



PROFEPT

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

SÉRGIO SEVERO DO NASCIMENTO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICAS
CURRICULARES NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Olinda

2024

SÉRGIO SEVERO DO NASCIMENTO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICAS
CURRICULARES NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, *campus Olinda*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT

Macroprojeto de Pesquisa: Organização do Currículo integrado na EPT

Olinda

2024

N244e Nascimento, Sérgio Severo do.
Ensino Médio Integrado e Educação Profissional: práticas curriculares no contexto do Novo Ensino Médio. / Sérgio Severo do Nascimento. – Olinda, PE: O autor, 2024.
151 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Currículo. 2. Currículo – Ensino Profissional. 3. Práticas curriculares. 4. Educação - Novo Ensino Médio. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. 6. Educação Profissional e Tecnológica. 7. Ensino Médio Integrado. I. Duarte Neto, José Henrique (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

375 CDD (22. Ed.)

SÉRGIO SEVERO DO NASCIMENTO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICAS
CURRICULARES NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, *campus Olinda*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 05 de setembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE
Orientador

Prof. Dr. Aguinaldo Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO
Avaliador Interno

Profª. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE
Avaliadora Externo

SÉRGIO SEVERO DO NASCIMENTO

**PODCAST: “CONCEPÇÕES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUA RELAÇÃO
COM O CURRÍCULO NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO”**

Produto Educacional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, *campus Olinda*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 05 de setembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE

Orientador

Prof. Dr. Aguinaldo Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO

Avaliador Interno

Profª. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE

Avaliadora Externa

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade em concluir com êxito mais essa etapa na minha vida acadêmica, pela minha vida, dos meus familiares e pela minha saúde.

A meus pais Severino (in memoriam) e Creuza, por todo amor e por toda a paciência em me conduzir para o caminho certo, pelos ensinamentos de vida e por todas as vezes em que me mostraram que mesmo em momentos difíceis, era preciso continuar, com calma e perseverança para vencer, sendo honesto e respeitando o próximo.

As minhas irmãs Luciana e Luciene e meus sobrinhos Gabriel, Pedro Luccas, Arthur, Ana Sophia e Deborah, pelo amor incondicional e por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos.

A todos os professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, por todo apoio, carinho, atenção, paciência e respeito, que nos dedicaram durante este percurso formativo, compartilhando seus conhecimentos e nos incentivando sempre a aprender mais, de forma humana e humanizada.

A todos os profissionais que compõem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *Campus Olinda*, pela acolhida e dedicação no desenvolvimento das atividades em prol da educação.

Ao meu orientador Professor Dr. José Henrique Duarte Neto, que conduziu brilhantemente a orientação deste trabalho, por toda sua paciência, pelos ensinamentos e pelos momentos de discussão sobre a educação e sobre ser professor. Uma pessoa humana e que ao longo do caminho da orientação, priorizou sempre pelo relacionamento, não de orientador e orientando, mas de colegas de profissão.

Aos colegas da turma 2022, obrigado pelos momentos compartilhados, pela troca de experiências, pelos cafés coletivos, pelas risadas, pelas trocas de angústias e apoio ao longo deste processo.

RESUMO

Este estudo investiga como as práticas curriculares desenvolvidas pelos docentes do Ensino Médio Integrado se alinham ao conceito de trabalho como princípio educativo, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017. Fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e no materialismo histórico e dialético, a pesquisa explora uma educação emancipatória e crítica. O objetivo geral foi analisar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores da formação geral básica e da formação profissional em uma escola técnica da rede estadual de Pernambuco no contexto do Novo Ensino Médio. Para o desenvolvimento do estudo, buscamos responder a seguinte pergunta: quais relações de integração são estabelecidas no âmbito do currículo pelos professores da formação geral básica e da formação profissional em uma escola técnica da rede estadual de Pernambuco? O diálogo teórico foi subsidiado por pesquisas bibliográficas apoiadas nas contribuições de Apple (2006), Arroyo (2013), Duarte (2016), Frigotto (2012a; 2012b), Gramsci (2001), Marx (2005; 2007), Malanchen (2020; 2022), Ramos (2007; 2012; 2014; 2016), Sacristán (2017) e Saviani (2007; 2013; 2014; 2021a; 2021b), entre outros autores importantes para a pesquisa, além de documentos institucionais. Utilizou-se uma abordagem qualitativa do tipo exploratória e explicativa. Procedemos com o levantamento das informações e posterior análise dos dados por meio da aplicação de questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas. A discussão dos resultados foi baseada na análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011), considerando a exploração e o tratamento das informações obtidas. Durante o estudo, identificou-se, entre outros achados, a ausência de uma concepção contra-hegemônica, evidenciando um alinhamento com as ideias dominantes no que se refere às concepções epistemológicas que envolvem o ensino médio integrado e a educação profissional e tecnológica. Os dados revelam que, apesar da proposta da rede em oferecer o EM na perspectiva do currículo integrado e das práticas curriculares que buscam unir teoria e prática, a realidade observada na escola participante mostra uma predominância de práticas individualizadas e compartimentadas por disciplinas. A análise dos dados coletados indica que os impactos da integração curricular e da aplicação prática do trabalho como princípio educativo são significativos e transformadores para os estudantes, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa. Com base nos resultados encontrados na pesquisa empírica e sua interlocução com o referencial teórico deste estudo, desenvolvemos como produto educacional um podcast intitulado "Concepções do Ensino Médio Integrado e sua Relação com o Currículo no Contexto do Novo Ensino Médio", um recurso de áudio, em formato de série com cinco episódios, sobre os temas desenvolvidos durante a pesquisa, com a finalidade de fomentar ações reflexivas sobre as práticas curriculares e os processos de formação dos estudantes no âmbito do NEM.

Palavras-chave: ensino médio integrado; novo ensino médio; práticas curriculares; pedagogia histórico-crítica; trabalho como princípio educativo.

ABSTRACT

This study investigates how the curricular practices developed by teachers in Integrated High School align with the concept of work as an educational principle, especially in the context of the New High School, established by Law No. 13.415/2017. Based on Historical-Critical Pedagogy and historical and dialectical materialism, the research explores an emancipatory and critical education. The main objective was to analyze the curricular practices developed by teachers in general basic education and professional training at a technical school in the state education network of Pernambuco within the context of the New High School. To develop the study, we sought to answer the following question: what integration relationships are established within the curriculum by teachers in general basic education and professional training at a technical school in the state education network of Pernambuco? The theoretical dialogue was supported by bibliographic research based on contributions from Apple (2006), Arroyo (2013), Duarte (2016), Frigotto (2012a; 2012b), Gramsci (2001), Marx (2005; 2007), Malanchen (2020; 2022), Ramos (2007; 2012; 2014; 2016), Sacristán (2017), and Saviani (2007; 2013; 2014; 2021a; 2021b), among other important authors for the research, as well as institutional documents. A qualitative, exploratory, and explanatory approach was used. Information was gathered and analyzed through structured questionnaires and semi-structured interviews. The discussion of the results was based on content analysis from Bardin (2011), considering the exploration and treatment of the obtained information. During the study, among other findings, the absence of a counter-hegemonic conception was identified, highlighting an alignment with dominant ideas regarding the epistemological conceptions involving integrated high school and professional and technological education. The data reveals that, despite the network's proposal to offer high school from the perspective of an integrated curriculum and curricular practices that seek to unite theory and practice, the reality observed at the participating school shows a predominance of individualized and compartmentalized practices by subject. The analysis of the collected data indicates that the impacts of curricular integration and the practical application of work as an educational principle are significant and transformative for students, promoting a deeper and more meaningful learning experience. Based on the results found in the empirical research and its interaction with the theoretical framework of this study, we developed an educational product: a podcast titled "Conceptions of Integrated High School and Its Relation to the Curriculum in the Context of the New High School," an audio resource in a five-episode series format, addressing the themes developed during the research, aimed at fostering reflective actions on curricular practices and student formation processes within the New High School context.

Keywords: integrated high school; new high school; curricular practices; historical-critical pedagogy; work as an educational principle.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CF	Constituição Federal
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGB	Formação Geral Básica
FTP	Formação Técnica e Profissional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PE	Produto Educacional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição da carga horária no Novo Ensino Médio.....	36
Gráfico 2 – Perfil de Formação Acadêmico dos Participantes da Pesquisa.....	72
Gráfico 3 – Relação entre Formação Inicial e as Disciplinas Lecionadas.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da carga horária dos Itinerários Formativos.....	37
Tabela 2 – Matriz Curricular das Escolas Técnicas de Pernambuco.....	38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PERCURSO TEÓRICO PARA COMPREENSÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	20
2.1 Fundamentos e Contexto do Ensino Médio Integrado.....	21
2.1.1 Concepção do Ensino Médio no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	21
2.1.2 Evolução histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	24
2.1.3 Princípios norteadores e as concepções para integração do Ensino Médio com a Educação Profissional	27
2.2 Novo Ensino Médio: uma avaliação crítica.....	33
2.3 Pedagogia Histórico-Crítica: origem, contexto e evolução	41
2.4 Trabalho como Princípio Educativo: a relação com o EMI à EPT e sua articulação com a Pedagogia Histórico-Crítica	48
2.5 Transformando a Educação: integração curricular pela Pedagogia Histórico-Crítica	53
3 CONSTRUINDO UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	63
3.1 Delimitação do Campo de Investigação.....	67
4 REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO	70
4.1 Perfil Educacional e Profissional: a jornada para a atuação docente	71
4.2 Percepções dos Professores sobre o Currículo Integrado: as práticas curriculares desenvolvidas no contexto do Novo Ensino Médio	80
4.2.1 Ensino Médio Integrado: formação para o mercado ou formação para promover o sujeito à condição de ser social autônomo e crítico?.....	81
4.2.2 Dilemas e Críticas ao Novo Ensino Médio: perspectivas dos docentes	83
4.2.3 Currículo Integrado: um caminho para a educação omnilateral do sujeito	88
4.2.4 Currículo Integrado e Novo Ensino Médio: as práticas curriculares desenvolvidas pelos docentes.....	92
4.2.5 Teoria e prática: o trabalho como princípio educativo como eixo integrador do	

Ensino Médio Integrado	96
5 PRODUTO EDUCACIONAL	99
5.1 Caminhos para a Inovação: desenvolvendo podcast educacional.....	102
5.1.1 Reconhecendo Demandas: identificação de necessidades para o desenvolvimento do podcast educacional.....	103
5.1.2 Design Pedagógico: planejamento Estruturado	103
5.1.3 Produção Pedagógica: criação de conteúdos educacionais para os episódios.....	104
5.1.4 Design Tecnológico: plataformas e ferramentas tecnológicas	105
5.1.5 Análise de Resultados: avaliação do podcast para aferir a aplicabilidade e aceitabilidade	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	123
APÊNDICE A – Questionário Estruturado	123
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada	126
APÊNDICE C – Questionário de Avaliação do Produto Educacional.....	127
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	132
ANEXOS	134
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	134
ANEXO B – Produto Educacional.....	137

1 INTRODUÇÃO

Nossos estudos sobre a temática escolhida como objeto de pesquisa indicaram um recorte temporal e histórico a partir da década de 1980, período marcado por intensos debates sobre os rumos da educação no Brasil, após o fim da ditadura militar. Nesse contexto, e com a instalação da Constituinte em 1987, houve uma organização da sociedade civil, através de instituições educacionais e estudiosos da educação brasileira, para lutar pela inclusão, valorização e reconhecimento de um sistema educacional público, laico, gratuito, democrático e de qualidade na Constituição Federal, promulgada em 1988. No âmbito da Educação Básica, defendia-se um tratamento unitário desde a educação infantil até o ensino médio, com a devida integração entre teoria e prática e o trabalho como princípio educativo.

Assim, o ensino médio teria o papel de resgatar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, ou seja, ciência convertida em material intelectual dentro do processo produtivo. Esse processo levaria o estudante a desenvolver habilidades e competências fundamentais sobre as diversas técnicas utilizadas na produção, retirando-o da condição de simples sujeito adestrado nas técnicas produtivas. A proposta para esse cenário era que o ensino médio não formasse técnicos especializados, mas sujeitos com uma formação politécnica.

A concepção de Politecnia visa romper com a dualidade estrutural entre a educação básica e a educação profissional, buscando a formação integral do indivíduo dentro de uma perspectiva educacional que integre ciência, cultura e trabalho, permitindo ao estudante desenvolver todo o seu potencial. Sob esta perspectiva, a educação profissional não se subordina aos interesses do mercado, embora a história mostre que o ensino médio sempre esteve vinculado ao mercado de trabalho, constituindo-se como mais uma opção para o estudante desenvolver seu projeto de vida através de uma formação humana e integral.

Entendemos que a articulação curricular no ensino médio integrado à educação profissional deve estar alinhada às dimensões fundamentais da vida: ciência, trabalho, cultura e tecnologia. No entanto, este é um processo desafiador e contínuo, diante das constantes mudanças no meio social, político e econômico do país. Essa integração curricular, que busca formar o estudante em todas as dimensões considerando as demandas dos jovens e adultos provenientes das classes trabalhadoras, visa superar a dualidade estrutural entre formação geral e formação profissional. O currículo integrado não deve ficar apenas no papel, mas deve permear as práticas pedagógicas diárias dos professores. A integração deve ocorrer de maneira cotidiana na escola, baseada na compreensão da realidade dentro de uma perspectiva histórica e dialética.

Em meio às transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais no Brasil, em 2017, o ensino médio passou por uma nova reformulação. A atual contrarreforma do ensino médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017 – Lei do Novo Ensino Médio (NEM), modificou a organização curricular desta etapa de ensino, a forma de oferta, a organização didático-pedagógica e o financiamento do ensino médio para os entes federativos. O currículo no NEM é composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos itinerários formativos, que devem ser organizados oferecendo diferentes arranjos curriculares conforme a relevância para o contexto local e a viabilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017). Portanto, cabe às redes de ensino estruturarem o currículo do ensino médio de acordo com as especificidades dos arranjos locais, do contexto político, das necessidades dos estudantes e das estruturas escolares, para que seja possível oferecer o Novo Ensino Médio conforme determina a lei.

Para efeitos legais, o Novo Ensino Médio (NEM) será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com carga horária máxima de 1.800 horas e pelos cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, além de formação técnica e profissional. É importante destacar que, por meio da formação geral, o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório ao longo dos três anos de formação no NEM. Segundo Gonçalves (2017, p. 136), a proposta visa "preparar os estudantes para a realização dessas provas de desempenho, melhorando assim os indicadores do país". Essa justificativa reforça os argumentos sobre os resultados insatisfatórios do ensino médio em testes de desempenho externos e a necessidade de atender às metas e indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Diante do exposto, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu da necessidade de compreender a relação entre o currículo da formação geral básica (FGB) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na proposta do Novo Ensino Médio. Vale ressaltar que a escolha pelo objeto de pesquisa se deu devido aos doze anos de atuação profissional do pesquisador na rede de educação profissional do Estado de Pernambuco, onde ocupou as funções de professor do eixo de formação profissional, coordenador de curso e coordenador de integração escola-empresa. Atuando no ensino profissional de nível médio, tanto na forma articulada/integrada com o ensino médio quanto subsequente. Além do desejo de desenvolver pesquisa com foco na relação entre trabalho educativo e currículo integrado, tendo o trabalho como princípio educativo como eixo mediador, o que pressupõe a inseparabilidade e a importância fundamental da relação entre teoria e prática para a formação integral do estudante, na perspectiva do NEM. Durante este período de atuação, foi possível transitar e atuar em seis

unidades de ensino da rede, adquirindo experiência no desenvolvimento de trabalhos pedagógicos com estudantes e professores, além de observar as práticas pedagógicas dos docentes e a implementação do Novo Ensino Médio na rede.

Considerando o processo observacional, foi possível perceber algumas dificuldades por parte dos docentes e da própria escola em implementar o NEM e desenvolver uma prática pedagógica curricular de forma integrada. Por exemplo, constatou-se a ausência de compreensão das escolas e suas equipes na implementação das diretrizes curriculares do NEM, assim como ausência das concepções operacional e pedagógico por parte da equipe técnica da Secretaria de Educação e Esportes para a nova proposta do NEM. Além disso, é possível identificar claramente que os fundamentos políticos e pedagógicos do NEM dificultam o entendimento dos conceitos e concepções do ensino médio integrado no contexto do NEM, esvaziando o currículo em relação ao conhecimento escolar e a aplicabilidade por parte dos professores e professoras.

Fica claro que o entendimento sobre a integração muitas vezes é fraco ou praticamente inexistente, e a concepção predominante ainda se limita ao ensino médio tradicional, especialmente entre os docentes das disciplinas propedêuticas, que frequentemente mantêm uma abordagem restrita às suas áreas de formação acadêmica. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 45) afirmam que a integração entre a FGB e a EPT é condição *sine qua non* para oferecer aos estudantes, filhos da classe trabalhadora, uma educação pautada na formação politécnica e omnilateral, sendo essa “condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes”.

