.html>

A luz que se esperava advinha das discussões sobre a nova LDB. Sua promulgação, em 1996, por meio da Lei nº 9.394/96, constitui-se um marco importante para a educação brasileira. No campo da EPT, trouxe a possibilidades de articulação entre a educação profissional e a educação básica, reconheceu diferentes níveis de formação profissional e reafirmou o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, incluindo o acesso à formação profissional.

No entanto, esta Lei refletiu a dificuldade da sociedade brasileira em superar as desigualdades estruturais do sistema educacional. Como destacam Ramos (2012) e Pelissari (2020), seu caráter minimalista abriu precedente para a promulgação do Decreto nº 2.208/97, que consolidou o caráter excludente da educação no Brasil ao substituir o Ensino Médio Profissionalizante por cursos técnicos que poderiam ser cursados paralelamente ou após o término da Educação Básica.

No início do século XXI, em 2002, a eleição de um governo federal alinhado aos interesses da classe trabalhadora trouxe esperança e iniciou um movimento de reversão da lógica dualista. Em 2004, em meio à “mobilização de setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação” (Brasília, 2007), o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/04, dando início à construção de políticas educacionais que reforçavam a integração:

- Em 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal resultou, em 2008, na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/08, tendo como prioridade ofertar a EPTNM “na forma de cursos integrados” (BRASIL, 2008, cap. II, art. 7, inc. I);
- Em 2007, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) publicou o Documento-Base da EPTNM Integrada ao Ensino Médio;
- Ainda em 2007, o Programa Brasil Profissionalizado promoveu a expansão da EPTNM em âmbito estadual, investindo na construção e reforma de escolas técnicas, além da formação de professores.

Anos 2000

De acordo com Pelissari (2023, p.5), essas políticas “proporcionaram o aumento do número de matrículas em Ensino Médio Integrado de 98.299, em 2007, para 366.959, em 2014, ou seja, uma variação positiva de 273% em todo o país”. Ao combinar esforços estruturais e pedagógicos, os citados programas contribuíram para a construção de uma educação que busca aliar a qualificação para o trabalho à formação cidadã, mitigando as desigualdades educacionais.

Porém, como tem acontecido ao longo da história do Brasil, a luta pela integração curricular volta a enfrentar a resistência das forças conservadoras e neoliberais, ligadas aos interesses capitalistas, que se fazem presentes por meio de políticas que incentivam a fragmentação da educação. Entre elas destacam-se:

- O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), criado em 2011, que, ao ofertar cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), foi bem aceito pelas elites conservadoras e utilizado como instrumento para convencer os trabalhadores de que algo estava sendo feito para lhes garantir o benefício do emprego;
- A Lei nº 13.415/2017, que aprovou o Novo Ensino Médio;
- Resolução CNE/CEB nº 03/2018, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM);
- Resolução nº 17/2018, que aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e fragmentou a última etapa da Educação Básica em itinerários formativos, consolidando a pedagogia das competências;
- O Programa MedioTec, criado em 2018 e que “efetivou-se, desde seu lançamento, como mais uma dimensão do PRONATEC” (Pelissari, 2020, p. 291), porém, voltado exclusivamente para estudantes do ensino médio, com cursos concomitantes oferecidos em instituições parceiras;
- O Programa Novos Caminhos (PNC), lançado em 2019 com o propósito de oferecer aos estudantes a possibilidade de escolher itinerários formativos, alinhando as políticas de EPT às orientações da DCN e da BNCC.



Cerimônia oficial de sanção da reforma do Ensino Médio com a presença do presidente Michel Temer no Palácio do Planalto. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/New_Brazilian_secondary_education.

Evidencia -se que as políticas supracitadas apontam para duas forças sociais que convergem a favor da desintegração curricular:

de um lado, a pedagogia das competências, sendo o desdobramento mais direto da ortodoxia neoliberal no campo pedagógico, põe em cena a burguesia direta-

mente associada ao capital internacional; de outro, os mecanismos de fortalecimento da EPT privada via oferta do 5º itinerário formativo, previstos pelo PNC, (...) (Pelissari, 2023, p.12).

Por conseguinte, podemos considerar que esses programas, em vez de direcionarem a educação para uma perspectiva integradora e emancipadora para a EPT, criam condições para a fragmentação curricular e para a instrumentalização da formação técnica em prol das demandas do mercado, refletindo os limites estruturais e a luta de classes que permeiam as políticas educacionais no Estado capitalista brasileiro.

PARA SABER MAIS



BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 07 dez. 2021.

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

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de fevereiro de 1959.

FERNANDES, F. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica; v. 5).

PELISSARI, L. B. Um balanço das políticas de educação profissional no Brasil: de Lula da Silva a Michel Temer. RTPS – **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. 279-296, jan./jun. 2020.

PELISSARI, L. B. A Reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021. **Educação Em Revista**, n. 39, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469837056>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed Campinas: Autores Associados, 2013.

Da reflexão à prática!



Atividade: Juri Simulado - defesa da integração curricular

1. OBJETIVO

Utilizar a dinâmica de júri simulado para proporcionar aos professores participantes a oportunidade de analisar, argumentar e discutir os acontecimentos históricos, políticos e sociais que influenciaram na construção do currículo integrado da EPTNM, tendo como réu o Decreto nº 2.208/1997.