Outro ponto relevante é a ausência de conhecimento conceitual dos professores sobre o currículo e o currículo integrado, incluindo o processo de formulação e desenvolvimento desse instrumento na educação profissional. É essencial compreender toda a dinâmica do currículo e o processo completo de sua elaboração para desenvolver metodologias de ensino integradas que possam ser aplicadas eficazmente em sala de aula. Duarte Neto (2010, p.58) destaca a dificuldade em compreender a complexidade do currículo, não apenas do seu conceito, mas também do “processo de elaboração, proposição e realização dele como elemento articulador das atividades educativas que se realizam no âmbito da escola”.

Para que o professor possa trabalhar com currículo integrado, é necessário entender como ele é configurado e como pode ser aplicado dentro da sala de aula. O currículo é dinâmico e o docente precisa conhecer toda a sua complexidade e suas diferentes formas de concepção, desde a proposta inicial até o seu desenvolvimento prático em sala de aula. Geralmente,

observa-se uma execução fragmentada e individualizada do currículo no contexto do ensino médio integrado à educação profissional.

A flexibilização curricular promovida pelo NEM exige que as redes de ensino estejam preparadas para desenvolver instrumentos pedagógicos que facilitem o trabalho docente nas escolas, o que não tem ocorrido. A implantação do NEM foi realizada com pouco preparo por parte da comunidade escolar. As escolas não estão preparadas e carecem de equipe pedagógica capaz de orientar e promover formação continuada para os professores, dentro dos conceitos e concepções do NEM integrado à EPT e à articulação curricular. Os professores chegam despreparados para trabalhar o currículo de forma integrada, e a escola não recebe orientações claras da rede nesse sentido. Observa-se que cada professor ensina o conteúdo de sua disciplina de forma isolada, sem considerar as trilhas dos itinerários formativos, e ocasionalmente alguns professores criam projetos com temas específicos para trabalhar em conjunto, o que é geralmente chamado de interdisciplinaridade, mas que raramente vai além desse projeto ou da sobreposição de conteúdos.

Deste modo, esta pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre o currículo da FGB e da EPT na proposta do Novo Ensino Médio. Nos interessa compreender as práticas dos professores, o contexto de produção do trabalho educativo, os impactos do NEM sobre o cotidiano escolar e o trabalho docente, bem como as implicações da flexibilização curricular promovida pelo NEM para o acesso dos estudantes ao conhecimento científico. Desta forma, pretendemos responder à seguinte questão norteadora: quais relações de integração são estabelecidas no âmbito do currículo pelos professores da formação geral básica e da formação profissional em uma escola técnica da rede estadual de Pernambuco?

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa é analisar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores da formação geral básica e da formação profissional no contexto do Novo Ensino Médio em uma escola técnica da rede estadual de Pernambuco. E como objetivos específicos:

- Refletir sobre as concepções de currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC);
- Analisar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores, a fim de identificar os fatores que motivam ou impedem a realização da integração curricular;
- Elaborar um recurso de áudio destinado a promover a reflexão sobre as categorias fruto desta pesquisa e os processos de formação dos estudantes no contexto do Novo Ensino Médio.

A flexibilização curricular é um dos pilares da contrarreforma do Ensino Médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017. A estrutura curricular estabelecida pelo NEM prevê a oferta de diversos percursos formativos ao longo dos três anos dessa etapa educacional. Esses percursos devem atender às necessidades dos estudantes, considerar as especificidades locais, fomentar o protagonismo juvenil e desenvolver habilidades que promovam o senso crítico e a emancipação social dos alunos. Esses são alguns dos argumentos levantados pelo Ministério da Educação para justificar a contrarreforma no ensino médio brasileiro, além de visar à melhoria na qualidade da educação básica e ao aumento nos índices de desempenho em avaliações externas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Neste sentido, compreendemos que a organização curricular do NEM não contribui para essa perspectiva de formação do sujeito, o que percebemos é um processo de fragmentação curricular e do conhecimento escolar.

Além disso, a lei prevê a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, promovendo um programa nacional de escola em tempo integral. O currículo no NEM é composto pela FGB e por cinco itinerários formativos, sendo responsabilidade de cada rede de ensino definir quais itinerários serão oferecidos, de acordo com sua capacidade estrutural e pedagógica. Os estudantes têm a liberdade de escolher um ou mais itinerários para aprofundar seus estudos, levando em consideração as trilhas oferecidas em cada eixo formativo. Na rede estadual de Pernambuco, o estudante faz a opção por um itinerário formativo, que irá guiar os estudos durante o ano letivo.

Compreendemos a dinâmica do currículo e todo o processo envolvido, incluindo sua origem e concepção, com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo essa teoria pedagógica, é viável desenvolver um currículo integrado que atenda aos interesses dos estudantes matriculados no Novo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O currículo integrado visa organizar o conhecimento geral e específico de forma a promover a aprendizagem integral do estudante, integrando teoria e prática entre os componentes da matriz curricular.

Portanto, para desenvolver uma prática curricular integrada que promova uma formação omnilateral do sujeito, é essencial que a integração entre os conhecimentos da FGB e da EPT seja trabalhada ao longo da trajetória formativa do estudante, fundamentando-se nos eixos do trabalho, da ciência e da cultura, com o trabalho como princípio educativo. Contudo, para construir esse currículo integrado de forma eficaz, é crucial estabelecer um diálogo extensivo com os professores, a escola, os estudantes e o mundo do trabalho. A integração curricular no Novo Ensino Médio integrado à educação profissional deve ser orientada pela relação entre

teoria e prática, seguindo os princípios do trabalho como base educativa.

Neste sentido, buscamos desenvolver um percurso teórico que nos auxiliasse a compreender a dinâmica do nosso objeto de estudo. O referencial teórico está dividido em cinco capítulos, todos diretamente relacionados ao estudo em questão. No primeiro capítulo, são apresentados os fundamentos e o contexto do Ensino Médio no Brasil, com destaque para o percurso histórico do ensino médio, a evolução da educação profissional e os princípios que orientam o ensino médio integrado. O segundo capítulo oferece uma avaliação crítica do Novo Ensino Médio (NEM) e seus desdobramentos durante a implementação. O terceiro capítulo se concentra nas concepções e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). No quarto capítulo, discutimos o trabalho como princípio educativo e sua articulação com a PHC. Por fim, o último capítulo aborda a integração curricular à luz da PHC.

A estrutura do trabalho segue com a apresentação do percurso teórico-metodológico desenvolvido ao longo de todo o processo de pesquisa. Em seguida, são apresentadas a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa empírica, assim como os achados decorrentes. Posteriormente, caracterizamos o produto educacional desenvolvido como resultado da pesquisa. Por fim, tecemos nossas considerações finais, com uma análise mais aprofundada dos achados.

2 PERCURSO TEÓRICO PARA COMPREENSÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Compreendemos que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EMI/EPT) tem como objetivo preparar o estudante para o mundo do trabalho, desenvolvendo habilidades e competências que articulem saberes teóricos e práticos, promovendo sua formação integral, capacitando-o para ser um cidadão crítico e consciente de seu papel na sociedade, ou seja, preparar o estudante para o exercício da cidadania, “[...] favorecendo sua empregabilidade e possibilitando sua atuação em diferentes setores profissionais oferecidos pelo mundo do trabalho” (INEP, 2021, p. 13).

Entendemos que o currículo integrado é fundamental nesse processo, seguindo os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, orientada pelo materialismo histórico e dialético, e tendo o trabalho como princípio educativo. Essa abordagem permite o desenvolvimento de uma formação que integra teoria e prática, superando a alienação da classe dominante e articulando as categorias de trabalho, ciência e cultura.

2.1 Fundamentos e Contexto do Ensino Médio Integrado

2.1.1 Concepção do Ensino Médio no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

O Ensino Médio no Brasil representa a fase final da formação dos estudantes, preparando-os para continuar seus estudos no ensino superior e ingressar no mundo do trabalho. Segundo Pinto (2002), historicamente, o ensino médio no Brasil teve origem durante o período colonial português, influenciado pela exploração da mão de obra escrava na produção de cana-de-açúcar. Com a chegada dos jesuítas em 1549, o rei transferiu a responsabilidade educacional para os religiosos, resultando no controle monopólico da educação e na diminuição do investimento público na área. A metodologia de ensino era predominantemente religiosa, com ênfase na hermenêutica, uso da repetição como ferramenta didático-pedagógica, e formação de caráter baseada em rigidez comportamental.

O currículo desenvolvido pelos jesuítas baseava-se na *Ratio Studiorum*, um documento criado pela ordem que orientava a administração das escolas, o processo de ensino-aprendizagem e o currículo ministrado pelos professores, focado no ensino das humanidades, gramática latina, lógica, metafísica, entre outras disciplinas. Esta educação era segregada, destinada à formação de sacerdotes e dos filhos da elite. Desde sua origem, “o ensino médio no Brasil já nasce com um caráter seletivo, propedêutico, com um currículo centrado nas humanidades, pouco feito às ciências experimentais e com uma metodologia que valorizava a disciplina e a memorização [...]” (Pinto, 2002, p. 48). Um currículo com essas características não conseguia proporcionar uma formação integral aos estudantes, conforme destacado pelo autor, evidenciando a forte influência da dominação elitista burguesa sobre trabalhadores e escravos.

Partindo da concepção do ensino médio no Brasil, o que nos interessa destacar daqui por diante são as reformas e o desenvolvimento dessa etapa de ensino após a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. A partir da CF e, conseqüentemente, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, esta modalidade de ensino vem passando por mudanças e reformas ao longo dos anos.

A educação é um dos pontos fundamentais no processo de elaboração da Constituição Federal. Promulgada em 5 de outubro de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, traçou novos rumos legais para o desenvolvimento da educação nacional e das redes de ensino. Logo no início do capítulo III, seção I, que trata exclusivamente sobre a educação, em seu art.

205, a Constituição deixa claro o papel do Estado e das famílias no direito e dever educacional dos indivíduos, apontando que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, obriga o ente federativo a oferecer educação gratuita, laica e de qualidade para a população, enquanto à família cabe assegurar a frequência do estudante na escola. Fica evidente a parceria entre Estado e família com o objetivo de preparar o estudante para a vida, exercer sua cidadania e qualificar-se para o mundo do trabalho por meio de cursos de formação profissional.

Dentre os princípios educacionais previstos na CF, destaca-se que o Estado deve assegurar o acesso e a permanência dos estudantes em um ensino público e gratuito, garantindo a liberdade para aprender e expressar pensamentos, arte e conhecimento, bem como assegurar ao professor e professora a liberdade de ensinar e incentivar a pesquisa para o desenvolvimento social. Nesse sentido, também é responsabilidade do Estado garantir a diversidade de ideias e concepções pedagógicas, permitindo que os professores desenvolvam metodologias e estratégias de ensino que facilitem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

No centro das discussões sobre a educação brasileira, Pinto (2002) chama a atenção para o artigo 208 da CF e a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, no tocante à abrangência da educação nacional. Na redação original da CF, o inciso II do referido artigo previa que cabia ao Estado garantir a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. No entanto, esse texto foi alterado pelo artigo 2º da emenda constitucional mencionada, que passou a garantir a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Segundo o autor, houve uma restrição de direitos que já havia sido assegurado pela Lei maior do país, sendo essa alteração pouco relevante, uma vez que o acesso ao ensino médio já é gratuito. Entretanto, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os efeitos dessas restrições são atenuados, uma vez que a redação da referida lei mantém o texto original da CF.

Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, o ensino médio, que faz parte da educação básica, é a etapa final na formação escolar do estudante brasileiro. Partindo do objetivo geral para o ensino médio, traçado pela Constituição Federal em seu artigo 205, a educação brasileira deve promover o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A LDBEN em seu art. 35, detalha objetivos específicos que devem ser atendidos pelos entes federativos, visando oferecer um ensino de qualidade, laico, gratuito e que atenda às demandas da sociedade e as aspirações dos estudantes. Assim, o ensino médio brasileiro tem as seguintes finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Analisando os objetivos específicos apresentados pela LDBEN, é possível observar que o primeiro objetivo trata da formação propedêutica, ou seja, preparar o estudante nas disciplinas de formação geral para que ele possa prosseguir com os estudos de nível superior, o que nos remete às escolas do período colonial. Nesse sentido, Pinto (2002, p. 55) faz uma crítica sobre o tipo de preparação que as escolas, sejam públicas ou privadas, oferecem aos estudantes para que eles tenham condições de disputar uma vaga na universidade. Segundo o autor, “as aulas práticas e os laboratórios, quando existem, possuem um caráter meramente acessório ou de justificativa para maiores mensalidades”. Essa crítica é atual e nos leva a refletir sobre a importância das aulas práticas e do uso dos laboratórios como ferramentas metodológicas capazes de promover, com qualidade, o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O segundo objetivo apontado pela legislação trata da preparação do estudante para o mundo do trabalho, considerando as condições e modificações que o mundo do trabalho apresenta, bem como as transformações da sociedade que permeiam a vida do indivíduo. No entanto, é importante refletir sobre a natureza elitista que o ensino médio teve ao longo dos anos. Em um passado recente, essa etapa de ensino sofreu grandes influências do mercado capitalista e teve que se adaptar a essa realidade, apesar de sua formação laboral ser composta, em sua maioria, por trabalhadores e filhos de trabalhadores. Atualmente, os currículos oferecidos no ensino médio, seja ele integrado ou não com a educação profissional, já preveem a formação do estudante para o mundo do trabalho. Nos casos do ensino integrado, o currículo inclui uma parte específica com essa finalidade.

O terceiro objetivo da educação básica, conforme apresentado pela LDBEN, trata da formação omnilateral do estudante. Esse objetivo visa desenvolver a consciência ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, condições essenciais para a formação humana do estudante. Esse processo é desafiador e árduo, pois envolve a promoção de uma consciência sobre aspectos frequentemente suprimidos pela elite, onde os trabalhadores não tinham a oportunidade de expressar suas opiniões e seus pensamentos sobre a sociedade e o mundo do trabalho. Segundo Pinto (2002, p. 55-56), "para estimular a autonomia e o pensamento crítico, devemos praticá-los; para formar o cidadão, deve-se vivenciar a cidadania no dia-a-dia". Estes

são os grandes desafios enfrentados diariamente pelos professores em sala de aula.

No quarto e último objetivo, a LDBEN estabelece a formação do estudante com base nos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e na relação teoria/prática. Esse objetivo aponta para a formação politécnica, prevendo o desenvolvimento do estudante através do domínio das diferentes técnicas envolvidas nos processos nos centros produtivos e no mundo do trabalho.

Por fim, compreendemos que, para garantir um ensino médio de qualidade, laico e gratuito, o Estado deve investir e desenvolver processos que promovam a formação humana do estudante, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam a continuidade dos estudos na educação superior. É necessário criar condições para a formação politécnica do estudante, integrando ciência, tecnologia e cultura, com o objetivo de estabelecer uma conexão entre a educação e o mundo do trabalho, adotando o trabalho como princípio educativo. Dessa forma, ao elaborar o currículo do ensino médio, é fundamental contemplar todas as dimensões essenciais para a vida do estudante: ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

2.1.2 Evolução histórica da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Entendemos que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) favorece uma formação voltada para os saberes específicos do mercado de trabalho, com foco na qualificação técnica e científica dos estudantes, preparando-os para exercer profissões que atendam às demandas do mundo do trabalho. Ao longo dos anos, a EPT no Brasil passou por transformações significativas até alcançar sua configuração atual.

Segundo Garcia (2000), os primeiros registros datam do período colonial e atravessam o regime imperial, culminando em 1906 com a criação de 19 escolas de Aprendizes de Artífices no Brasil, que ofereciam ensino profissional gratuito. A trajetória da educação profissional no país continuou com mudanças: em 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais. Posteriormente, em 1942, houve nova reestruturação e os Liceus se tornaram Escolas Industriais e Técnicas, incluindo o Sistema S. Em 1959, a EPT passou por outra modificação com a criação das Escolas Técnicas Federais (Garcia et al., 2018).

Diante de uma nova reestruturação no sistema de ensino profissional brasileiro, as escolas técnicas e agrícolas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). A década de 1990 marcou o surgimento e transformação dos Cefets em todo o país. Esses centros ampliaram a separação entre o ensino profissional e o ensino médio,

estabelecendo uma dualidade no sistema educacional brasileiro. Além disso, tinham como diretriz preparar os estudantes para ingresso no ensino superior.

A partir da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação profissional no Brasil passou por amplas reformas e reestruturações. A nova legislação inclui um capítulo específico para a educação profissional técnica de nível médio e estabelece metas para a reforma do ensino profissional no país, visando possibilitar a inclusão social, ampliar e democratizar o acesso da população. A lei preparou o terreno para mudanças significativas no sistema educacional, especialmente na rede federal, culminando em 2008 com a transformação dos Cefets em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs (Garcia et al., 2018). Sendo assim, a LDBEN estabelece que, após atender à formação geral dos estudantes, os entes federativos em suas instituições de ensino poderão preparar os alunos para o exercício das profissões e para o mundo do trabalho em todas as suas dimensões.

O art. 39 da referida lei, com redação dada pela Lei nº 11.741¹ de 2008, dispõe que “[...] a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 2008).

Desde os seus primórdios, a educação profissional no Brasil foi marcada pelo caráter assistencialista destinado aos mais pobres, que eram os principais detentores da mão de obra braçal. Em contrapartida, os filhos da elite, detentores de recursos e poder, tinham acesso ao ensino secundário voltado para a preparação ao ensino superior. Esse modelo educacional buscava proporcionar educação intelectual às classes privilegiadas e formação profissional aos menos favorecidos, visando retirá-los da marginalidade e fornecer mão de obra para os setores dominantes economicamente e socialmente. Conforme Cordão e Moraes (2017, p. 29), "o desenvolvimento intelectual proporcionado pela educação escolar acadêmica de melhor qualidade era destinado prioritariamente às elites que detinham o poder, vinculado a propriedades e rendas", um modelo educacional tido como supérfluo para os mais pobres e desvalidos.

Nesse contexto histórico, marcado pelo preconceito e pela herança escravista, não se concebia uma formação técnica qualificada para funções de supervisão e gerência, vistas como privilégio das elites. Os indivíduos de origem humilde eram treinados para trabalhos manuais sem a necessidade de desenvolver habilidades estratégicas. Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 29), "não se reconhecia vínculo necessário entre educação escolar e a preparação para o

¹ Lei que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

trabalho". Somente a partir de meados do século passado é que a educação profissional no Brasil começou a se desvincular do caráter assistencialista, passando a formar estudantes para o mercado de trabalho, embora ainda com foco na qualificação para funções operacionais específicas e limitadas.

Nesse cenário, os trabalhadores não tinham autonomia laboral e não eram incentivados a desenvolver atividades complexas, mantendo-se uma clara separação entre os que executavam o trabalho e os que detinham o conhecimento estratégico. Isso resultou em um período de concentração do conhecimento técnico, científico e organizacional nas mãos de poucos, como mencionado por Cordão e Moraes (2017, p. 30), "monopólio do conhecimento técnico, científico e organizacional", que era exclusivo dos gestores das empresas, tanto públicas quanto privadas, responsáveis por garantir a qualidade dos trabalhadores braçais desprovidos de conhecimento e saberes intelectuais.

Um novo contexto histórico e social emerge com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, conseqüentemente, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96). Com base nesse arcabouço legal, o sistema educacional brasileiro passou por significativas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. O desenvolvimento global e as exigências do mundo do trabalho demandam que os trabalhadores possuam habilidades e competências voltadas para a tecnologia, ciências e processos produtivos.

Nesse cenário regulado pelas leis vigentes, as reformas planejadas para a educação nacional e as mudanças necessárias no mundo do trabalho, a educação profissional precisa deixar de ser assistencialista e passar a formar estudantes capazes de atender às novas demandas sociais, políticas e econômicas. É essencial uma formação que abranja as várias dimensões da vida: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, promovendo uma formação politécnica que vá além do simples desempenho mecânico nas atividades produtivas.

Na trajetória desenvolvimentista do Brasil, Cordão e Moraes (2017, p. 32) destacam um perfil de trabalhador mais capacitado tecnicamente e academicamente, apto a abordar e resolver problemas de maneira estratégica, visando contribuir para o desenvolvimento produtivo do país. É crucial que esse trabalhador domine os "aspectos essenciais da tecnologia, das ciências e dos processos necessários na produção e na prestação de serviços profissionais". Para alcançar isso, é necessário reduzir a dualidade e universalizar o direito à educação para o trabalho, eliminando a distinção entre educação voltada para a elite e a formação de mão de obra para os menos favorecidos.

Ratificando o pensamento dos autores mencionados, Simões (2010, p. 109) argumenta

que a relação entre educação e trabalho tem sido objeto de estudo e debate ao longo dos anos, resultando em interpretações diversas e por vezes contraditórias. Para ele, há um "esforço intelectual para articular e integrar o mundo da educação e do trabalho". Assim, a educação em todas as suas modalidades deve formar o indivíduo a partir dos princípios da formação humana integral, desenvolvendo nele uma consciência de classe e incentivando a luta por direitos de cidadania, visando à emancipação social. Isso implica em promover a inclusão social e capacitar os indivíduos para questionar, problematizar situações e buscar soluções para os problemas que enfrentam.

Portanto, a educação profissional e tecnológica não deve se limitar a uma formação direcionada exclusivamente para o mercado de trabalho, mas deve adotar o trabalho como princípio educativo, capacitando o ser humano como agente na construção de sua própria história e da coletividade (Guimarães; Silva, 2010). Isso posiciona a educação profissional e tecnológica como uma potencialidade para a emancipação do trabalhador.

2.1.3 Princípios norteadores e as concepções para integração do Ensino Médio com a Educação Profissional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reflete em seu texto original os anseios dos movimentos estudantis, dos acadêmicos e da sociedade civil, conferindo especial atenção à educação profissional. O capítulo III da referida lei trata exclusivamente dessa modalidade de ensino, estabelecendo em seu art. 39 que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996). Esse debate remonta à Constituinte, com propostas voltadas para uma sociedade mais ética e politicamente consciente, buscando construir uma educação alinhada aos interesses da classe trabalhadora.

Ao analisar o art. 40 da LDBEN em seu texto original, observa-se que a lei não é clara quanto à integração com o ensino médio, deixando para as redes de ensino a avaliação sobre como implementar e desenvolver a educação profissional. Segundo o artigo, esta deveria ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Brasil, 1996). Dessa forma, cabia aos entes federativos a responsabilidade pela implementação da educação profissional, que na maioria dos casos ocorria de forma subsequente ou como formação continuada, em diferentes estabelecimentos de ensino e com matrículas distintas, mantendo em aberto a possibilidade de formação em serviço.

A primeira batalha foi vencida com a inclusão da educação profissional na LDBEN, porém, ainda necessitava de regulamentação. Diante desse cenário, em 17 de abril de 1997, foi publicado o Decreto nº 2.208. Muitos pontos previstos no primeiro projeto da LDBEN não foram efetivamente implantados e promulgados com a lei. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a versão inicial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional previa a integração entre a educação profissional e o ensino médio, visando uma formação omnilateral do sujeito. No entanto, o Decreto nº 2.208/97 foi contrário ao que era proposto no primeiro projeto da LDBEN, proibindo a formação integrada e regulamentando “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 25). Isso evidencia que as políticas públicas educacionais ainda eram influenciadas pelo modo capitalista e empresarial, priorizando as demandas do mercado em detrimento das aspirações da classe trabalhadora.

A revogação do Decreto nº 2.208/97 foi um dos pontos reivindicados pela sociedade civil e acadêmica, juntamente com a implementação de políticas públicas para um ensino médio integrado à educação profissional, visando a formação humana e politécnica. Os debates e movimentos organizados ao longo de 2003 culminaram na aprovação e publicação do Decreto nº 5.154, em 23 de julho de 2004. Este novo instrumento legal revogou o Decreto nº 2.208/97 e regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394. Com o novo texto, a articulação entre a educação profissional e o ensino médio passou a ser oferecida na forma integrada, permitindo aos estudantes egressos do ensino fundamental cursarem o ensino médio integrado em uma única escola, com matrícula única, de acordo com o curso escolhido.

A revogação do Decreto nº 2.208/97 teve origem em disputas políticas e embates ideológicos, visando a formulação de políticas públicas para o ensino médio e a educação profissional. Este momento se destacou como representativo devido às disputas e à "expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 26). Isso exigiu uma postura política e um posicionamento voltados para avanços e mudanças na estrutura governamental, visando desenvolver um projeto educacional capaz de atender às demandas da população em larga escala.

Ratificando os avanços propostos no Decreto nº 5.154/2004 para o ensino médio integrado à educação profissional, o governo federal, após aprovação pelo Congresso Nacional, sancionou a Lei nº 11.741 em 16 de julho de 2008, que alterou a LDBEN, institucionalizando e integrando "as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica" (Brasil, 2008). Com este novo instrumento

legal, a LDBEN ganhou a Seção IV-A - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além de reafirmar a integração entre o ensino médio e a educação profissional, a referida lei estipula que após o ensino médio atender à formação geral do estudante, considerando o currículo das disciplinas propedêuticas, "poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas" (Brasil, 2008), articulando as dimensões da vida: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

A concepção de ensino médio integrado à educação profissional propõe uma escola unitária, focada na formação humana e politécnica, buscando superar a dualidade entre formação geral e profissional. Esta dualidade está historicamente ligada à luta da classe trabalhadora contra a hegemonia capitalista e a dominação do mercado sobre os trabalhadores. A proposta de educação unitária visa garantir acesso universal ao conhecimento sistematizado, à cultura e às habilidades necessárias para o exercício produtivo e sustento econômico e social. Conforme Ramos (2007, p. 3), "a concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc.". Isso implica na construção de uma sociedade igualitária que ofereça educação de qualidade para toda a população.

A visão da autora converge com o conceito de escola unitária proposto por Gramsci (2001), que busca uma única instituição educacional para superar a histórica dualidade entre formação para o trabalho manual e intelectual. Essa divisão tem raízes ideológicas e sociais profundas, onde a elite privilegiada, uma minoria, tradicionalmente exerce o trabalho intelectual, enquanto a maioria da população, a classe trabalhadora, realiza o trabalho manual. Para Gramsci, a solução para essa crise educacional está em uma "escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (Gramsci, 2001, p. 33).

No entanto, o autor enfatiza a distinção metodológica e social feita entre trabalho intelectual e manual, uma distinção que ele considera injustificável. Ele argumenta que o trabalhador não deve ser definido pelo tipo de trabalho manual que realiza, mas pelas condições e relações sociais em que o trabalho é realizado. Em qualquer tipo de trabalho, há sempre um componente manual e um intelectual, levando Gramsci a afirmar que "todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais" (Gramsci, 2001, p. 18). Assim, são as relações sociais que determinam a divisão entre aqueles que executam o trabalho manual e aqueles que desempenham o trabalho intelectual.

A educação politécnica é um conceito essencial na concepção do ensino médio integrado à educação profissional. Para atender aos princípios da escola unitária delineados por Gramsci e Ramos, é necessário um modelo educacional que proporcione acesso aos conhecimentos e à cultura produzidos pela sociedade. Esse modelo deve guiar o estudante na trajetória rumo a uma vida mais digna e humana, preparando-o para ingressar no mundo do trabalho. O trabalho, visto como princípio educativo, assume uma importância histórica e ontológica nesse contexto. A educação politécnica deve promover o acesso equitativo à cultura, à ciência e ao trabalho.

Ramos (2007; 2014) nos convida a refletir sobre os significados da integração do ensino médio com a educação profissional, apresentando três dimensões que sustentam essa integração e se complementam mutuamente. O primeiro sentido da integração é o aspecto filosófico do ensino médio integrado à educação profissional, que busca uma formação omnilateral do indivíduo. Isso implica compreender o propósito da educação, a estruturação curricular e sua aplicação na prática pedagógica, de modo que esses elementos se articulem com as dimensões fundamentais da vida: trabalho, ciência e cultura. O trabalho é entendido aqui nos seus fundamentos ontológicos e históricos, como uma realização humana e um modo de produção econômica. A ciência abrange os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos anos, impulsionando a evolução dos processos produtivos. Já a cultura refere-se aos valores éticos e estéticos que orientam a convivência social.

Nesse contexto, torna-se evidente a relação inseparável entre essas dimensões da vida. Conforme Ramos (2007, p. 4) afirma, "compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo". Isso significa que o indivíduo não apenas transforma sua realidade, mas também se torna o protagonista de sua própria história. Além de ser uma prática econômica que possibilita a criação de riqueza e assegura o sustento, o trabalho assume também um papel educativo central, moldando a formação e a identidade do sujeito no contexto social e produtivo.

O segundo sentido da integração é o aspecto político, que envolve a indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica. Historicamente, a sociedade brasileira foi marcada por grandes disparidades na distribuição de renda e profundas desigualdades sociais. Nesse contexto, a indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica não deve ser apenas uma prática, mas sim um princípio orientador das condições e do acesso ao mundo do trabalho. Vivemos em uma sociedade jovem que carrega consigo o peso dessas desigualdades sociais. A juventude necessita que o direito à educação básica e à educação profissional seja efetivado. Para a classe trabalhadora, a profissionalização é crucial para a

inserção no mundo do trabalho, representando não apenas um direito econômico, mas também uma forma de atender às necessidades básicas e de sobreviver em uma sociedade capitalista.

Do ponto de vista legal e político, a legislação atual indica o caminho para construir uma formação integrada entre a educação básica e a educação profissional, garantindo aos estudantes a dupla certificação e oportunidades de inserção no mercado. Segundo Simões (2007), essa integração não é apenas uma estratégia para a sustentação econômica e a inclusão social de jovens e adultos estudantes, mas também um pilar fundamental da proposta educacional, integrando conhecimentos essenciais para o desenvolvimento pessoal e a transformação social.

O autor continua enfatizando que

a relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e da cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção a politecnicidade como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista (Simões, 2007, p. 84).

Diante desse contexto, enquanto as marcas históricas da exploração do trabalhador não forem superadas e o poder público não garantir uma educação de qualidade, humana e formadora para jovens e adultos, os estudantes oriundos dessas camadas sociais não podem esperar para se inserir no mundo do trabalho. Esses jovens têm consciência de sua realidade social e do ambiente em que estão inseridos, precisando perseguir seus projetos de vida em busca de alternativas sustentáveis para si e suas famílias. Não é viável aguardar até o término da formação básica para ingressar na vida produtiva; devido à urgência social, essa inserção precisa ocorrer simultaneamente à formação básica.

O terceiro sentido da integração apresentado é o sentido epistemológico, que se concentra na integração entre conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade. A ênfase está na integração curricular, que problematiza o currículo numa perspectiva multidimensional, buscando a articulação integrada dos conceitos, conhecimentos e teorias. Segundo Ramos (2014), a construção dos componentes curriculares deve ocorrer através da problematização do processo de produção, onde os conteúdos das disciplinas se integram em busca de soluções viáveis. Assim, o trabalho integrado dos conteúdos das diversas disciplinas do currículo - português, matemática, história, geografia e disciplina técnica - quando abordados de forma integrada para resolver problemas, exemplifica o sentido epistemológico sendo trabalhado numa perspectiva integradora. A integração curricular nesse contexto visa principalmente articular trabalho, ciência e cultura, promovendo uma construção coletiva do currículo.

O ensino médio integrado à educação profissional deve ter como princípio fundamental a integração por meio dos sentidos filosóficos, políticos e epistemológicos, considerando a formação integral do estudante, o arcabouço legal que sustenta a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, e a articulação curricular que integra conhecimentos gerais e específicos como uma totalidade. Focar no trabalho como princípio educativo, articulando as dimensões da vida - trabalho, ciência, tecnologia e cultura - é essencial para promover um ensino médio integrado à educação profissional que supere a dualidade entre trabalho manual e intelectual, valorize o trabalhador, incorpore o trabalho intelectual ao trabalho produtivo e desenvolva uma consciência de classe, visando à ascensão da classe trabalhadora.

A formação humana é o ponto central na estruturação das bases sobre as quais se fundamenta o EMI assegurando o pleno desenvolvimento das relações éticas, sociais, culturais, políticas e econômicas. Entendemos a educação integral como a formação completa do estudante em suas diversas dimensões humanas - cognitivas, emocionais e sociais - sendo a integração entre a escola e a vida do indivíduo fundamental. Quanto à escola em tempo integral, Moll (2019) a conceitua como a expansão do tempo de permanência do estudante na escola além do turno normal, considerando suas necessidades formativas nos aspectos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor e espiritual. Assim, destacam-se diferentes conceitos para educação integral e escola em tempo integral, que se complementam na perspectiva de "construção de uma escola de qualidade para todos" (Moll, 2019, p. 12), em um sentido estrutural.

A escola em tempo integral garante um ensino integrado ao permitir que, conforme Moll (2019), os saberes e atores externos adentrem a escola, rompendo os limites escolares e promovendo a comunicação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes do mundo real. Do contrário, "pode-se ampliar a jornada escolar, mas o horizonte não será de educação integral" (Moll, 2019, p. 19). É crucial envolver toda a comunidade escolar na efetivação do EMI à EPT, garantindo assim o desenvolvimento pleno do estudante conforme preconizado pela LDBEN e pela CF, o que não seria possível se a escola se mantiver isolada de seu entorno, criando um hiato entre aprendizagem e vida real.