2. TEMPO ESTIMADO

60 minutos

3. METODOLOGIA

Divisão dos grupos:

- **Réu:** o Decreto nº 2.208/1997, representado por um voluntário, acusado de promover uma formação acrítica que reforça a dualidade educacional histórica no país, separando Educação Profissional e Educação Básica;
- **Grupo de acusação:** este deve acusar o Decreto nº 2.208/1997 de fragmentar a educação e prejudicar a formação integral dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, aprofundando as desigualdades sociais ao retirar a oportunidade deles terem acesso aos conhecimentos que fazem parte da construção humana;
- **Grupo de defesa:** este defenderá o Decreto nº 2.208/1997, trazendo argumentos que justifiquem seu desejo de atender as necessidades do mercado de trabalho de forma eficiente e flexível, colaborando para o desenvolvimento do país;
- **Grupo do júri:** este avaliará os argumentos apresentados e decidirá se o Decreto nº 2.208/1997 é culpado ou inocente das acusações.

4. OPERACIONALIZAÇÃO

- Os grupos terão 20 minutos para estudar do Decreto nº 2.208/1997 e outros textos pertinentes;
- Cada grupo terá 10 minutos para apresentar seus argumentos iniciais, conforme a seguinte ordem: acusação, defesa e réu;
- Cada grupo terá 10 minutos para questionar o outro, promovendo um debate mediado pelo formador;
- Cada grupo terá 10 minutos para apresentar seus argumentos finais e persuadir o júri;

- Deliberação e Resultado: os jurados se reunirão por 10 minutos para discutir os argumentos apresentados e deliberar sobre o veredito. Eles devem justificar sua decisão com base nas evidências e argumentos ouvidos durante a atividade.

5. MATERIAL DE APOIO

- linha do tempo histórica da EPTNM;
- Texto dos decretos 2.208/1997;
- Outros textos que discutam a história da EPT que considerar pertinente.



Rota para o Futuro!

Chegou o momento de avaliar a experiência do módulo e consolidar aprendizagens, promovendo a troca de concepções e a construção de um novo olhar para o futuro. Convide os participantes a refletirem sobre o caminho percorrido e como os conhecimentos adquiridos podem impactar suas práticas pedagógicas.

Passo a passo:

1. Disponibilize um quadro (digital ou físico) dividido em três colunas diferenciadas pelos comandos: Sabia, Aprendi, Transformei.
2. Apresente o Quadro explicando brevemente os objetivos de cada coluna:
 - Sabia: o que já conheciam sobre a EPTNM e sua integração com a educação básica;
 - Aprendi: novos conceitos e percepções construídas durante o curso;
 - Transformei: mudanças de perspectivas e atitudes sobre o currículo integrado.

Sabia	Aprendi	Transformei
O que eu já conhecia sobre a EPTNM?	O que aprendi de novo neste módulo?	Como esse conhecimento muda minha prática docente?

3. Retome as perguntas do *quiz* utilizado na abertura do módulo para guiar a reflexão e preencher coletivamente o quadro, possibilitando a comparação sobre o que já sabiam, o que aprenderam durante o módulo, e como essas descobertas podem influenciar suas visões e práticas.

A história se repete, a primeira vez como tragédia, e a segunda como farsa
(Marx, 1852)

Módulo II

Trabalho como princípio educativo

Onde queremos chegar?

O objetivo deste Módulo é conduzir os professores a uma reflexão sobre o significado do trabalho, especialmente quando se pretende a formação integral dos estudantes, enfatizando a necessidade de enxergá-lo como uma categoria que vai além de uma força produtiva subordinada ao capitalismo. Para tal, os participantes serão desafiados a ressignificar o planejamento pedagógico por meio de discussões teóricas, reflexões práticas e atividades interdisciplinares.

O que temos na bagagem?

Comece esse momento dispondo, em uma tela ou quadro, a seguinte pergunta: o que é trabalho? Peça que todos façam uma reflexão sobre esse conceito e os convide a assistir o vídeo “A evolução do trabalho ao longo da história” (Disponível em: https://youtu.be/5OGwBsRQ_lbo). Na sequência, organize uma roda de conversa sobre as representações do trabalho em diferentes períodos históricos, identificando elementos comuns e analisando como ele molda a sociedade e a identidade humana.

Você pode utilizar algumas das questões a seguir para conduzir essa discussão:

1. Quais foram as principais transformações sofridas pelo trabalho ao longo da história?
2. Que fatores impulsionaram as transições entre os diferentes modos de trabalho ao longo do tempo?
3. O que há de comum nas diversas representações do trabalho ao longo da história?
4. Como as inovações tecnológicas influenciaram a evolução do trabalho e quais foram suas implicações sociais?
5. Em que medida o trabalho serviu como meio de integração ou exclusão social ao longo da história?
6. Como as concepções de trabalho refletem valores e as necessidades de cada sociedade em seu tempo?
7. Como você enxerga o futuro do trabalho à luz das transformações históricas apresentadas?

O que precisamos conhecer?

Trabalhar é uma característica essencialmente humana. É a maneira como nos apropriamos dos elementos da natureza e os transformamos em benefício próprio, construindo nossa história no mundo. É por meio do trabalho que desenvolvemos ciência, cultura e os valores que moldam nossas relações com o meio ambiente e com os outros. Sem ele, seríamos incapazes de criar as condições necessárias para a nossa sobrevivência.

Segundo Marx e Engels (1974, apud Saviani, 2007), é no ato de transformar o mundo que o homem cria sua própria existência, afirmando-se como um ser histórico e social. Diferentemente dos outros seres vivos, que apenas sobrevivem às adversidades da natureza, o homem transforma seu entorno, construindo sociedades cada vez mais complexas e evoluídas.

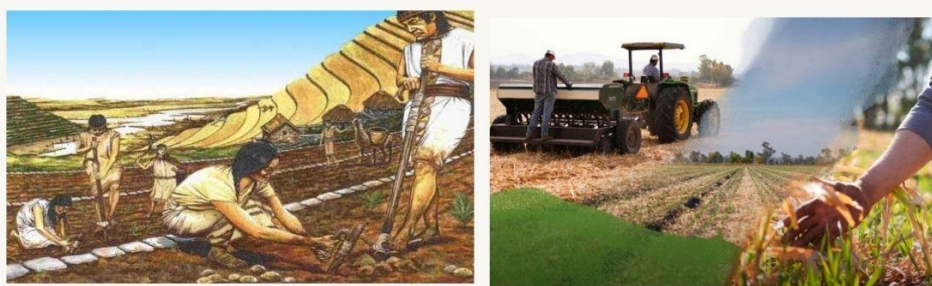
Nessa perspectiva, o trabalho também expressa a criatividade e a estética humana (Della Fonte, 2018). Mesmo quando não há uma ação imediata, o ser humano se projeta no objeto de seus pensamentos por meio de um ato criativo que revela sua capacidade de imaginar novas possibilidades e de fazer acontecer. Esse processo contribui para a construção de novos conhecimentos e valores que moldam a sociedade, culminando na criação e acumulação de um vasto patrimônio cultural.



Esse patrimônio inclui elementos materiais e simbólicos que representam o modo de existir e produzir a vida em um determinado contexto histórico e social. Isso significa que, na dialética entre o agir e o pensar, e vice e versa, o ser humano tem modificado sua própria existência, tornando-se, de fato, humano. Isso significa que a condição de ser “humano” não é algo predeterminado (Della Fonte, 2018; Saviani, 2007), mas construída e transmitida para as novas gerações que lhe atribuem novos significados, permitindo a continuidade do processo evolutivo.

Conforme Della Fonte (2018, p. 11), “para se tornar humana, cada nova geração precisará ser convidada a participar do mundo humano, pois a experiência propriamente humana não se inscreve no arcabouço genético da espécie”. Sendo assim, é por meio da aquisição do patrimônio cultural, construído anteriormente pelos pares, que acontece a humanização. Processo no qual homens e mulheres se encontram envolvidos ativamente, ressignificando o que antes foi construído.

Assim, compreendemos que o ser humano social, cultural e histórico que conhecemos, é produto do encadeamento entre trabalho e educação, visto que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p.154)”. Percebemos, nesse contexto, o trabalho como um princípio educativo, pois é por meio dele que o ensino e a aprendizagem acontecem, possibilitando a criação de novas formas de produzir e de viver em sociedade.



Entretanto, a evolução histórica do trabalho levou à sua dissociação do ato reflexivo, estético e criativo, resultando na divisão dos homens entre aqueles que pensam e aqueles que executam tarefas mecânicas. Essa separação tornou o trabalhador alheio à sua produção e à compreensão de seu papel na sociedade. Contexto no qual torna-se necessário superar essa fragmentação, retomando a ideia de trabalho como essência da existência humana.

No capitalismo, por exemplo, a manufatura e a mecanização fragmentaram o trabalhador, resultando em uma formação unilateral que limita suas potencialidades. Conforme Della Fonte (2018, p. 12), enquanto na manufatura o trabalhador é “mutilado e fraturado por um trabalho parcial”, na produção mecanizada ele “é despojado do saber de um trabalho concreto; cabe a ele apenas manusear a máquina, sem necessariamente compreendê-la. O ser humano torna-se um servo da máquina e sem dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos que nela se materializam”.



Esse processo evidencia um modelo de trabalho que desumaniza e revela a necessidade de resgatar sua concepção formativa, devolvendo-lhe o lugar de princípio educativo para formar o homem em sua totalidade, promovendo o desenvolvimento da capacidade criativa de produzir valores e de construir uma cultura que não naturalize a exploração de uma classe sobre a outra.

Retomar a integração entre o ato de fazer e o ato de pensar sobre o que se faz significa, portanto, devolver ao trabalho seu espaço de conexão entre o desenvolvimento de ciência, cultura e tecnologia. Quando essas dimensões se integram, ultrapassamos a mera produção material e alcançamos um espaço de aprendizado, reflexão e transformação social.



Para Saviani (2007, p. 160), sobretudo “no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta”. Nessa etapa da Educação Básica, tal relação constitui uma necessidade que impõe a resignificação do currículo, de modo que o trabalho deixe de ser apenas o fim da formação de trabalhadores subservientes a um sistema que sobrevive das desigualdades, e passe a ser o meio pelo qual o processo de ensino-aprendizagem demonstra como está inserido em uma estrutura permeada por relações de interesses e poder.



Corroborando o pensamento de Saviani (2007), Ramos (2008) destaca que é na etapa do Ensino Médio (EM) que a integração entre trabalho e educação deve se concretizar, visto que muitos estudantes provenientes da classe trabalhadora precisam ingressar no

mundo do trabalho ainda na adolescência. Por isso, ao buscar um curso técnico para se qualificar, este deve atender tanto às suas necessidades de formação profissional quanto garantir o acesso aos conhecimentos científicos e culturais que fundamentam as múltiplas relações sociais que produzem a existência humana no mundo.

Assim, principalmente no EM, o trabalho precisa ser entendido não apenas como meio de sobrevivência, mas também como elemento central na construção de uma visão crítica e transformadora da realidade. Ele deve ser compreendido em seu sentido:

a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva (Ramos, 2008, p.8).