Em resumo, a escola precisa abandonar fórmulas prontas dos manuais didáticos e se integrar ao mundo real, deixando de ser controlada pelo mercado. Ao longo dos anos, as políticas educacionais estiveram centradas no mercado, inundando as escolas com métodos pedagógicos superficiais, voltados aos interesses da classe capitalista. Portanto, como destaca Moll (2019, p. 20), "a contribuição da escola de tempo e de formação integral, a escola que

promova o pleno desenvolvimento humano no campo das ciências, das artes, da cultura, das tecnologias e mídias, do esporte, entre outros,” é essencial. Isso possibilita que os estudantes das classes trabalhadoras sejam reconhecidos pela sociedade e pelo Estado como cidadãos plenos, participantes ativos das políticas educacionais, culminando em um processo de emancipação política, social e cultural.

Corroborando com Moll (2019), Mazza (2019, p. 27) identifica como processos essenciais para a emancipação do sujeito contemporâneo “a preservação das condições que permitem a experiência formativa, o contato com o outro, o desenvolvimento da capacidade de amar, o sentimento de responsabilidade com o outro, a abertura à história, a manutenção do trabalho social alternativo e crítico”. A escola, portanto, deve promover um ambiente de relações saudáveis fundamentado nas experiências de vida, no diálogo e no processo democrático. Nesse contexto, “os conteúdos curriculares e as tecnologias educacionais tornam-se mediadores para a composição de um projeto sociopolítico e pedagógico que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Mazza, 2019, p. 28).

Diante deste contexto e com objetivos claros e bem definidos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou por diversas modificações ao longo dos anos. Uma das mais impactantes e controversas foi a contrarreforma do Ensino Médio, iniciada pela Medida Provisória nº 746/2016 e posteriormente transformada na Lei nº 13.415/17. Esta contrarreforma tem sido alvo de críticas e intensas discussões, evidenciando a complexidade e as disputas políticas, econômicas e sociais envolvidas neste tema. A consolidação do ensino médio no Brasil enfrenta ainda muitos desafios, sobretudo com a implementação da nova reforma estabelecida por essa legislação.

2.2 Novo Ensino Médio: uma avaliação crítica

A proposta do Novo Ensino Médio (NEM) prevê a modernização e flexibilização do currículo do ensino médio, tornando-o mais atrativo e alinhado às necessidades dos estudantes e do mundo do trabalho. Instituída pela Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, a contrarreforma tenta responder a uma série de desafios históricos e estruturais enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Contudo, o que se observa com a implementação das diretrizes dessa lei é um processo desordenado e desorganizado, sem o preparo e conhecimento prévio dos professores e equipes escolares responsáveis por sua execução.

O NEM provocou grandes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN) no que se refere à etapa final da educação básica. Essas alterações incluem mudanças na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Conforme os instrumentos legais mencionados, as DCNEM criam um currículo para o ensino médio fragmentado em itinerários formativos e certificações intermediárias. A estruturação e organização do currículo para o ensino médio são de responsabilidade dos estados, que devem seguir as políticas estabelecidas em âmbito nacional, respeitando a legislação vigente.

O Novo Ensino Médio (NEM) tem como cerne a ampliação do tempo mínimo dos estudantes na escola, que passa de 2.400 para 3.000 horas durante todo o ensino médio, além de aumentar a oferta de ensino integral no país. O NEM promove uma flexibilização curricular, permitindo que os estudantes façam suas escolhas alinhadas com suas aspirações e projetos de vida. Isso possibilita uma personalização do percurso educacional, permitindo a escolha do itinerário formativo que melhor atenda às necessidades pessoais ou profissionais do estudante. Além disso, integra a formação profissional ao ensino médio, facilitando o ingresso dos estudantes no mundo do trabalho. O NEM também visa tornar a escola mais atrativa e relevante, evitando a evasão escolar, e promove a formação omnilateral dos estudantes, com foco no desenvolvimento de habilidades propedêuticas e profissionais, além de competências socioemocionais, como criatividade, pensamento crítico e trabalho em equipe.

O objetivo do Novo Ensino Médio é garantir uma melhor qualidade na oferta de ensino para os estudantes e aproximar a escola da realidade dos seus alunos, considerando as necessidades do mundo do trabalho e social, segundo o Ministério da Educação (2020). O impacto da reformulação do ensino médio está centrado no currículo, porém, o currículo escolar vai além do documento escrito e imposto por força de lei. Segundo Apple (2006), ele deve refletir as relações sociais e históricas, partindo da escola e seu relacionamento com a comunidade escolar, que inclui estudantes, famílias, a localidade onde a escola está inserida, professores, funcionários e demais atores sociais e políticos envolvidos. O currículo deve espelhar essas demandas, considerando as aspirações dos atores diretamente envolvidos no processo, e "não pode ser um documento prescritivo e pensado de fora para dentro da escola" (Caetano; Alves, 2020, p. 727).

O NEM estabelece uma estrutura curricular dividida em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs). A FGB abrange os componentes curriculares de português, arte, educação física, inglês, matemática, física, química, biologia, história, geografia, sociologia e filosofia. Já os IFs são organizados nas áreas do conhecimento de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas

tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, além da formação técnica e profissional. Na FGB, os estudantes são direcionados a desenvolver um conjunto de habilidades e competências comuns, definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é responsável por estabelecer os conteúdos e competências essenciais para a formação do estudante. Nos Itinerários Formativos, que abrangem diferentes áreas do conhecimento, o estudante pode escolher em qual área deseja aprofundar seus estudos. Cabe à escola oferecer os itinerários formativos de acordo com a demanda de seus estudantes.

A data limite para a implementação da nova carga horária e da organização curricular para o ensino médio em todas as redes de ensino do Brasil estava prevista para 2022, conforme estabelecido pela lei promulgada em 2017. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2024, p. 36), com base nos dados preliminares do Censo Escolar 2023, “a maior parte das redes de ensino possuem características do novo ensino médio implementadas na primeira e segunda série do ensino médio, o que indicaria o início da implementação na primeira série desta etapa em 2022”. O INEP destaca que cabe aos entes federativos determinarem quais itinerários formativos serão oferecidos em suas redes de ensino, considerando as particularidades locais e seu público-alvo. Com base nessa oferta, os estudantes têm a liberdade de escolher as trilhas de aprofundamento e as disciplinas eletivas oferecidas por sua escola, ampliando assim o leque de conhecimentos adquiridos em uma ou mais áreas do conhecimento de seu interesse.

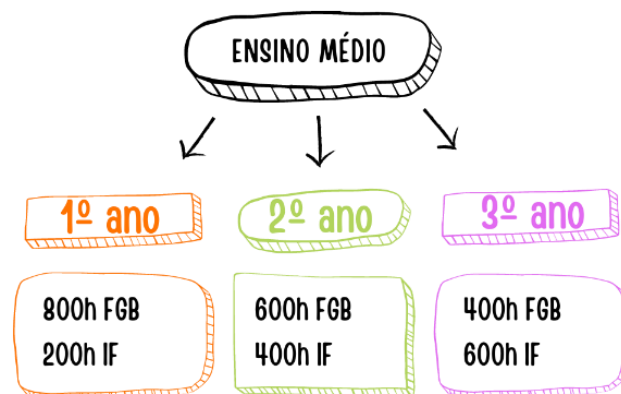
Previsto como uma unidade curricular dentro da estrutura do novo ensino médio, o projeto de vida também está integrado a essa contrarreforma, surgindo como uma ferramenta para preparar os jovens para a vida, o exercício da cidadania e sua inserção no mundo do trabalho, enquanto os itinerários formativos dialogam com essa perspectiva. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, o componente curricular projeto de vida deve fazer parte da proposta pedagógica das escolas que oferecem o ensino médio, devendo considerar que o projeto de vida é “uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir dos seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (BRASIL, 2018, p. 15). Entendemos que essa unidade curricular visa ajudar os estudantes a construir um projeto de futuro após a conclusão do ensino médio, planejando sua carreira pessoal e profissional, desenvolvendo o autoconhecimento, a capacidade crítica, a transformação pessoal e a consciência de seu papel na sociedade.

Para cumprir o prazo estabelecido pela legislação, a rede de ensino do Estado de Pernambuco lançou em 2021 o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, com a

implementação das reformas previstas para iniciar no ano letivo de 2022. Este documento foi elaborado por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação e Esportes e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), contando com a participação de diversos atores, incluindo professores, instituições de ensino superior, Conselho Estadual de Educação e o Sindicato dos Profissionais da Educação de Pernambuco (Pernambuco, 2021). Na apresentação do documento, é evidente o reconhecimento pela própria secretaria do impacto significativo da reforma na rede de ensino e dos desafios que ela trará, abrangendo desde a estrutura escolar até a formação dos professores, a matriz curricular e a inclusão dos itinerários formativos.

Considerando o Novo Ensino Médio (NEM), conforme as alterações estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017 e as diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que determina uma carga horária mínima de 3.000 horas para esta etapa de ensino, sendo 1.800 horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 horas aos Itinerários Formativos (IFs), a rede estadual de educação de Pernambuco adotou uma organização curricular em conformidade com a legislação. A FGB apresenta uma redução gradual ao longo dos anos: começa com 800 horas no primeiro ano do ensino médio e termina com 400 horas no terceiro ano. Por outro lado, os IFs seguem uma tendência oposta à FGB, com aumento progressivo da carga horária durante os três anos do ensino médio, começando com 200 horas no primeiro ano e chegando a 600 horas no terceiro ano. A justificativa apresentada pela rede é que esse arranjo na matriz curricular irá assegurar a integração dos conhecimentos do ensino fundamental ao médio, proporcionando “condições para os sujeitos, no Ensino Médio, compreenderem as mudanças na arquitetura e as responsabilidades inerentes às escolhas que serão feitas, envolvendo a flexibilidade do currículo” (Pernambuco, 2021).

Gráfico 1 – Distribuição da carga horária no NEM



Para os itinerários formativos, a rede propõe uma ampliação ao longo dos três anos do ensino médio, permitindo uma organização que direcione o estudante a aprofundar seus estudos nos componentes mais específicos a partir do segundo ano, conforme a distribuição da carga horária a seguir:

Tabela 1 – Distribuição da carga horária dos Itinerários Formativos

Distribuição das 1.200h dos Itinerários Formativos								
Descrição	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CH em hora-aula*	
	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM		
Eletivas	40	40	80	80	40	40	320	
Projeto de Vida	40	40	40	40	40	40	240	
Aprofundamento	Obrigatórias	40	40	80	80	240	160	640
	Optativas	-	-	40	40	40	120	240
TOTAL	120	120	240	240	360	360	1.440 h/a**	

* Uma hora-aula equivale a 50 minutos.

** 1.440 horas-aula equivalem a 1.200 horas-relógio.

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com as informações contidas no documento Currículo de Pernambuco Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2021).

A organização curricular descrita acima representa um modelo básico aplicado em unidades escolares regulares, onde os alunos frequentam apenas um turno. A rede educacional apresenta especificidades variadas, abrangendo escolas regulares de um turno, escolas de tempo semi-integral com um turno e meio, escolas de tempo integral com dois turnos, escolas técnicas de tempo integral também com dois turnos, e escolas com ensino médio noturno de um turno. Cada uma dessas modalidades possui uma organização curricular com carga horária que pode variar de 3.000 a 4.500 horas-aula, conforme estabelecido pela Instrução Normativa nº 003/2021, publicada no Diário Oficial do Estado em 25 de novembro de 2021, com retificação publicada em 27 de janeiro de 2022.

Considerando o objeto de estudo deste trabalho, é pertinente apresentar a matriz curricular adotada pela escola técnica que oferece o Novo Ensino Médio (NEM) integrado. Nesse contexto, esse tipo de unidade de ensino segue uma organização curricular com 5.400 horas-aula, equivalente a 4.500 horas-aula/relógio, distribuídas da seguinte maneira: 2.160 horas-aula (equivalente a 1.800 horas-aula/relógio) para a FGB, 2.040 horas-aula (equivalente a 1.700 horas-aula/relógio) para os IFs por área do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências

humanas e sociais aplicadas), e 1.200 horas-aula (equivalente a 1.000 horas-aula/relógio) para o IF de formação técnica e profissional. Esses detalhes estão especificados na Matriz Curricular para a Escola Técnica Estadual, conforme homologado pela Instrução Normativa nº 003/2021, publicada no Diário Oficial do Estado em 25 de novembro de 2021, com retificação em 27 de janeiro de 2022.

Tabela 2 – Matriz Curricular das Escolas Técnicas de Pernambuco

MATRIZ - ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL							
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Quantidade de aulas por ano letivo						
	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total de Aulas	CH
	Linguagens e suas tecnologias	Arte	1	-	-	1	40
		Língua Portuguesa	5	4	3	12	480
		Língua Inglesa	1	2	1	4	160
		Educação Física	1	1	-	2	80
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	3	3	11	440
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	2	1	1	4	160
		Química	2	1	1	4	160
		Física	2	1	1	4	160
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	2	1	4	160
		Geografia	2	1	1	4	160
		Filosofia	2	-	-	2	80
		Sociologia	-	2	-	2	80
SUBTOTAL			24	18	12		2160

ITINERÁRIO FORMATIVO (IF) I	Quantidade de aulas por semestre letivo*							Total de Aulas	CH
	Descrição	1º Ano		2º Ano		3º Ano			
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem		
Eletivas	2	2	4	4	2	2	16	320	
Projeto de Vida	2	2	2	2	2	2	12	240	
Aprofundamento	Obrigatórias	2	2	4	4	12	8	32	640
	Optativas	-	-	2	2	2	6	12	240
Atividades Complementares	9	9	3	3	3	3	30	600	
SUBTOTAL			15	15	15	15	21	21	2040

No Itinerário Formativo, cada duas aulas compreendem uma unidade curricular.

ITINERÁRIO FORMATIVO (IF) - EPT	Descrição	1º Ano		2º Ano		3º Ano		Total de Aulas	CH
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem		
	Formação Básica para o Trabalho	6	6	4	4	0	0		
Formação Profissional Específica	0	0	8	8	12	12	40	800	
SUBTOTAL			6	6	12	12	12	12	1200

TOTAL DE CARGA HORÁRIA (FGB + IF)		45	45	45	45	45	45		5400
-----------------------------------	--	----	----	----	----	----	----	--	------

Obs. A hora-aula compreende 50 minutos. Sendo assim, 5.400 horas-aula correspondem a 4.500 horas-relógio.

Tornar o currículo mais flexível e o ensino médio mais atrativo para os jovens são objetivos estabelecidos pelo Novo Ensino Médio (NEM) conforme a legislação vigente. Ao analisar a organização curricular implementada pela rede de ensino de Pernambuco, surgem alguns questionamentos pertinentes. Por exemplo, como tornar o ensino médio integralmente integrado atrativo com uma carga horária diária tão extensa de nove aulas? Em que momento os professores conseguem planejar as aulas de forma integrada para atender às concepções do ensino médio integrado? Como garantir flexibilidade curricular diante de uma carga horária tão intensa? Estamos formando para o mundo ou para o mercado de trabalho? Como o trabalho como princípio educativo é incorporado? Estas são questões que surgem durante esse processo de observação, que nos inquietam e nos levam a refletir se os princípios estabelecidos pela lei serão realmente aplicados na prática.

Neste sentido, Ferretti (2018, p. 26) identifica na legislação duas justificativas que foram consideradas para promover as mudanças no ensino médio: "a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país" e "a necessidade de torná-lo mais atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e reprovação". O autor de fato endossa a primeira justificativa, amplamente reconhecida e divulgada, mas ressalta que esta não é uma característica exclusiva desta etapa de ensino. A qualidade do Ensino Médio no Brasil tem sido motivo de preocupação e críticas por parte de diversos especialistas e organizações educacionais ao longo dos anos. Os problemas com a qualidade são evidenciados por vários indicadores educacionais e são frequentemente destacados em relatórios e estudos. Ferretti (2018) também aponta que a evasão escolar e a reprovação no Ensino Médio não são causadas exclusivamente pela organização curricular. Essa visão é considerada equivocada por não considerar outros fatores que contribuem significativamente para esses problemas educacionais.

Corroborando com o autor, entendemos que é necessário considerar uma ampla gama de fatores, que vão desde o contexto socioeconômico até a qualidade do ensino e a infraestrutura escolar, para desenvolver estratégias mais eficazes visando melhorar a retenção e o desempenho dos alunos. É crucial criar um conjunto de diretrizes que viabilize ações para o acesso, permanência e conclusão do ensino médio. Diante desse cenário, Ferretti (2018, p. 27) critica duramente a Lei nº 13.415/2017, apontando para o fato de que a legislação desconsidera esses fatores.

[...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos.

Convergindo com o ponto de vista de Ferretti (2018), a professora Monica Ribeiro da Silva, da Universidade Federal do Paraná e integrante do Movimento em Defesa do Ensino Médio, afirmou em entrevista² ao site da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que a reforma do ensino médio, visando melhorar a qualidade da educação nacional, deve ir além da reformulação do currículo. É necessário compreender a dinâmica escolar, respeitando as especificidades locais, além de considerar as condições do

² Entrevista concedida em 16/09/2016, às vésperas da promulgação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Que alterou a Lei nº 9.394/96, entre outras providências. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/com-iminencia-de-implementacao-de-reforma-curricular-no-ensino-medio-pesquisadores-apontam>.

trabalho docente e a formação dos professores.