Essa compreensão permite ao estudante fazer uma análise crítica acerca de como essas relações afetam sua vida e seu papel no mundo, reconhecendo o trabalho como um espaço de criação e transformação, mas também de disputa de poder. Tal abordagem é indispensável para formar sujeitos conscientes de seu lugar na sociedade e capazes de atuar para transformá-la, visto que, ao produzir símbolos sociais como cultura, tecnologia e valores, o ser humano também se transforma por meio deles, construindo e reconstruindo a sociedade ao longo do tempo.

Portanto, no EM integrado, o trabalho precisa assumir o lugar de princípio educativo, proporcionando aos estudantes uma formação ampliada que articule as aprendizagens teóricas às práticas concretas. Dessa forma, o trabalho deixa de ser apenas um instrumento para a inserção no mercado de trabalho, e se torna uma ferramenta educativa fundamental, capaz de formar sujeitos autônomos para lidar com as dinâmicas da sociedade capitalista.

PARA SABER MAIS



DELLA FONTE, S.S. Formação no e para o Trabalho: **Educação Profissional e Tecnológica Em Revista**, V. 2 nº 2, p. 6-19. DOI:<https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.383>.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

VON, Alexandre. A evolução do trabalho ao longo da história [vídeo]. Canal Alexandre Von, 2020. 11 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5OGwBsRQlbo>. Acesso em: 6 nov. 2024.

Da reflexão à prática



Atividade: construindo uma ementa interdisciplinar

1. OBJETIVO

Realizar a análise da matriz e da ementa do curso Técnico em Agropecuária do Centro Estadual de Educação Profissional Lourdes Carvalho Neves Batista em Cícero Dantas (BA), buscando alinhar os objetos do conhecimento presentes nesses documentos às demandas do contexto local, tendo o trabalho como princípio educativo. A partir dessa análise, estruturar uma ementa interdisciplinar.

2. TEMPO ESTIMADO

2 horas

3. METODOLOGIA

a) Mapeando o contexto local

- Promova uma discussão orientada para levantar os principais desafios e oportunidades do contexto local (condições climáticas, perfil do solo, práticas agrícolas predominantes);
- Utilize uma tela para projetar um quadro com três colunas e, à medida que os professores forem contribuindo, registre na primeira coluna os desafios do contexto socioeconômico local que constituem o foco do trabalho do Técnico em Agropecuária.

b) Estudo crítico das matrizes e ementas

- Divida os professores em grupos, conforme suas áreas de conhecimento, e distribua cópias das matrizes e ementas do curso;
- Cada grupo deverá analisar as matrizes curriculares e ementas, identificando os principais objetos do conhecimento relacionados ao trabalho do Técnico em Agropecuária e aos desafios socioeconômicos locais;
- Oriente os participantes a refletirem sobre os conteúdos que apresentariam maior demanda no contexto do curso e na resolução de problemas da comunidade escolar.

c) Elaboração de uma ementa integrada

- Disponibilize o quadro para os participantes por meio de um Google Docs, de modo que a segunda coluna seja preenchida com os objetos do conhecimento presentes na ementa do curso, a partir da seguinte reflexão:

Quais dos objetos do conhecimento presentes na ementa poderiam ser estudados a partir dos desafios socioeconômicos elencados?

OBSERVAÇÃO!

Os objetos do conhecimento presentes na ementa devem ser organizados no quadro considerando sua relação com o desafio local elencado na primeira coluna, por exemplo:

Desafio local: longos períodos de seca.

Objetos do conhecimento: manejo e conservação da água, irrigação eficiente, adaptação de cultivos a climas secos, impactos da desertificação, recuperação de áreas degradadas, estratégias agroecológicas para mitigação da seca, políticas públicas de combate à escassez de água.

d) A Ementa integrada

- Com base no quadro previamente organizado, os grupos devem trabalhar de forma colaborativa para redigir uma ementa única, que represente os conteúdos mobilizados, e sua aplicação prática;
- Durante essa etapa, os participantes preencherão a terceira coluna do quadro com os nomes das disciplinas, relacionando-as aos respectivos objetos do conhecimento elencados na segunda coluna;
- Após a elaboração inicial da ementa, conduza uma discussão coletiva para promover ajustes e reflexões finais.

SUGESTÃO

Essa discussão pode ser orientada por questões que auxiliem na análise crítica da ementa integrada, como:

- De que forma os objetos do conhecimento foram mobilizados para responder a uma situação concreta no contexto da formação técnica em agropecuária? Como essa abordagem coloca o trabalho no centro da formação?
- Como a divisão por disciplinas aparece na nova organização da ementa? Quais estratégias foram adotadas para superar a fragmentação disciplinar e promover a integração curricular?
- Quais dificuldades foram percebidas ao integrar os objetos de conhecimento em uma ementa única?

4. MATERIAL DE APOIO

- cópias das matrizes e ementas do curso;
- Dispositivo móvel para acessar o Drive;
- Projetor.

Rota para o Futuro

Convide os participantes a refletirem sobre como os conhecimentos adquiridos podem impactar suas práticas pedagógicas, enquanto preenchem um questionário no Google Forms com as seguintes provocações:

1. As discussões e atividades realizadas no módulo te ajudaram a compreender melhor como o trabalho pode assumir o lugar de princípio educativo?
2. É possível viabilizar, em sua realidade escolar, a execução do planejamento pedagógico construído a partir da ementa integrada?
3. Considerando a resposta anterior, descreva possíveis caminhos para colocar em prática a ementa construída.
4. Descreva os desafios a serem enfrentados para colocar em prática a ementa elaborada a partir da perspectiva do trabalho.

Não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.
(Freire, 1991)

Módulo III

O sentido do Currículo Integrado na EPTNM

Onde queremos chegar?

Espera-se que, ao final deste Módulo, os participantes compreendam os princípios que dão sentido ao currículo integrado da EPTNM, reconhecendo-o como um caminho que representa não apenas o que será ensinado, mas também como e por que a integração entre a educação profissional e a educação básica é necessária.

Essa compreensão é essencial para que os educadores reflitam sobre o compromisso de atuar em uma modalidade de ensino voltada à superação da fragmentação curricular, e como consequência, transformem suas práticas pedagógicas, integrando os conhecimentos científicos, culturais, técnicos e do mundo do trabalho, com o propósito de formar cidadãos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa.

O que temos na bagagem?

Atividade - arrumando a bagagem

1. OBJETIVO

Estimular uma reflexão coletiva sobre os saberes, experiências e desafios relacionados ao currículo integrado e, assim, identificar conhecimentos prévios dos participantes.

2. TEMPO ESTIMADO

30 minutos

3. METODOLOGIA

- Instigue os participantes com a seguinte fala: “cada professor carrega em sua bagagem experiências e concepções sobre o currículo. Vamos refletir sobre isso coletivamente?”.
- Entregue a cada participante três cartões coloridos para que registrem suas percepções de acordo com os seguintes comandos:

Cartão Verde - o que você entende por currículo integrado?

Cartão Azul - você já vivenciou práticas relacionadas ao currículo integrado? Descreva sua experiência em poucas palavras;

Cartão Rosa - quais dificuldades você enfrentou na sua experiência com currículo integrado?

- Oriente os participantes a colarem seus cartões, devidamente preenchidos, em um painel coletivo em formato de mala, dividido em três compartimentos, agrupando-os conforme as cores dos respectivos cartões:

Verde: conceitos e definições sobre o currículo integrado;

Azul: experiências dos participantes com o currículo integrado;

Rosa: desafios e dificuldades percebidas no processo.

- Leia algumas das contribuições de cada categoria representada no painel, destacando padrões e recorrências. Provoque uma discussão coletiva a partir das seguintes perguntas:

- a) Que conhecimentos temos na “bagagem” sobre o currículo integrado?
- b) Há um entendimento comum sobre o currículo integrado?
- c) Quais experiências mais se destacam?
- d) Quais desafios aparecem com mais frequência?
- e) Que soluções já foram testadas para superar esses desafios?

- A partir das discussões, identifique os pontos que precisam de atenção no momento “o que precisamos conhecer”.

4. MATERIAL DE APOIO

- Post Its nas cores verde, azul e rosa;
- Papel madeira;
- Canetas.



Fonte: Elaborada pela autora a partir do design Canva (2025)

O que precisamos conhecer!

Integrar significar tornar único, conectar partes que estavam separadas de modo a formar um todo harmônico e significativo. Essa compreensão, quando aplicada à formação humana, remete à necessidade de articular diferentes aspectos da vida para promover um ensino amplo, no “sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas dimensões históricas que concretizam os processos educativos” (Ciavatta, 2012, p.84).

Na EPTNM, a integração curricular assume esse papel, buscando superar a simples preparação técnica para desenvolver um sujeito completo, com autonomia para atuar no mundo do trabalho sem perder de vista sua responsabilidade consigo mesmo e com o outro.

Assim, podemos dizer que o currículo na EPTNM possui características que o define e traz implicações para sua prática, sendo a razão de sua existência a formação consciente para a transformação social.



Conforme Ramos (2008), o currículo integrado da EPTNM possui três fundamentos centrais que dão sentido à sua existência:

- A concepção de formação humana;
- A indissociabilidade entre o ensino médio e a educação profissional; e
- A articulação entre as partes e a totalidade na organização curricular.

Concepção de formação humana

Ao refletir sobre a concepção de formação humana, é necessário, antes de tudo, superarmos a visão fragmentada da educação, que forma um sujeito para pensar e outro para fazer. Nenhum dos dois, isoladamente, seria capaz de promover a justiça social, pois lhes faltaria a visão do todo. O sujeito que apenas pensa o que e o como o outro deve fazer para produzir lucros, dificilmente compreenderá os custos reais que estão por trás do esforço de determinado trabalho. Nessas circunstâncias, estaremos formando:

“mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência (Ramos, 2008, p.8).

Por outro lado, quando ofertamos aos estudantes, filhos da classe trabalhadora, uma educação voltada apenas à preparação para uma profissão, sem considerar o contexto histórico da sua existência, estamos lhes retirando a oportunidade de conhecer os processos que estão por trás da forma de produzir o mundo.

Em ambos casos, o sujeito se encontra fragmentado, sem a percepção do todo complexo que é a realidade, o que não condiz com os princípios do currículo integrado da EPTNM. Nele, a perspectiva é formar sujeitos conscientes de sua condição histórica e transformadora e, para isso, é necessário um ensino que compreenda trabalho, ciência e cultura como partes intercomplementares para o desenvolvimento omnilateral do estudante, sendo essa concepção de ser humano o principal sentido do currículo integrado.

Ramos (2008) explica a formação omnilateral como um processo que busca desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional e social. Nesse contexto, o trabalho precisa ser um princípio educativo. Embora no sistema capitalista ele tenha ganhado um direcionamento econômico, no currículo integrado sua relação com a ciência e a cultura deve retomar o seu caráter ontológico.



Diante dessa condição, a educação não pode desconsiderar a relação na qual o trabalho, na posição de princípio educativo, envolve o ser humano com o mundo de modo completo, mobilizando as dimensões físicas, intelectuais e emocionais. Marx (1985, p. 105) enfatiza que “o homem isolado não pode atuar sobre a Natureza sem atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural, cabeça e mão estão interligados, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual”.