Neste sentido, a professora destaca que “é preciso pensar na amplitude de elementos: a formação dos professores, as condições do trabalho docente, a estrutura física e material das escolas, políticas de assistência ao estudante, entre outras.” Ela argumenta que colocar a reformulação do ensino médio apenas no currículo é reducionista e simplificador. Não considerar os elementos apontados pela professora significa negligenciar a participação democrática da comunidade escolar e a desvalorização do trabalho docente, deixando claro que os aspectos políticos e econômicos prevalecem sobre os aspectos sociais e democráticos.

Corroborando com a professora Monica, nesta mesma entrevista, a professora Margarida Machado, da Universidade Federal de Goiás, ex-presidente da Anped e integrante do Movimento em Defesa do Ensino Médio, acrescenta que é necessário estruturar as unidades de ensino com laboratórios e equipamentos capazes de viabilizar o trabalho docente nos cursos técnicos, o que impacta significativamente nos processos de ensino e aprendizagem. Para a referida professora, a medida provisória representa um retrocesso e uma repetição de erros do passado.

“o arremedo de formação técnica que se propõe no PL nada mais tem a confirmar do que a volta a uma falácia dos anos 1970 e 1980: dizer que se está formando técnicos em cursos de baixo custo, que não demandarão das redes estaduais as mudanças necessárias que precisam ser feitas em torno dos equipamentos básicos para se pensar uma formação em um currículo integrado.”

A professora acrescenta ainda que o problema da educação no Brasil não se resume à falta de recursos, mas sim à falta de vontade política. A análise feita por Margarida aponta para intenções privadas por trás das medidas propostas e implementadas na contrarreforma do ensino médio. Para ela, tais medidas não visam melhorar a qualidade da educação pública, mas sim depreciar as instituições de ensino e promover o aumento das matrículas na rede privada, com o repasse de recursos públicos.

Diante do contexto apresentado, torna-se evidente a disputa hegemônica de cunho político e ideológico que envolve as políticas públicas para o ensino médio no Brasil. Essa disputa é histórica e tem se manifestado em diferentes contextos sociais e políticos ao longo do tempo. Ferretti e Silva (2017) destacam que as políticas públicas educacionais para o ensino médio sempre estiveram vinculadas aos interesses do mercado capitalista, atribuindo à formação dos estudantes um caráter instrumental em detrimento de uma formação integral.

2.3 Pedagogia Histórico-Crítica: origem, contexto e evolução

O Brasil é um país que, ao longo de sua história, passou por diversos momentos transformadores nos campos político, social, econômico e cultural. Em diferentes períodos, a população brasileira vivenciou eventos marcantes que influenciaram profundamente a sociedade. Um destaque significativo é o golpe civil-militar de 1964, que instaurou um regime ditatorial com o objetivo de derrubar o presidente eleito, dando início a um período de conflitos e nacionalismo extremista.

A ditadura militar perdurou por 21 anos, durante os quais ocorreram grandes acontecimentos e disputas que deixaram a população insegura. Houve uma concentração de renda nas mãos de poucos, resultando em um aumento da pobreza no país. O Congresso Nacional foi fechado, e muitas pessoas tiveram seus direitos políticos cassados. Brasileiros foram exilados, presos, torturados e assassinados. A televisão e a imprensa nacional foram censuradas. Esse foi o cenário que se instalou no Brasil durante a ditadura militar.

Paralelamente ao contexto narrado, o cenário internacional também era de grande agitação política. Em 1968, enquanto no Brasil era instituído o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que conferia aos militares poderes inconstitucionais rígidos, promovendo o fechamento das casas legislativas e a cassação de direitos da população, em Paris começavam as manifestações estudantis que se espalhariam pelo mundo. Naquele momento, “os estudantes em vários países se mobilizaram contra a ordem então existente, pondo em marcha uma espécie de tentativa de revolução social pela revolução cultural” (Saviani, 2014, p. 12).

Assim, tanto no Brasil quanto em outros países, as universidades foram ocupadas por estudantes. O movimento, cujo epicentro foi na França, foi articulado por estudantes universitários e secundaristas que clamavam por reformas no sistema de ensino e no modelo de educação vigente. Apesar da repressão policial, o movimento ganhou o apoio de centrais sindicais representando trabalhadores, convocando uma greve geral. Com a forte adesão dos trabalhadores franceses e dos estudantes, a mobilização chegou a ameaçar a estabilidade da ordem vigente.

O movimento conhecido como “Maio de 68” abalou, ainda que de forma tímida, as estruturas políticas e institucionais mundiais daquela época. A tentativa dos jovens rebeldes era mudar as bases ideológicas da sociedade por meio de uma revolução cultural. No entanto, essa revolução social pela revolução cultural fracassou. Esse fracasso ocorreu porque a cultura, por si só, não muda uma sociedade; são as relações sociais em movimento que determinam os meios pelos quais a cultura de um povo se desenvolve. Segundo Saviani (2021b), houve uma tentativa

dos estudiosos em explicar o fracasso da referida revolução, o que levou ao surgimento das teorias crítico-reprodutivistas. O autor aponta que:

as teorias crítico-reprodutivistas surgem dessa tentativa, pois se a característica dessa mobilização era buscar revolucionar a sociedade por meio da cultura e, dentro da cultura, pela educação, vinha a questão: a cultura tem força para mudar a sociedade? A conclusão a que as referidas teorias irão chegar é que não. Não é a cultura que determina a sociedade. É, ao contrário, a sociedade que determina a cultura (Saviani, 2021b, p. 112).

Destarte, o movimento revolucionário tinha como premissa estabelecer relações igualitárias na escola por meio da pedagogia institucional, conhecida por criticar o sistema educacional enquanto instituição. Esse foi o percurso seguido pelos rebeldes, estudantes e trabalhadores, na tentativa de transformar as bases sociais por meio da cultura. Saviani (2014) classifica o movimento revolucionário que surgiu na França, em maio de 1968, como utópico, ingênuo e idealista. Acreditar em uma revolução social através de uma revolução cultural, por meio de uma revolução educacional, é, no mínimo, uma invenção delirante.

O autor conclui que o fracasso era iminente, porque "se a cultura, se as escolas, a educação, pertencem ao âmbito da superestrutura, que são determinadas pela infraestrutura material, pela base econômica" (Saviani, 2014, p. 14), pela base da sociedade, não é possível, pensando hierarquicamente, que a superestrutura possa mudar a infraestrutura. A mudança não acontece de cima para baixo, mas sim o contrário. É preciso partir da base, mudar a estrutura social, ou seja, a base material da sociedade, para que então seja possível mudar a superestrutura social. São as lutas sociais de classe que determinam as mudanças na superestrutura da sociedade.

As teorias produzidas na França, que logo chegaram ao Brasil, passaram a ser utilizadas como armas para "fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado utilizados como instrumentos de controle da sociedade" (Saviani, 2021b, p. 114), com o objetivo de conservar as relações de dominação da classe trabalhadora. Saviani (2021b) classifica as teorias crítico-reprodutivistas em três categorias: teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista. Essas teorias, que fazem parte do grupo de teorias pedagógicas hegemônicas, criticam o processo educacional, mas não oferecem alternativas para promover a mudança social. No contexto dessas teorias, a escola tem a função de equilibrar as desigualdades sociais, mas acaba se tornando reprodutora da discriminação e da repressão em uma sociedade de classes, reforçando a dominação do mercado capitalista.

As teorias crítico-reprodutivistas, que logo foram utilizadas como armas ideológicas contra o regime militar, opunham-se ao processo ditatorial, que usava as escolas para convencer

a população da necessidade da ditadura militar. No entanto, essas teorias não apresentavam soluções viáveis para o problema da marginalidade e para a reforma da educação no Brasil. Elas não tinham o objetivo de orientar a prática pedagógica, pois, para os teóricos, “se a escola é determinada pelas condições materiais, então dado um tipo de sociedade ter-se-á, necessariamente, um tipo de educação correspondente e adequada àquele tipo de sociedade” (Saviani, 2014, p. 14).

Essas teorias não se configuram como teorias pedagógicas, pois, além de conhecer o funcionamento do processo educacional, a pedagogia preocupa-se em direcionar o ato educativo e o fazer docente. Segundo Saviani (2014, p. 14), a pedagogia deve "orientar os educadores no desenvolvimento da prática educativa". No entanto, nem toda teoria da educação é uma teoria pedagógica, e as teorias crítico-reprodutivistas se enquadram nessa categoria. Elas se preocupam apenas em "explicar como funciona a educação e qual é a relação da educação com a forma de sociedade na qual ela é instituída" (Saviani, 2014, p. 15), característica de uma teoria da educação, mas não de uma teoria pedagógica.

Diante dessas teorias, consideradas críticas, mas sem oferecer meios de transformação para a educação, Saviani (2014) passou a analisar outras teorias pedagógicas, que ele chamou de teorias não-críticas da educação: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. As teorias não-críticas foram assim classificadas devido à falta de percepção dos determinantes sociais e à ausência de consciência dos fatores que influenciam o desenvolvimento da sociedade instituída. Elas são consideradas não-críticas porque ignoram a relação entre a educação e a sociedade.

Nessas teorias, há uma inversão na relação, atribuindo à educação o poder determinante do desenvolvimento social. Em outras palavras, essas teorias "tendem a inverter a relação, achando que a educação é um instrumento de desenvolvimento dos seres humanos nesse tipo de sociedade" (Saviani, 2014, p. 15), desconsiderando o poder da sociedade sobre a educação e buscando ajustar a educação à sociedade. O modelo de sociedade instituída precisava de mudanças. Era necessário transformar a sociedade atual em uma sociedade moderna.

Assim, surge a crítica da escola nova à pedagogia tradicional. Havia a necessidade de sair do campo espiritual, pregado pela pedagogia tradicional, para promover a transformação da escola, defendida pela pedagogia da escola nova. Segundo a teoria pedagógica da escola nova, a instituição escolar não estava cumprindo seu papel de formar cidadãos capazes de promover a transformação social. A escola nova considerava que a escola era o lócus de mudança da sociedade, uma vez que a pedagogia tradicional não atendia às demandas sociais, pois seu entendimento da educação resultava de um pensamento capitalista e burguês,

subordinando a classe dominada à classe dominante. Por isso, havia a necessidade de reformar a escola.

O objetivo central dessa reforma era a renovação dos métodos, o que mais adiante resultou em uma nova teoria da educação, chamada pedagogia tecnicista. Esta teoria pedagógica era voltada para a organização mecânica dos processos de ensino e aprendizagem, colocando professor e aluno como meros coadjuvantes desses processos.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2021a, p. 11).

Neste sentido, a pedagogia tecnicista tende a marginalizar o indivíduo por sua incompetência técnica, falta de eficiência e baixa produtividade. Segundo este modelo pedagógico, a educação cumpre seu papel ao resolver o problema da marginalidade ao formar estudantes aptos para o mercado capitalista, capacitando-os a contribuir para o processo produtivo e, conseqüentemente, aumentar a produtividade da sociedade. A educação é vista como responsável pela equalização social, promovendo uma sociedade homogênea. Conforme Saviani (2021a, p. 11), "a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema". Portanto, o indivíduo marginalizado, considerado improdutivo e ineficiente, é percebido como uma ameaça ao sistema. Assim, cabe à educação treinar eficientemente a classe trabalhadora para que sejam capazes de desempenhar as múltiplas funções exigidas pelo mercado social e capitalista.

Nesse contexto de lutas e conflitos políticos, sociais, econômicos e culturais travados tanto no Brasil quanto no mundo, surgiram demandas por uma educação mais igualitária que atendesse aos anseios da classe trabalhadora. As teorias crítico-reprodutivistas já não satisfaziam essas demandas, evidenciando a necessidade de reformulação da escola e do currículo para orientar a prática pedagógica e o fazer docente. É nesse cenário que surge a Pedagogia Histórico-Crítica no final dos anos 70, como uma resposta às exigências sociais, visando a emancipação da classe dominada.

Dermeval Saviani é o principal teórico dessa abordagem, que se baseia nos escritos de Carlos R. J. Cury, responsável por sistematizar uma teoria crítica não reprodutivista da educação. A Pedagogia Histórico-Crítica é essencialmente uma teoria crítica e contra-

hegemônica da educação, que adota o ponto de vista da classe trabalhadora. Seu posicionamento crítico busca uma sociedade capaz de interferir nas práticas educativas, indo além do caráter tradicional e tecnicista do trabalho pedagógico, incorporando os fatores históricos e sociais que influenciam diretamente o processo educacional.

A pedagogia histórico-crítica, em sua essência crítica, não é reprodutivista, fundamentando-se na história para compreender a sociedade e desenvolver um modelo educacional que responda aos anseios individuais, através dos movimentos sociais e das transformações do mundo moderno. Segundo Saviani (2021b, p. 119), as teorias crítico-reprodutivistas falharam por não terem um embasamento histórico da realidade, não compreendendo "o movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições". O objetivo era entender esses movimentos sociais e as transformações sociais ocorrentes, integrando a pedagogia nesse processo. Isso levou a pedagogia histórico-crítica a se desenvolver em oposição às teorias crítico-reprodutivistas.

Santos (2018), inspirado por Saviani, define a pedagogia histórico-crítica como uma perspectiva pedagógica que busca responder aos desafios da educação e transcender os limites impostos pelas teorias crítico-reprodutivistas. É uma teoria de cunho crítico que enxerga a escola como um instrumento de manipulação da sociedade capitalista, dividida em castas sociais com interesses e demandas distintas. Isso leva a escola a refletir "a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade" (Santos, 2018, p. 46), deixando a classe trabalhadora, a classe dominada, nas mãos da classe dominante, que não tem interesse na transformação histórica da educação, mantendo assim seu domínio sobre os trabalhadores.

Assim, a pedagogia histórico-crítica surge para defender os interesses da classe dominada, utilizando a escola como um meio de luta em favor dos marginalizados e garantindo uma educação de qualidade que leve em conta as condições históricas das classes trabalhadoras. Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica busca reinstaurar a escola como centro das práticas pedagógicas, valorizando-a como um espaço de interação social responsável pela produção do conhecimento sistematizado.

Nesse contexto, a disseminação do conhecimento universal deve ser democratizada entre as classes menos favorecidas, capacitando-as a adotar uma posição crítica e histórica em relação ao saber elaborado. Isso capacita o indivíduo a compreender sua realidade social e a agir de forma crítica e democrática, promovendo, assim, a transformação da realidade em que vive. Segundo Saviani (2021b, p. 80), essa abordagem pedagógica possui um caráter crítico-dialético da educação, que "envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma

proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade [...]”.

Isso é fundamentado nos pressupostos de uma concepção dialética da história, que reconhece que a educação presente é moldada pelo processo histórico do passado e suas transformações. Dessa forma, há uma ligação intrínseca entre a pedagogia histórico-crítica e a escola contemporânea, impactando diretamente a prática docente ao promover a compreensão das raízes históricas da sociedade e a transformação social promovida pelo ser humano no ambiente em que vive.

A pedagogia histórico-crítica propõe uma abordagem educacional renovada, focada na prática social, na problematização e na reflexão crítica, levando em conta os interesses dos estudantes concretos, sua cultura histórica, seu ritmo de aprendizagem, suas características psicológicas e o fortalecimento das relações entre alunos, professores e o contexto sociocultural. A escola, nesse contexto, é vista como um espaço formal de educação, uma instituição responsável pela disseminação do conhecimento sistematizado e elaborado, não apenas reconhecendo, mas valorizando também o conhecimento fragmentado, espontâneo e popular.

Santos (2018) destaca que a educação escolar possui uma especificidade pedagógica e educativa, desempenhando o papel crucial de socializar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos produzidos ao longo da história humana. Dentro desse contexto, o estudante é colocado no centro do processo de aprendizagem, valorizando a escola como um espaço de interação social e reconhecendo os conhecimentos historicamente adquiridos pelos estudantes, em consonância com a realidade em que vivem. Isso contribui para a transformação social, influenciando na organização da prática educativa e na formação integral do estudante.

Segundo Lavoura e Ramos (2020, p. 59), a pedagogia histórico-crítica se define como “um método pedagógico que visa materializar na realidade objetiva o significado do conceito de educação como mediação da prática social global”, enfatizando que a prática social se concretiza através da catarse, mediada pela problematização e instrumentalização, categorizadas como método pedagógico. Além disso, os autores destacam que essa abordagem busca efetivar o trabalho educativo, visando “à apropriação de conteúdos escolares representativos das máximas possibilidades de inteligibilidade dos fenômenos e objetos constitutivos da prática social em sua universalidade” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 59), promovendo a transformação da relação do estudante com a prática social em que está inserido.

Para os autores citados, a pedagogia histórico-crítica emerge como uma alternativa que supera as pedagogias não-críticas, as quais contribuem para a manutenção da dominação exercida pelo modo de produção capitalista sobre a classe trabalhadora.