Isso significa que o trabalho não se limita à produção material, mas se manifesta como uma experiência integral que mobiliza corpo e mente, contribuindo para o desenvolvimento humano em sua totalidade, gerando satisfação, pertencimento e uma postura reflexiva perante a realidade. Ao passo que na condição fragmentada e utilitarista, que lhe retira o caráter contemplativo, o trabalho pode formar sujeitos alheios à sua condição de explorados - o que não condiz com o propósito do currículo que busca integrar Educação Básica e profissional na busca por atender às demandas de uma classe que luta por superar as desigualdades sociais.



Fonte: https://dicasgratisnet.blogspot.com/2012/06/filme-tempos-modernos-resumo-e-completo.html#google_vignette



Percebemos, então, que a concepção de formação humana que dá sentido a um currículo integrado é a omnilateral, a qual somente pode ser alcançada quando se compreende a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura. Essa inter-relação é constitutiva do ser humano e, quando dissociada, priva-o da possibilidade de desenvolver uma visão de mundo crítica e emancipadora.

Indissociabilidade entre o ensino médio e a educação profissional

Se o primeiro sentido é a formação omnilateral, o segundo evidencia a necessidade ética e política de uma abordagem de ensino que una conhecimentos gerais e específicos, reconhecendo-os como partes de um todo construído historicamente e socialmente em resposta às múltiplas necessidades do ser humano e que, por isso, só fazem sentido em sua inter-relação.

Nesse viés, a dualidade educacional presente na história brasileira pode ser entendida como uma forma de alienação criada por aqueles que vivem dos privilégios nefastos da sociedade capitalista, a qual se sustenta na dicotomia entre ensino técnico e ensino propedêutico, colocando a educação profissional como uma política compensatória (Ramos, 2008), quando, na verdade, ela constituiu parte do processo educativo que deve garantir aos jovens o acesso a um ensino pautado na concepção de formação que considera as necessidades e os direitos de todos.

Portanto, defendemos a possibilidade do ensino médio integrado à educação profissional por razões ético-políticas, posto que a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade (...). Entendemos que o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (Ramos, 2008, p. 15).



O entendimento de Ramos (2008) é que precisamos caminhar para uma nova estrutura social na qual as diferenças de classe não existam. Ainda que se trate de uma utopia, é necessário seguir nessa direção na busca por superar as desigualdades, sendo a integração curricular uma necessidade, sobretudo no contexto brasileiro, em que os filhos da classe trabalhadora precisam se inserir no mundo do trabalho ainda no período em que deveriam estar cursando apenas a Educação Básica.

Negar a possibilidade dessa integração é idealizar "um projeto para outro país" (Ramos, 2008, p. 12). Para a nossa realidade, é preciso garantir uma formação profissional que permita aos jovens apropriar-se de conhecimentos humanísticos e técnicos que viabilizem uma inserção digna na vida produtiva e que também lhes abram portas para fazer outras escolhas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96, estabelece, no artigo 2º, que a educação tem como finalidade o desenvolvimento pleno do educando, considerando tanto o preparo para o trabalho quanto para o exercício da cidadania. Além disso, nos artigos 35 e 36, prevê a articulação entre educação básica e educação profissional, indicando que o currículo deve integrar conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais.

Porém, esse conteúdo da LDB é fruto de uma história de lutas, com conquistas e derrotas, e deve ser afirmado como um compromisso que, para além da legislação, necessita ser compreendido e fortalecido em sua prática, a fim de evitar novos retrocessos. Afinal, um dos sentidos da existência do currículo integrado é entender a indissociabilidade entre o ensino médio e a educação profissional como possibilidade e necessidade (Ramos, 2008).

Articulação entre as partes e a totalidade na organização curricular

Se o objetivo do currículo integrado da EPTNM é a transformação social, e isso só é possível com sujeitos formados omnilateralmente, Ramos (2008) reforça a urgência de retomar a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura, rompida pelo positivismo e responsável pela fragmentação da formação do ser humano.

É preciso superar o ensino que separa as aprendizagens em científicas e técnicas, em favor de uma postura pedagógica na qual o conhecimento seja compreendido em seu meio produtivo. Afinal, um objeto de conhecimento não pode ser fixado como geral ou específico, pois essa definição depende do contexto em que será utilizado.

Vejamos o exemplo apresentado por Ramos (2008) acerca do conceito de eletricidade, objeto de conhecimento relacionado à disciplina de Física: ele pode ser mobilizados como conhecimento geral, para explicar princípios básicos sobre energia, mas também como conhecimento específico, quando aplicado à restauração de um microfone ou ao desenvol-

vimento de circuitos eletrônicos em um contexto técnico-profissional. Para a referida autora, se um determinado conceito for:

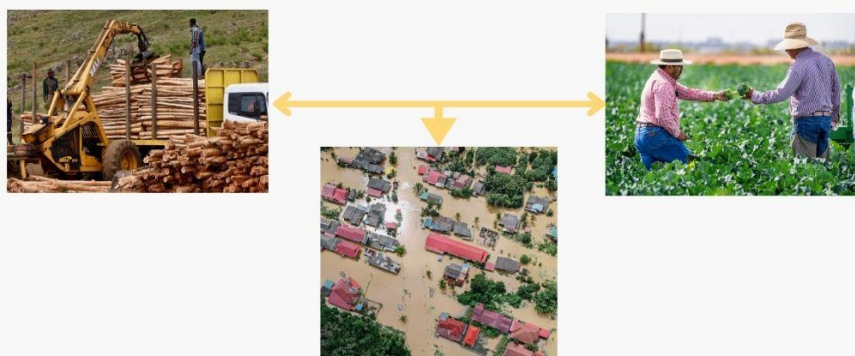
ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado (Ramos, 2008, p.17).

Isso significa que, se um determinado conhecimento não for estudado e compreendido dentro das condições históricas de necessidade e possibilidades de seu uso, dificilmente o sujeito que o utilizar conseguirá compreender as implicações sociais de sua existência, que envolvem aspectos econômicos, políticos, éticos e ambientais.

Entende-se, então, que a separação entre a formação geral e específica reflete uma visão reducionista que desconsidera a complexidade das relações entre as diferentes áreas do conhecimento e a realidade concreta (Ramos, 2008). Essa abordagem fragmentada, com raízes no positivismo, hierarquiza os saberes e limita o potencial transformador da educação. Por isso, um dos princípios da integração curricular é considerar a articulação entre a parte e a totalidade, em uma interação contínua e dialógica que possibilite a compreender o conhecimento como algo dinâmico e histórico.

Dessa forma, o currículo integrado exige uma postura pedagógica na qual o estudante seja instigado a mobilizar conhecimentos gerais e específicos para observar, problematizar situações e solucionar problemas, conectando teoria e prática com base no tripé trabalho, ciência e cultura.

Ramos (2008) nos traz que qualquer fenômeno social possui múltiplas dimensões a serem consideradas, de modo a levar o estudante a percebê-lo como uma totalidade: histórico-cultural, físico-ambiental, técnico-organizacional e econômico-produtivo. A integração dessas dimensões deve ser promovida no processo educativo, para que os alunos compreendam como esses saberes explicam o sentido de uma profissão, superando a visão reducionista de conhecimentos gerais e específicos, e avançando para uma perspectiva que reconhece a complexidade das relações estabelecidas na realidade concreta.



Assim, no contexto do currículo integrado, a interdisciplinaridade se apresenta como uma abordagem apropriada, pois defende a interação e a complementaridade entre as diversas disciplinas na busca por uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos.

Ramos (2008, p. 20) se apropria dos estudos de Santomé (1998) para nos dizer que “o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos”.

Fazenda (2002, p.11) nos apresenta a interdisciplinaridade como: “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano” na busca por conectar diferentes áreas do conhecimento e promover uma visão relacional sobre os saberes.

Dessa forma, o professor desempenha um papel crucial ao promover a integração dos conhecimentos gerais e específicos, articulando-os de maneira interdisciplinar. Por exemplo, para trabalhar questões ambientais, os conceitos de Biologia, Química, Geografia e Sociologia podem ser mobilizados para explicar como fatores naturais, químicos, sociais e culturais se inter-relacionam na transformação do meio ambiente. Essa postura solicita dos alunos a capacidade de articular as diferentes partes dos objetos do conhecimento para compreender e explicar a totalidade e, assim, tomar decisões fundamentadas na resolução de problemas reais.

PARA SABER MAIS



CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (2001). V. 01. 272 p.

MARX, K. **O Capital**. Vol. I. Tomo II. Coleção Os Economistas. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

Da reflexão à prática!

Para colocar em prática a integração curricular, com base no sentido da integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, conforme proposto por Ramos (2008), será proposto um estudo de caso que servirá para a elaboração de um planejamento interdisciplinar que envolva o contexto local e as necessidades dos estudantes que buscam o curso Técnico em Agropecuária. A proposta final deverá contemplar não apenas a viabilidade técnica, mas também a sustentabilidade econômica e ambiental, oferecendo um plano detalhado para a resolução do problema apresentado no estudo de caso.

O Caso

Um aluno do curso Técnico em Agropecuária da Escola Caminho do Saber compartilhou em sala de aula uma preocupação que vinha afetando sua família. Eles possuem uma área de aproximadamente 5 hectares, cujo tamanho exato não conhecem, que está improdutivo há anos devido à baixa fertilidade do solo e à falta de manejo adequado. Localizada em uma região de clima semiárido, caracterizada por escassez de chuvas e longos períodos de estiagem, a propriedade é vista pela família como inviável para a agricultura. Apesar disso, o aluno vê potencial na terra, especialmente com base nas técnicas que tem aprendido no curso. Motivado a melhorar a renda familiar, ele busca o apoio de professores e colegas para desenvolver um projeto de recuperação e aproveitamento sustentável da propriedade.

O terreno enfrenta desafios significativos: o solo está compactado, pobre em nutrientes, com sinais evidentes de erosão, e a vegetação é esparsa. Além disso, a baixa disponibilidade de água na superfície dificulta o cultivo de culturas tradicionais. A família também enfrenta dificuldades financeiras, o que reduz a possibilidade de investir em insumos e tecnologias. Contudo, o aluno está determinado a encontrar soluções sustentáveis e de baixo custo, acreditando que práticas como conservação do solo e manejo eficiente dos recursos hídricos podem transformar a terra em uma área produtiva. Ele acredita que a revitalização da propriedade, além de gerar renda, pode servir como exemplo para a comunidade local.

Em conversa com os professores, o aluno sugeriu explorar linhas de crédito voltadas para pequenos agricultores, com o objetivo de financiar a compra de adubos orgânicos e a instalação de um sistema de irrigação por gotejamento, eficiente para regiões com baixa pluviosidade. No entanto, ele enfrenta dificuldades para elaborar um plano de recuperação detalhado que atenda às exigências das instituições financeiras. Diante disso, o aluno pediu o apoio da escola para desenvolver um projeto interdisciplinar que contemple não apenas os aspectos técnicos da agropecuária, mas também os financeiros e sociais.