Colaborando com os conceitos e concepções apresentados por autores como Saviani (2021a; 2021b), Santos (2018), Lavoura e Ramos (2020), Ferreira (2020, p. 63) ratifica essas ideias ao definir a pedagogia histórico-crítica. Segundo ele, dentre as teorias pedagógicas existentes, “a pedagogia histórico-crítica é aquela que defende a necessidade da socialização dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade como meio de fomentar nos indivíduos um desenvolvimento mais pleno”. Para que isso ocorra, o papel do professor é fundamental nesse processo. É através da intervenção direta e intencional do professor nos processos de ensino e aprendizagem, dentro do ambiente escolar, que os estudantes podem assimilar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essa prática educativa articula métodos que garantam a aquisição desses conhecimentos acumulados ao longo da história humana, preservando cada momento histórico relevante.

O materialismo histórico-dialético, juntamente com as contribuições de Marx, constitui as bases teóricas que sustentam a pedagogia histórico-crítica, sob um viés filosófico, político, social, histórico e econômico. Esses fundamentos teóricos estão fundamentados na dialética, que aborda a relação entre os movimentos e as transformações sociais historicamente acumuladas. Segundo Saviani (2021b, p. 119), isso se refere a uma "dialética do movimento real", ou seja, uma dialética histórica que busca compreender e explicar todo o processo, desde como os laços sociais se desenvolvem em seu sentido mais amplo até a inserção da educação nesse contexto.

Partindo do ponto de vista de Santos (2018), a pedagogia histórico-crítica eleva a educação e a escola a um papel central na história, baseando-se nas conquistas criadas ao longo do processo histórico humano através do trabalho. Isso envolve a produção de conhecimento e a criação de condições de existência, além do papel desses conhecimentos nos processos produtivos e como esses conhecimentos são apropriados pela classe dominante para exercer dominação. Segundo Santos (2018, p. 47), “a pedagogia histórico-crítica vai pensar na escola, em especial, a pública, como espaço de luta da classe trabalhadora”.

Sendo assim, a escola assume sua função primordial ao promover, por meio de metodologias pedagógicas, a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados, capacitando a classe trabalhadora a dominar os conhecimentos que atualmente são controlados pela classe dominante. Isso proporciona condições igualitárias para lutar contra o poder opressor, promovendo uma transformação social rumo a uma sociedade sem classes, onde cesse a exploração do homem pelo homem, baseada em um processo democrático genuíno.

Em resumo, entendemos que a pedagogia histórico-crítica é uma proposta pedagógica que defende os interesses da classe trabalhadora, busca a transformação da sociedade e do meio

social em que o estudante está inserido, visando uma sociedade socialista. Nessa perspectiva, a escola assume a missão de formar os estudantes através de um processo formativo omnilateral, integrando os conhecimentos escolares às dimensões da vida: ciência, trabalho, cultura e tecnologia. A pedagogia histórico-crítica fundamenta-se no marxismo e no materialismo histórico-dialético, e, conforme Santos (2018, p. 55), “a escola que assume a pedagogia histórico-crítica é uma escola que se contrapõe às perspectivas de ensino espontaneístas e que, destarte, reconhece a importância da transmissão do conhecimento para a formação do gênero humano [...]”, tornando o estudante um participante ativo desse processo de transmissão do conhecimento.

2.4 Trabalho como Princípio Educativo: a relação com o EMI à EPT e sua articulação com a Pedagogia Histórico-Crítica

Para caracterizar a relação entre o trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, fundamentado pela Pedagogia Histórico-Crítica, é fundamental entender as bases conceituais das categorias trabalho e educação, bem como seus fundamentos histórico-ontológicos e suas contribuições para a formação humana.

O trabalho e a educação são categorias essenciais para compreender as bases da educação profissional e tecnológica, além da formação integral do estudante. Conforme Saviani (2007), o trabalho e a educação são atividades exclusivas da humanidade. O trabalho se manifesta como uma forma concreta de existência para o ser humano, envolvendo a materialização da realidade. Quando o ser humano sistematiza e categoriza essas atividades, ele passa a compreender sua própria existência por meio desses conceitos. A capacidade de trabalhar e de educar são atributos únicos da espécie humana.

A categoria do trabalho é fundamental para a formação do ser social e determina as relações entre o homem, a escola e a sociedade. O desenvolvimento humano é um processo contínuo que, ao longo do tempo, tem evoluído, elevando a espécie humana ao patamar atual. O trabalho se define pela maneira como o homem transforma a natureza para satisfazer suas necessidades de sobrevivência, o que contribui para o desenvolvimento da essência humana.

Nesse sentido, compreendemos que a essência humana se desenvolve através da própria prática do trabalho. O homem é moldado pela ação do trabalho que realiza na natureza, conforme afirmado por Saviani (2007, p. 154): “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”. O ser humano possui a capacidade de criar e de pensar, um fator histórico

que, no entanto, não se manifesta de forma estática ao longo do tempo. Essas formas de produção e pensamento evoluem com a progressão da espécie humana. À medida que a sociedade muda, os modos de produção também se transformam durante esse processo.

O trabalho, em sua essência, visa atender às necessidades humanas, sendo definido pelo mercado e pelos modos de produção da sociedade capitalista. Segundo Saviani (2007, p. 154), "a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo". Ou seja, à medida que o ser humano cria sua essência ao adaptar a natureza a seu favor, ele também é educado, participando ativamente do processo educativo através do trabalho.

Dessa forma, entendemos que a relação entre as categorias trabalho e educação, numa perspectiva histórico-ontológica, se estabelece histórica e ontologicamente pela ação humana de extrair da natureza sua própria existência ao longo dos anos. Ontologicamente, isso se caracteriza pelo resultado do processo de transformação da natureza, que culmina na existência e no desenvolvimento da essência humana.

Assim, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 45) afirmam que quando o homem transforma a natureza em função de suas necessidades de sobrevivência, e não o contrário, "ele a modifica e produz o que chamamos de *cultura*", resultando em autonomia humana e modificando a forma de vida determinada pelas circunstâncias sociais. Portanto, o que distingue o homem das outras espécies é o trabalho, que transforma a natureza para atender às suas necessidades.

É por meio do trabalho que o ser humano desenvolve métodos de produção de bens materiais, estabelece relações sociais e cria vínculos, tornando-se, conforme Kosik (2002, p. 61), um "*sujeito histórico real*, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições e ideias". A partir dessa realidade social construída, o homem forma sua essência e torna-se um ser histórico e social, capaz de desenvolver habilidades e competências para realizar suas atividades por meio do trabalho.

Ratificando o pensamento dos autores mencionados, Marx e Engels (2007, p. 87) afirmam que é possível "distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira". No entanto, "eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida [...]. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material". Dessa forma, devido à especificidade da categoria trabalho, ele se torna uma atividade social coletiva e não individual. Mesmo que a atividade do homem pareça individual, por padrão, ela é sempre coletiva. A idealização do

produto, as matérias-primas necessárias para sua produção, a troca de conhecimentos (métodos e técnicas) e a execução do processo produtivo dependem, indubitavelmente, da ação de outros indivíduos, tornando a ação produtiva um esforço coletivo.

Nesse sentido, nosso entendimento é apoiado pelo pensamento de Netto e Braz (2006, p. 34), quando afirmam que “o trabalho é, sempre, atividade coletiva: seu sujeito nunca é um sujeito isolado, mas sempre se insere num conjunto (maior ou menor, mais ou menos estruturado) de outros sujeitos”. Assim, a categoria trabalho marca as transformações da sociedade através de sua prática transformadora na natureza, o que resulta na emergência do homem social, na constituição da humanidade. Conforme Netto e Braz (2006, p. 34), “o trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza (e, na medida em que é uma transformação que se realiza *materialmente*, trata-se de uma transformação prática), transforma também o seu sujeito”.

O trabalho determina, em última instância, as relações sociais, algo inexistente na natureza, e conseqüentemente transforma a sociedade. Neste cenário, desenvolve-se o processo histórico da produção humana. Compreendemos, assim, que através do trabalho, o homem constrói sua existência e, nesse processo de produção, produz a si mesmo como resultado de sua atividade. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 48), destacam-se "uma característica determinada pela atividade fundante do trabalho: a prerrogativa humana de fazer história, de ser sujeito da história, de ser essencialmente produto e produtor de historicidade", sendo esta uma característica exclusiva da espécie humana. Isso ocorre porque os outros animais existem por instinto e hereditariedade, adaptando-se à natureza para sobreviver.

O pensamento de Marx e Engels conceitua o ser humano como um ser pensante, em constante movimento, dialogando com seus pares, preservando seu passado, vivendo o presente e se preparando para o futuro. É um ser que produz intensamente para manter sua própria vida, moldando e modificando tanto a forma como produz quanto a maneira como essa produção é realizada. Segundo Magalhães (2016, p. 158-159), Marx e Engels definem o ser humano como um ser "fazendo-se", ou seja, um ser que se transforma ao longo do tempo. Os autores afirmam que "ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material [...] O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem".

O trabalho não é uma atividade desprovida de sentido ou finalidade; nenhum outro animal atribui finalidade à sua forma de trabalhar, somente o homem, um ser racional, é capaz de executar o trabalho com propósito e direção. Portanto, o homem se destaca como um ser capaz de antecipar mentalmente a realidade, conforme Vivan (2013, p. 4860) define como

teleologia, "a capacidade do ser humano de refletir sobre a realidade", onde o pensamento humano se manifesta na materialização das coisas. Em outras palavras, é o pensamento que projeta, enquanto é a ação humana que cria.

O homem possui a capacidade de pensar e transformar a natureza em benefício de sua própria existência, como discutido anteriormente no contexto da categoria trabalho. Com base nesse princípio, Saviani (2007) aborda a indissociabilidade da relação entre trabalho e educação, fundamentando seu pensamento nos aspectos ontológicos e históricos. Essas categorias, trabalho e educação, são inseparáveis porque são atividades exclusivas do ser humano; somente o homem é capaz de trabalhar e educar. Se o trabalho é fundamental para a existência humana, então a educação tem sua origem no próprio trabalho, conforme afirma Saviani (2007, p. 154): "a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo". Portanto, o ser humano é dotado de consciência e das características próprias do ser racional, habilidades que permitem tanto a execução do trabalho quanto o processo de autoeducação.

Diante do exposto, Ramos (2012) oferece uma síntese esclarecedora sobre as categorias trabalho e educação, com base nos fundamentos ontológico-históricos. A existência do homem está intrinsecamente ligada ao trabalho, caracterizado pela capacidade única do ser humano de transformar a natureza para sua sobrevivência, o que confere ao trabalho um caráter ontológico. Além disso, o caráter histórico do trabalho se manifesta na atividade laboral assalariada, onde o trabalhador, ao vender "sua força de trabalho a outrem, o trabalhador recebe um valor por meio do qual ele pode satisfazer suas necessidades básicas" (Ramos, 2012, p. 109).

Assim, para que o indivíduo seja inserido nos processos produtivos e possa desempenhar atividades específicas na produção de bens materiais, é necessário que ele adquira os conhecimentos necessários para tal através da educação. Nesse sentido, a educação proporciona os meios para acessar esses conhecimentos e compreender a cultura da sociedade na qual está inserido, contribuindo para a formação do indivíduo, capacitando-o para viver em sociedade e participar ativamente no mundo do trabalho.

Neste contexto, Ramos (2012), ao abordar as possibilidades e desafios para a integração e organização do currículo do EMI à EPT, enumera alguns pressupostos fundamentais. É crucial que o currículo seja estruturado de forma a atender às necessidades dos estudantes e:

- a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) **tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes**; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e

conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto a sua historicidade, finalidade e potencialidade; e) **seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros**; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixo o trabalho, a ciência e a cultura (Ramos, 2012, p. 109-110, *grifos nossos*).

Partindo dessa reflexão, consideramos Frigotto (2012a) como ponto de partida, ao destacar o trabalho como uma práxis que possibilita a criação e recriação, no âmbito econômico, das artes, da cultura, da linguagem e dos símbolos, moldando a realidade humana para atender às diversas necessidades sociais do homem e da cultura em que está inserido. Para o autor, “o trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida” (Frigotto, 2012a, p. 60).

Dessa forma, compreendemos que o trabalho é tanto um dever quanto um direito humano. Todos devem contribuir para o processo produtivo dos bens materiais, culturais e simbólicos essenciais para o desenvolvimento e a manutenção da existência humana. Por sua origem biológica, o homem é um ser natural que, por meio de ação consciente, transforma seu ambiente para garantir sua sobrevivência, produção e reprodução. Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo não se limita a metodologias ou estratégias didáticas de aprendizagem, mas sim se caracteriza como um princípio ético-político (Frigotto, 2012a).

O trabalho constitui a base da formação humana e é a própria essência do homem como ser social. No entanto, sob o modo de produção capitalista, o trabalho assume um caráter contraditório. Marx (2005) destaca como o sistema produtivo capitalista aliena o homem, tanto na produção quanto em sua condição humana. A força de trabalho se transforma em uma mercadoria pela qual o indivíduo produz para garantir sua sobrevivência e os meios de reprodução. Assim, a dimensão histórica do trabalho assume um papel negativo dentro desse modelo de produção, embora não negue sua fundamentação ontológica. Segundo Santos (2018, p. 5), “que sob este sistema esta dimensão encontra-se sufocada, distanciada, estranhada do homem”.

Marx (2005, p. 176) observa que na sociedade capitalista, onde há uma supervalorização do sistema de produção em detrimento da valorização do ser humano,

o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Para superar a condição contraditória do trabalho no mercado capitalista, Marx propõe a formação omnilateral do sujeito, que integra o trabalho como princípio educativo. Essa abordagem combina formação intelectual e instrumental através da prática social, em contraste com a visão unilateral predominante na sociedade capitalista, que separa a produção material da intelectual e fragmenta a formação educacional. A formação omnilateral, segundo Souza, Lima e Scardua (2021), não apenas demanda um novo projeto de sociedade que reintegre todas as atividades humanas, mas também é fundamental para superar a formação unilateral imposta pela alienação e pela divisão social do trabalho. Esta abordagem visa articular as dimensões da vida humana - trabalho, ciência, cultura e tecnologia - preparando os estudantes para enfrentar as diversas exigências sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade.

Assim, entendemos que o trabalho como princípio educativo se articula com a pedagogia histórico-crítica, constituindo um modelo pedagógico que orienta a educação para promover a formação omnilateral do estudante. Nessa perspectiva, cabe aos educadores utilizarem a pedagogia histórico-crítica para socializar os conhecimentos sistematizados, produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, visando o pleno desenvolvimento dos estudantes ao trabalhar suas diversas potencialidades. Isso inclui a articulação entre ciência e tecnologia por meio da cultura e da história, buscando superar a divisão do trabalho e a dualidade educacional.

Para alcançar esse objetivo, a educação deve adotar uma organização pedagógica fundamentada no materialismo histórico-dialético, com foco na formação integral do estudante, capacitando-o a transformar o meio social em que vive. Esse paradigma pedagógico considera o trabalho como princípio educativo e promove o conceito de politecnia, elementos essenciais para a estruturação curricular voltada à superação do sistema capitalista e à resolução das contradições entre homem e trabalho.

2.5 Transformando a Educação: integração curricular pela Pedagogia Histórico-Crítica

A seleção e a organização do currículo sempre foram temas centrais para o poder público, a sociedade e o mercado capitalista. Como mencionado anteriormente, o currículo é um campo de disputa de poder e um instrumento que determina quais conhecimentos serão ensinados na escola e quais serão excluídos. A escola tem como objetivo educar crianças, jovens e adultos. Ao longo da história, desde o advento da propriedade privada, temos vivido em sociedades divididas, com classes dominantes de um lado e classes dominadas do outro.

Nesse contexto, a escola também se desenvolveu de forma dual: uma escola para os

filhos da classe dominante, focada em formar estudantes com uma educação intelectual para ocupar cargos de liderança; e uma escola para os filhos da classe trabalhadora, que visava formar estudantes para atividades manuais, capacitando-os a executar tarefas sem a necessidade de pensar criticamente ou agir diante de problemas.

A luta travada há anos é contra a hegemonia social e econômica do capital e pelo fim da escola dual, uma escola que atende apenas às elites. Segundo Marx, essa luta busca uma escola unitária, que forme igualmente os filhos das classes dominante e dominada, proporcionando condições iguais no mundo do trabalho. Essa utopia tem sido debatida e combatida por políticos, acadêmicos e pela sociedade em geral. É necessário pôr fim à opressão que aflige as comunidades mais pobres, e a escola pode desempenhar um papel fundamental nesse processo.

As práticas escolares, tanto dentro quanto fora da escola, podem impulsionar mudanças sociais significativas nas comunidades. Apple (2006, p. 102) afirma que “as escolas têm uma história e estão conectadas, por meio de suas práticas diárias, a outras instituições poderosas de um modo que é frequentemente oculto e complexo”. Portanto, é essencial conhecer essas histórias e conexões, identificar as práticas que têm sido eficazes na escola e compartilhá-las e aprimorá-las para promover mudanças positivas.

Apple (2006) destaca o currículo como um importante instrumento didático, pedagógico e político para entender a relação entre a escola e a comunidade. O currículo precisa estar em constante diálogo com a realidade da comunidade e a história dos estudantes. No entanto, isso nem sempre é possível. Sendo um campo de disputas políticas, econômicas e sociais, o currículo tem sido utilizado por muito tempo em favor do mercado capitalista. O mercado sempre determinou o que seria ensinado nas escolas, como os jovens e adultos seriam formados para atender às demandas do mundo do trabalho e do sistema de produção capitalista.

Neste sentido, pessoas alheias à escola e à vida na comunidade selecionavam os conhecimentos que compunham o currículo, pois, como afirma Apple (2006, p. 103), “o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio [...]”. Em outras palavras, o currículo é frequentemente projetado para atender aos interesses do mercado e de grupos específicos. Para selecionar e organizar os conhecimentos que compõem o currículo, é essencial conhecer a comunidade em que a escola está inserida, entender os interesses sociais dos estudantes e agir de forma democrática, pautada por princípios políticos, econômicos, sociais e culturais.

Neste contexto, para corroborar com o pensamento de Apple (2006), Sacristán (2017) e Arroyo (2013) também apontam na mesma direção, concordando que o currículo sempre foi e sempre será um território em disputa, com a classe dominante exercendo forte influência neste campo de batalha. Sacristán (2017, p. 17) reflete sobre os interesses dos estudos em educação e das forças envolvidas no tema, convergindo para analisar as ações e consequências desses conflitos em torno do currículo e da escola. Para ele, “o currículo reflete o conflito entre interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

Arroyo (2013, p. 13) justifica por que o currículo é sempre o alvo mais fácil e o primeiro a entrar nessa disputa. Segundo o autor, o currículo é o centro estruturante da escola, determinando a função que a escola vai exercer. Sendo o núcleo e o espaço central, o currículo se torna “o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado”. As inúmeras diretrizes curriculares existentes e a ênfase nas avaliações externas comprovam e configuram a centralidade do poder político sobre o currículo.

O currículo escolar desempenha um papel social fundamental na vida dos estudantes, da escola e da comunidade. Para que as demandas sociais e políticas sejam atendidas, é essencial haver uma relação bem definida entre a construção do currículo escolar e sua articulação com o controle político e econômico, além do poder emanado da comunidade. Apple (2006) destaca que um dos principais papéis do currículo escolar é o desenvolvimento da comunidade, promovendo a integração social entre os membros desse corpo social.

Nesse sentido, o objetivo do currículo escolar é despertar nos indivíduos o sentimento de pertencimento ao local onde vivem, entendendo-o como uma expressão da totalidade do sistema social e econômico vigente. O autor complementa afirmando que o papel social do currículo carrega consigo “um alto grau de consenso normativo e cognitivo entre os indivíduos de uma sociedade” (Apple, 2006, p. 109-110). Compreender o passado e o presente histórico da natureza constituinte do currículo escolar ajuda a entender a relação da escola com a comunidade e a instituição do conhecimento como saber legítimo. Dessa forma, entende-se que o currículo escolar possui um papel transformador na vida política, social, econômica e cultural dos estudantes, especialmente os filhos oriundos da classe trabalhadora.

É necessário criar um elo entre a prática escolar e a cultura em geral. Essa ligação deve focar na análise da seleção e organização social da escola por trás do currículo escolar, favorecendo a evolução da instituição. Em vez de considerar o currículo escolar como algo fixo e imutável, como uma receita de fracasso ou sucesso da escola, é preciso contemplar os procedimentos de seleção, organização do conhecimento e as formas de ensinar e avaliar esses conhecimentos, pautando-se pelas condições sociais dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Para Sacristán (2017, p. 19), é por meio do currículo que chegamos à distribuição social do conhecimento. Nesse sentido, "o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade." A forma como o conhecimento é distribuído revela como o poder e o controle social são compartilhados.

A luta, portanto, é para que ocorra uma distribuição de poder e um controle social igualitário, de modo que o currículo escolar e a escola possam, através do conhecimento, instrumentalizar a classe dominada, proporcionando um conhecimento escolar que ajude a libertá-la das garras da classe dominante e das amarras do mercado capitalista.

Assim sendo, compreendemos que o currículo pertence a um campo de múltiplas práticas curriculares. Além da prática pedagógica, o currículo resulta da junção de várias ações de outras práticas inseridas no campo educacional. Sacristán (2017, p. 22) identifica essas ações como "de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc.," que possuem autonomia e independência, mas geram forças que resultam na ação pedagógica.

O currículo é o resultado de várias ações que culminam na prática pedagógica docente. A execução dessas ações reflete na escola e na sala de aula, influenciando o trabalho do professor no processo de ensino e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem do estudante. Desse modo, "o currículo é o cruzamento de práticas diferentes" (Sacristán, 2017, p. 26), que se transformam em práticas pedagógicas nas aulas e nas escolas. Essas práticas produzem conhecimento e desenvolvem uma consciência social e política nos estudantes, proporcionando um efeito emancipatório no sujeito.

O currículo deve ser orientado por uma perspectiva dialógica entre teoria e prática, visando aprimorar a prática pedagógica docente. Para que o currículo contribua para a emancipação do estudante, ele deve ser compreendido como uma práxis, conforme aponta Sacristán (2017). Dessa forma, o currículo deve ser uma prática baseada na práxis, construindo um processo interativo entre reflexão e ação.

Essa práxis ocorre no mundo real e deve refletir na construção social do currículo, atuando nas relações sociais e culturais e promovendo a compreensão da interação entre ensino e aprendizagem nesse contexto. A práxis pedagógica é um campo de atuação que deve ser construído e não surge de forma natural, pois se desenvolve dentro do processo de interação social e cultural. Portanto, o conteúdo curricular deve ser desenvolvido por meio dessa interação, levando o estudante a ser protagonista na construção do seu próprio saber, o que se reflete na criação de percepções sociais e culturais.

Segundo Sacristán (2017, p. 49), existe uma interação orgânica e padronizada entre o ensino e o currículo, pois ambos “estão historicamente localizados, são atividades sociais, têm um caráter político, porque produzem atitudes nos que intervêm nessa prática [...]”. Manter a essência do currículo é crucial, pois reduzi-lo a uma simples técnica ou desconsiderar sua ordenação, seu processo histórico e sua atuação social e cultural contraria os princípios fundamentais das teorias curriculares.

Dessa forma, podemos compreender que as teorias curriculares também podem ser vistas como teorias sociais, devido à preocupação com a transformação social do indivíduo e o papel da educação nesse processo de mudança da sociedade. Além do papel social e cultural, o currículo permite ser analisado sob diversos pontos de vista, criando um conjunto de atividades sociais, políticas e técnicas. Essas atividades envolvem “produção de materiais, de divisão de competências, de fontes de ideias incidindo nas formas e nos formatos curriculares [...]”, definindo o real significado do currículo.

Nos estudos sobre as teorias curriculares, percebemos a importância da escola e do currículo como instrumentos de controle social. Lopes e Macedo (2011) identificam três concepções distintas sobre o currículo. A primeira concepção, de Bobbitt, defende um currículo orientado para o mercado capitalista, cujo propósito é formar estudantes para o mundo do trabalho, capacitando-os para se tornarem adultos economicamente ativos na sociedade. Os autores se referem a esses formuladores como eficientistas do currículo, cujo objetivo é determinar as habilidades necessárias para a formação profissional e, a partir delas, desenvolver programas de treinamento “com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 22). Não se preocupam com os conteúdos a serem ensinados em sala de aula, muito menos com sua seleção e o contexto social envolvido.

Os progressivistas se opõem à concepção eficientista, apresentando uma visão de currículo voltada para um controle social menos autoritário. Um dos nomes mais destacados nessa corrente é o de Dewey, que entende o currículo como um instrumento para mitigar as desigualdades sociais geradas pelo mercado capitalista, visando uma sociedade mais justa e democrática. Segundo Lopes e Macedo (2011), Dewey argumenta que o currículo deve incorporar as experiências vividas pelos estudantes para diminuir a lacuna entre a escola e suas demandas. As autoras explicam que, na visão de Dewey, o currículo tem como foco central a resolução de problemas sociais.

Para Dewey, o cerne do currículo está na

resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a

criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidades para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidades e estimulem sua criatividade. (Lopes; Macedo, 2011, p. 23).

Ao longo dos anos, o currículo foi enriquecido por uma nova teoria curricular que enfatiza a racionalidade como guia para a seleção e organização das experiências educativas de aprendizagem. Emergem os princípios de elaboração curricular de Tyler, os quais, segundo Lopes e Macedo (2011), associam o currículo a um processo avaliativo de desempenho dos estudantes, onde sua eficácia é medida pelos resultados dessa avaliação, seguindo uma abordagem processual. A racionalidade de Tyler propõe uma abordagem combinada, que articula tanto o pensamento efficientista quanto o progressivista.

Este modelo curricular, centrado na racionalidade, é descrito como um “procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 25). O caráter prescritivo do currículo constitui o ponto central dessas três abordagens, com o planejamento das atividades pedagógicas escolares seguindo critérios práticos e científicos.

Segundo Silva (2006, p. 1), "o currículo é uma práxis, não um objeto estático". Esta práxis significa que o currículo é dinâmico, formando-se e transformando-se conforme o desenvolvimento da sociedade e as necessidades dos estudantes. Ele tem a função de engajar a sociedade em um projeto cultural e social, por meio dos conteúdos, da forma e das práticas envolvidas em sua implementação e organização. Nesse contexto, Silva (2006) observa que as decisões sobre o currículo, incluindo a seleção e organização dos conteúdos, têm quatro objetivos principais:

(1) racionalizar, de forma administrativa, a gestão do currículo para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais da época; (2) elaborar uma crítica à escola capitalista; (3) compreender como o currículo atua, e (4) propor uma escola diferente seja na perspectiva socialista, seja na perspectiva libertária (Silva, 2006, p. 1).

Entendemos, conforme Duarte Neto (2010), que o currículo se materializa no ambiente escolar por meio das práticas pedagógicas internas, que integram teoria e prática na abordagem dos conteúdos, e pelas políticas curriculares formuladas pelos responsáveis pelas políticas educacionais, considerando a relação entre educação e sociedade. No entanto, a combinação dessas duas dimensões da concepção curricular por si só não abrange completamente a formação integral do estudante, ou seja, o indivíduo como ser social dentro do currículo.

Além disso, o autor argumenta que é essencial abordar o currículo na perspectiva da

relação entre homem e natureza, com o trabalho como elemento estruturante dessa intermediação. Para Duarte Neto (2010, p. 65), a práxis curricular, onde se constrói o conhecimento escolar, é entendida como "a unidade entre o ser social e o currículo, mediada pelo conhecimento", através de um espaço pedagógico que fomente práticas educativas capazes de concretizar o currículo. Isso envolve considerar as etapas constitutivas do currículo: planejamento, desenvolvimento e avaliação, com foco na seleção, organização e socialização dos conteúdos.

Como podemos observar, o currículo está intimamente ligado às práticas curriculares, que por sua vez se desdobram em diversas práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da escola e em sua interação com a comunidade local. Essas práticas pedagógicas são contextualizadas em múltiplos cenários e estão interligadas ao currículo através da sua implementação e do diálogo com os valores sociais.

Segundo Sacristán (2017), o currículo revela a função social da escola e sua conexão com a comunidade, gerando práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento curricular. Além disso, o currículo reflete a necessidade de formação docente e a diversidade de práticas, sejam elas pedagógicas, administrativas, produtivas, de gestão escolar ou inovações pedagógicas.

Nesse contexto, o currículo "é um ponto central de referência na melhoria da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares" (Sacristán, 2017, p. 32). A concretização do currículo ocorre através do estudante, mediante as práticas pedagógicas realizadas na escola, o que torna o estudante um ser social indissociável do currículo.

Ao longo dos anos, diversas teorias curriculares foram desenvolvidas e têm orientado a implementação e organização do currículo no Brasil. Sob esta perspectiva, entendemos que o currículo não apenas serve como um importante instrumento contra-hegemônico para o controle social e cultural, mas também como um meio de emancipação da classe trabalhadora. A formação integral do estudante é um componente essencial de uma proposta curricular que leva em consideração os interesses individuais e coletivos, sejam eles sociais, políticos, econômicos, ideológicos ou epistemológicos.

Os pesquisadores da teoria crítica destacam que o currículo está intrinsecamente situado historicamente nos conflitos entre classes sociais, combatendo o poder hegemônico da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Nesse contexto, uma das abordagens para organizar e desenvolver o currículo é o modelo integrado, que se destaca pela articulação entre os conteúdos

e componentes curriculares.

Deste modo, vamos discutir a integração curricular no EMI, com base em dois pressupostos sobre a organização do currículo integrado, apresentados por Ramos (2012). Segundo a autora, a organização do currículo para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional deve considerar o **trabalho como princípio educativo**. Isso significa proporcionar uma formação que permita ao estudante compreender-se como um ser econômico, social, histórico, político e cultural. Essa formação deve estar embasada em uma **proposta pedagógica** que articule os conhecimentos da formação geral básica com a formação profissional, de modo que os primeiros fundamentem os segundos, promovendo o caráter produtivo da formação geral.

Neste sentido, como base pedagógica para a integração curricular no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, adotamos os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que se fundamenta no método do materialismo histórico-dialético. Este método utiliza o trabalho como princípio educativo, com uma perspectiva voltada para a transformação social do estudante.

O currículo integrado, para ser considerado um instrumento de transformação social do indivíduo, deve incorporar os desejos e anseios da classe trabalhadora. De acordo com Ramos (2016, p. 5), “o que define a seleção de conteúdos e métodos no currículo na perspectiva da classe trabalhadora são os interesses dos dominados, posto que a escola visaria garantir à classe o acesso ao conhecimento, bem como sua assimilação efetiva para que, ao compreender a realidade, possa produzir formas de transformá-la”. Neste contexto, a escola desempenha um papel crucial na socialização dos conhecimentos produzidos ao longo da história pela sociedade, considerando as disputas históricas e de classes que deram origem a esses conhecimentos.

Fundamentado pelo materialismo histórico-dialético, o currículo integrado pode ser entendido como um campo relacional entre teoria e prática. Conforme Ramos (2016), ele não é apenas um artefato ou um mero mecanismo de reprodução social; deve também refletir as lutas de classes historicamente ocorridas, visando superar a hegemonia da classe dominante sobre a classe dominada. Nesse sentido, o currículo integrado precisa superar as barreiras entre os componentes curriculares da formação geral básica e os da formação profissional, que historicamente colocam os conhecimentos gerais em um patamar superior em relação aos conhecimentos da formação profissional, refletindo um preconceito histórico em relação ao trabalho não intelectual.

Machado (2010) argumenta categoricamente que considerar os conteúdos da formação

geral como não profissionalizantes é um grande equívoco, pois esses conteúdos são vistos como requisitos valiosos para uma qualificação profissional sólida no mundo contemporâneo do trabalho. Concordando com Machado, Ramos (2011, p. 777) afirma que, nessa perspectiva, “no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção; nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido de articuladamente da ciência básica”, estabelecendo assim uma relação entre teoria e prática integral, onde o currículo integrado articula os conhecimentos por meio de uma totalidade concreta, histórica e dialética.

Se entendermos o currículo por essa perspectiva, teremos a base para um ensino médio integrado à educação profissional, onde as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura são inseridas no contexto da formação específica. Com o objetivo de preparar o estudante para o exercício profissional, o ensino médio integrado à educação profissional considera o trabalho como princípio educativo, inserindo-o no contexto do sistema econômico e produtivo.

Reconhece-se no trabalho educativo um caráter ontológico-histórico, onde o ser humano, como ser histórico, modifica não apenas a natureza, mas também a si mesmo e sua compreensão da totalidade estruturada de forma dialética. Nesse sentido, compreendemos que o ponto de partida para a integração curricular no ensino médio integrado à educação profissional deve ser a articulação entre o trabalho como princípio educativo e as dimensões da ciência, da tecnologia e da cultura.

O decreto nº 5.154/04 possibilita a integração entre o ensino médio e a educação profissional, e estudiosos defendem uma proposta de ensino médio integrado à educação profissional baseada nos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da educação politécnica e da formação humana integral, fundamentada na concepção de escola unitária conforme o pensamento de Marx, Engels e Gramsci (Ramos, 2011). Nesse sentido, o currículo integrado deve ser concebido com o objetivo de promover a formação omnilateral do estudante, articulando as dimensões da vida e buscando superar a dualidade entre escola e sociedade.

O currículo integrado, fundamentado nos princípios da didática histórico-crítica, deve ser concebido considerando a relação entre as partes e a totalidade. Segundo Ramos (2011, p. 776), o currículo

organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los.