Atividade estudo de caso:

melhorando uma propriedade familiar



1. OBJETIVO

Construir uma sequência de aulas, considerando um estudo de caso contextualizado ao curso Técnico em Agropecuária, tendo como base os fundamentos do currículo integrado discutidos no módulo.

2. TEMPO ESTIMADO

2 horas

3. METODOLOGIA

- Apresente o estudo de caso para o grupo, realizando uma leitura colaborativa;
- Instigue a discussão a partir das seguintes perguntas:
 - a) Qual é o objetivo do estudante de acordo com o caso apresentado?
 - b) Quais os principais problemas trazidos pelo aluno a partir de sua realidade?
 - c) Quais as possíveis soluções apresentadas no caso?
 - d) Como é possível ajudar o aluno a alcançar seu objetivo?
 - e) O problema pode ser resolvido apenas com os conhecimentos das disciplinas técnicas?
 - f) Quais disciplinas podem ser mobilizadas para ajudar a resolver essa situação?
- À medida que os participantes forem falando, organize uma lista com os problemas citados;
- Destaque a importância de articular conhecimentos gerais (Biologia, matemática, geografia) e específicos (técnicas agrícolas, gestão financeira). Para reforçar que essa categorização depende do contexto de aplicação, questione:
 - a) De fato, todos os conhecimentos das disciplinas da base comum curricular mobilizados para resolver esse problema podem ser considerados gerais?
 - b) E os objetos do conhecimento da parte técnica, todos podem ser considerados como específicos nesse contexto?
- Divida os participantes em grupos de modo que cada um deles tenham representantes das disciplinas da base comum e das disciplinas técnicas, com o desafio de contribuir para a elaboração de uma sequência didática interdisciplinar.
- Oriente os grupos a retomarem a ementa construída no módulo anterior, a fim de realizar um levantamento dos objetos do conhecimentos selecionados por eles a partir das necessidades identificadas nos problemas presentes no estudo de caso;
- Forneça aos participantes, por meio do Google Drive, um quadro com os desafios listados no caso. Cada grupo deverá assumir uma área de foco para estudar o problema e propor possíveis soluções com base nos conhecimentos de suas disciplinas.

EXEMPLO:

- **Diagnóstico do solo:** quais práticas de manejo podem melhorar a fertilidade e reduzir a erosão?
- **Culturas agrícolas:** que tipos de cultivos se adaptam ao clima seco? Como integrar práticas agrícolas sustentáveis?
- **Planejamento financeiro:** quais são as melhores estratégias para pequenos produtores acessarem financiamento?
- **Gestão hídrica:** como implementar tecnologias, como a microirrigação, de forma acessível e eficiente?

- Oriente cada grupo a desenvolver o esboço de uma sequência de aulas que contemple quatro semanas de trabalho, utilizando os conhecimentos de sua área de foco, com vistas a ajudar o aluno a alcançar seu objetivo;
- Após a elaboração das sequências de aulas, cada grupo deverá apresentar sua proposta para os demais participantes, explicando como a integração dos conhecimentos contribui para resolução dos problemas apresentados no caso;
- Crie oportunidades para que, após cada apresentação, os demais participantes possam oferecer sugestões, promovendo um diálogo colaborativo;
- Instigue a reflexão sobre como as sequências didáticas construídas se relacionam com um currículo integrado que tem o trabalho como princípio educativo e sobre como podem se transformar em um projeto interdisciplinar.

4. MATERIAL DE APOIO

- Quadro branco ou projetor;
- Notebook;
- Cópias do estudo de caso.



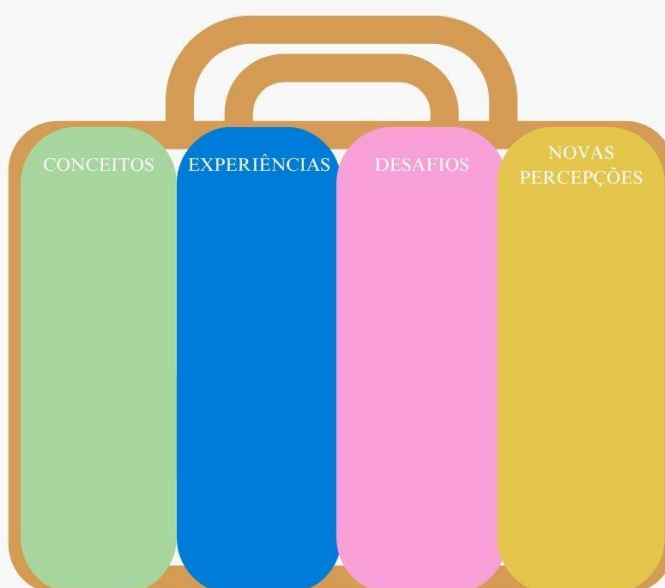
Rota para o Futuro

Revisitando a Bagagem

Retome os conceitos, experiências e desafios levantados na dinâmica inicial, a fim de identificar os avanços na compreensão e aspectos que ainda precisam ser aprofundados.

Convide os participantes a revisitar o painel coletivo construído na atividade inicial:

- Peça que leiam os cartões e reflitam sobre o que mudou ou foi aprofundado em sua compreensão acerca do currículo integrado;
- Entregue um novo cartão, agora amarelo, para que cada participante responda à seguinte questão: o que você acrescentaria agora à sua bagagem sobre o currículo integrado? Peça que adicionem seus novos cartões no painel, criando uma quarta coluna com o tema “Novas percepções”;
- Finalize lendo algumas das anotações feitas pelos participantes e conduza uma breve conversa sobre os aprendizados construídos.



O todo é mais do que a soma das partes
Aristóteles (2005)