Para a pedagogia histórico-crítica, o currículo é definido a partir da priorização dos conteúdos, visando desenvolver e promover a evolução do ser humano. Ou seja, os conteúdos selecionados e trabalhados no currículo devem ser concebidos como instrumentos para a emancipação social, política e econômica do estudante, contribuindo para sua formação integral. Segundo Malanchen (2014, p. 3), os conteúdos devem possibilitar "o desenvolvimento integral de todos os sentidos humanos", ou seja, devem incluir os conhecimentos produzidos ao longo da história que podem ser incorporados ao currículo.

A autora também afirma que o materialismo histórico-dialético, base da pedagogia histórico-crítica, prevê uma educação voltada para a transformação social, considerando a sociedade e o ser humano como meios para essa transformação. Nesse sentido, compreende-se que o currículo deve formar o estudante numa perspectiva crítica e de transformação social, promovendo um desenvolvimento humano integral, conforme proposto pela pedagogia histórico-crítica.

Malanchen (2014, p. 7) argumenta enfaticamente que a “teoria histórico-crítica concebe o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões sociais, políticas e pedagógicas”. Isso significa que o currículo deve intencionalmente organizar os conteúdos que inclui, levando em conta o contexto social do estudante e as transformações da sociedade em que está inserido, suas contradições e as lutas contra-hegemônicas da classe trabalhadora. Nesse cenário, a escola desempenha um papel fundamental como mediadora na formação integral do estudante e na transmissão da cultura produzida historicamente.

Segundo Malanchen, citando Kosik, quando o currículo é guiado pela pedagogia histórico-crítica e fundamentado no materialismo histórico-dialético, ele se baseia “na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e na ciência” (Malanchen, 2014, p. 9). Isso significa que o currículo deve estimular no estudante um pensamento crítico, capacitando-o a promover mudanças na realidade social em que vive, tornando-se assim um agente histórico-social.

Deste modo, é fundamental compreender as concepções de homem, educação e sociedade através da pedagogia histórico-crítica. Esta abordagem favorece uma compreensão do currículo e da função socializadora da escola, possibilitando pensar em um modelo de sociedade e nos conhecimentos essenciais que devem ser ensinados e assimilados pelos estudantes. Isso permite definir o tipo de formação oferecida à sociedade, colocando a escola como referência na articulação de mecanismos de intervenção social. Nesse contexto, o currículo sempre estará no centro das atenções e das tensões políticas.

Para Malanchen (2020, p. 16), “o caminho para a organização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é o de tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo materialista histórico e dialético, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho [...]”, uma atividade específica que, segundo Saviani (2007), permite ao indivíduo transformar sua realidade social através desta atividade. Alinhado a essas ideias, Ramos (2012) afirma que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica deve considerar as necessidades sociais e a integração do trabalho como princípio educativo na formação do estudante.

3 CONSTRUINDO UM PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa demanda a execução de ações planejadas centradas na busca de respostas através da investigação, análise e avaliação de um problema específico dentro de uma área do conhecimento. Para realizar uma pesquisa científica, o pesquisador deve possuir conhecimento e dominar técnicas e métodos específicos para sua condução. Segundo Minayo (2009), a metodologia engloba uma abordagem teórica, que consiste nos métodos utilizados na pesquisa, nas técnicas como mecanismos para organizar o conhecimento e a experiência, e na capacidade pessoal do pesquisador para compreender o problema e encontrar caminhos para as respostas.

Para a autora, a metodologia transcende simples técnicas de abordagem da realidade, incluindo "as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade" (Minayo, 2009, p. 15). Dessa forma, compreendemos que teoria e metodologia são indissociáveis. Ao abordar teoricamente a pesquisa e enquanto técnica de coleta de informações, a metodologia deve oferecer instrumentos claros, concisos e bem elaborados, capazes de auxiliar no levantamento teórico e na coleta de dados práticos para responder aos objetivos estabelecidos na pesquisa.

Da mesma forma, Severino (2007) afirma que o método científico é um instrumento próprio utilizado pela ciência para fundamentar o processo de conhecimento, distinguindo-o do senso comum e das expressões de subjetividade humana presentes na filosofia, nas artes e na religião. Segundo o autor, o método científico tem como objetivo desenvolver um "conjunto de procedimentos lógicos e técnicas operacionais que permitem acessar as relações causais constantes entre os fenômenos" (Severino, 2007, p. 102).

Com o método científico, busca-se maximizar o conhecimento acumulado pela sociedade ao longo da história, através da compreensão da realidade concreta. Os objetivos da pesquisa determinam os elementos que garantirão a credibilidade dos resultados. A partir desses

objetivos, é possível detalhar como o estudo foi conduzido e quais caminhos foram adotados para alcançá-los.

As abordagens teórico-metodológicas são essenciais para explicar as relações entre as categorias trabalho e educação. É através da teoria e do método da práxis que essas relações podem ser compreendidas e analisadas. Conforme Noronha (2014, p. 61), “as relações entre trabalho e educação constituem o resultado da práxis humana no âmago do processo histórico de produção da existência do homem”. A abordagem histórica é fundamental para viabilizar a investigação e a explicação dessas relações. Segundo a autora, somente a perspectiva teórica e metodológica baseada no materialismo histórico e dialético pode tratar as relações entre educação e trabalho como fenômenos históricos e objetivos.

Por meio das perspectivas teórica e metodológica do materialismo histórico e dialético, segundo Noronha (2014), é possível analisar categorias como sujeito-objeto, totalidade, contradição, movimento, tempo, práxis, classes sociais, conflito, mediação e hegemonia, que a autora denomina como categorias de análise. Essas categorias guiam o percurso do pesquisador, um caminho que vai do conhecido ao desconhecido, do real ao concreto, do que foi pensado sobre o objeto de pesquisa.

Na abordagem investigativa do objeto, "devem estar presentes, de forma permanente, a teoria, o método e a realidade" (Noronha, 2014, p. 61), indissociavelmente interligados. Dessa maneira, conforme o pensamento de Noronha (2014), fundamentado no pensamento marxista, a construção do conhecimento do desconhecido/concreto pensado é resultado da produção teórica desenvolvida ao longo da pesquisa e do processo do concreto real, ou seja, do conhecido, representado pela interação contínua entre o sujeito e a sociedade.

Corroborando com a autora, Frigotto (2012b) afirma que o materialismo histórico-dialético é uma concepção do mundo real e um método de investigação educacional nos campos da política, ideologia e teoria. Este método possibilita a compreensão da realidade social através da articulação entre teoria e prática, entendida como práxis, visando transformar e propor novas sínteses do conhecimento e da realidade histórica da sociedade. O materialismo histórico-dialético deve ser capaz de desenvolver uma perspectiva que abranja o todo, partindo do específico, único e particular da sociedade, o que implica lidar com categorias como "totalidade, contradição, mediação, alienação" (Frigotto, 2012b, p. 141), categorias que foram historicamente construídas.

A dialética materialista histórica, como método de análise, conforme entendido pelo autor, refere-se à realidade social, ao compartilhamento coletivo de conhecimento na sociedade, constitui-se “em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a

estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2012b, p. 144). Enquanto práxis, a dialética parte da concepção de uma realidade crítica, isto é, uma crítica do conhecimento que conduz a uma prática capaz de transformar a realidade do conhecimento e da história da sociedade. Para a teoria materialista histórica, é fundamental uma indissociabilidade entre teoria e prática na perspectiva de transformar a sociedade e a vida do ser social.

Entendemos que, baseado no marxismo, apenas o ser humano é capaz de trabalhar e se educar simultaneamente. Assim, por meio da categoria trabalho, o ser social transforma a natureza, adaptando-a à sua realidade, e nesse processo, transforma a si mesmo como sujeito integrante desse sistema. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético fundamenta-se na relação da categoria trabalho com a natureza, em um processo de modificação do real. Segundo Mechein, Vigano e Laffin (2018) e Montañó, Duriguetto (2010), pelo prisma do materialismo dialético, é possível alcançar o conhecimento partindo-se do real e do concreto, resultando no conhecimento teórico como uma reprodução intelectual do movimento real. Pela categoria científica, o materialismo histórico busca compreender a sociedade em sua totalidade, investigando todas as vertentes da história e expondo as relações existentes entre elas.

Comprendemos, assim, que o materialismo histórico deve evidenciar durante os estudos todos os contextos históricos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esses sujeitos devem ser percebidos como seres sociais inseridos no mundo real, interagindo em seus contextos sociais, profissionais, políticos, culturais, entre outros, deixando de ser vistos como indivíduos isolados da realidade social.

Diante do exposto, metodologicamente, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que tem como objetivo responder a questões da realidade social dos sujeitos participantes da pesquisa, um universo singular que não pode ser quantificado. Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". Essa abordagem permite, a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, a compreensão dos fenômenos humanos e dos objetos investigados ao longo do estudo. A autora também destaca que esses fenômenos são partes integrantes da realidade social, pois os seres humanos não apenas agem, mas também refletem sobre suas ações e interpretam-nas dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com outros indivíduos. Assim, o esforço consiste em interpretar e analisar esses aspectos da subjetividade como produtos da objetividade/realidade concreta e, nessa relação, compreender as formas de sua atuação como elementos que reproduzem, em dadas circunstâncias, as causalidades das quais emergem essa subjetividade.

Em concordância com Minayo (2009), os autores Martins e Lavoura (2018, p. 225) afirmam que

à luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de *refletir e teorizar* (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetivos e fenômenos constitutivos. (grifos do autor)

A pesquisa é um trabalho intelectual, fundamentado por "conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas" (Minayo, 2009, p. 26), que são construídos continuamente ao longo de todo o processo de pesquisa. Quanto aos objetivos, este estudo fundamenta-se na pesquisa exploratória e explicativa. Conforme Severino (2007), a pesquisa exploratória precede a pesquisa explicativa. Segundo o autor, a pesquisa exploratória visa obter informações sobre o objeto de estudo, delineando os caminhos e o local de realização da pesquisa.

Minayo (2009, p. 26) complementa, afirmando que "a fase exploratória envolve a produção do projeto de pesquisa e todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo", considerando a preparação, a definição do objeto de pesquisa, o desenvolvimento teórico e metodológico, e todos os preparativos operacionais para a realização da pesquisa. A pesquisa explicativa, segundo Severino (2007, p. 123), tem como premissa "além de registrar e analisar os fenômenos estudados, buscar identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja pela interpretação proporcionada pelos métodos qualitativos".

A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, onde a análise de conteúdo, a partir da visão de Laurence Bardin, foi realizada através da categorização dos temas propostos para o estudo. A análise de conteúdo, a partir da perspectiva de Bardin, é uma técnica de pesquisa qualitativa que busca interpretar e sistematizar o conteúdo das comunicações, identificando padrões, temas e categorias significativas. Bardin (2011) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

O processo de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), envolve três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na pré-análise, realizamos a transcrição dos áudios das entrevistas semiestruturadas, organizando os textos em uma tabela categorizada de acordo com as perguntas para facilitar a leitura flutuante do material, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores. Na fase

exploratória do material, observamos e categorizamos as recorrências e ausências nas falas dos entrevistados. Finalmente, realizamos o tratamento dos resultados encontrados e a interpretação e inferência dos dados categorizados, o que nos levou a responder às questões de pesquisa, oferecendo uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados.

Para concluir este capítulo, observamos que a pesquisa científica, embasada nos princípios do materialismo histórico-dialético e orientada pela abordagem qualiquantitativa, baseado na pesquisa exploratória e explicativa, revela-se essencial para compreender as complexidades das relações entre trabalho, educação e sociedade. Ao adotar uma metodologia que integra teoria e prática, a pesquisa não apenas busca desvelar os fenômenos sociais, mas também promover transformações através da práxis. Nesse contexto, a pesquisa não se limita a registrar e analisar, mas também visa identificar as causas subjacentes aos fenômenos estudados, contribuindo assim para um conhecimento mais profundo e reflexivo sobre a realidade social e suas dinâmicas.

3.1 Delimitação do Campo de Investigação

Tomamos como campo empírico de pesquisa uma escola técnica localizada na cidade do Recife/PE, integrante da rede estadual de educação de Pernambuco. Essa escola oferece educação profissional técnica de nível médio de duas formas: articulada com o novo ensino médio e subsequente, conforme estipulado pela LDBEN. A modalidade articulada é desenvolvida de forma integrada, destinada a estudantes egressos do ensino fundamental, com um currículo planejado e executado dentro da mesma instituição de ensino e com matrícula única. Já a forma subsequente destina-se a estudantes que completaram o ensino médio regular. O objeto desta pesquisa é a educação profissional técnica de nível médio integrada com o novo ensino médio.

Assim, ir a campo significa colocar em prática o que foi teorizado. Na pesquisa de campo, podem-se utilizar diversos instrumentos de coleta de informações para auxiliar na obtenção dos dados necessários, que fornecerão subsídios para o estudo. O trabalho de campo representa “um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria” (Minayo, 2009, p. 26). Em outras palavras, é a observação dos fenômenos conforme ocorrem no local da pesquisa, para posterior análise.

O desenho metodológico desenvolvido ao longo deste trabalho, para abordar o problema e alcançar os objetivos da pesquisa, foi primeiramente orientado pela pesquisa bibliográfica.

Esta etapa teve como objetivo realizar uma revisão da literatura e dos documentos legais que tratam das concepções e fundamentos do novo ensino médio, da educação profissional e do currículo no ensino médio.

A pesquisa bibliográfica representa a base teórica do trabalho de pesquisa, oferecendo um panorama atualizado sobre os temas investigados. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183), esse tipo de pesquisa coloca “o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”. Assim, é fundamental evitar a mera repetição do que já está publicado e buscar uma reflexão crítica que permita novas abordagens e conclusões sobre o objeto de estudo.

Continuando no percurso metodológico, utilizamos um questionário estruturado como instrumento de coleta de informações para caracterizar os participantes da pesquisa. A aplicação ocorreu online, através da plataforma *Google Forms*, no período de 31 de agosto a 15 de setembro de 2023. O questionário foi enviado a 25 professores que lecionam na educação profissional técnica de nível médio integrada com o NEM. Dentre os professores convidados, 19 responderam ao questionário. As informações coletadas foram analisadas e transformadas em dados, os quais serão apresentados nos próximos capítulos para embasar a pesquisa empírica.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário possibilita alcançar um grande número de pessoas simultaneamente, resultando em economia de tempo e custo, maior cobertura geográfica e retorno mais rápido das respostas, entre outras vantagens. No entanto, é comum que apenas uma parcela reduzida dos questionários enviados retorne preenchida, com uma média de retorno de apenas 25%, além de haver questões sem resposta. Neste estudo, o percentual de questionários totalmente respondidos foi de 76% do total de sujeitos pesquisados.

A segunda parte deste processo metodológico consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com os participantes do estudo, seguindo critérios de inclusão e exclusão. Como critério de exclusão, foram considerados todos os professores que lecionam na 3ª série do EMI, totalizando três participantes. Essa exclusão se deve ao fato de que a implementação do NEM na rede estadual de ensino de Pernambuco ocorreu em 2022, sendo assim, esta série final do ensino médio ainda segue a matriz curricular anterior à contrarreforma do ensino médio, não fazendo parte do objeto de estudo. Portanto, estão aptos a participar desta fase da pesquisa todos os docentes que lecionam na 1ª e 2ª séries do NEM integrado, totalizando 16 sujeitos.

Diante do exposto, optamos por incluir nesta etapa da pesquisa 4 professores que ministram disciplinas da formação geral básica, abrangendo componentes curriculares de sua

formação inicial e itinerários formativos, além de suas respectivas trilhas, e 4 professores que ministram disciplinas dos componentes curriculares da formação técnica e profissional.

Na entrevista semiestruturada, é possível categorizar os temas que se deseja abordar com o entrevistado, proporcionando-lhe liberdade nas respostas, além de permitir ao entrevistador incluir novas perguntas esclarecedoras durante o processo. Segundo Gil (2008), essa técnica oferece ao pesquisador a oportunidade de obter informações detalhadas sobre o objeto de estudo. Gil também destaca a entrevista como uma ferramenta de excelência na pesquisa social, uma visão compartilhada por Marconi e Lakatos (2003), que destacam sua importância como instrumento de trabalho em várias áreas das ciências sociais e outros setores de atividade.

Laville e Dionne (1999, p. 188) definem a entrevista semiestruturada como uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”, o que amplia a coleta de informações e oferece flexibilidade. Essa flexibilidade promove um contato mais próximo entre entrevistador e entrevistado, facilitando a exploração em profundidade de seus conhecimentos, representações, crenças e valores.

Compreendemos, portanto, que uma das primeiras tarefas do pesquisador é realizar um recorte nos temas que pretende investigar e, em seguida, classificá-los em categorias. Como categorias de pesquisa no processo de entrevista, buscamos obter informações sobre as percepções dos professores que atuam na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, especificamente dentro do contexto da contrarreforma atual do ensino médio. Essas informações abordam temas como o novo ensino médio, sua integração com a educação profissional, o currículo integrado, as práticas curriculares adotadas pelos professores para implementar essa integração e o trabalho educativo desenvolvido.

A partir dessas categorias, formulamos perguntas que nos permitem compreender esses fenômenos e seus impactos na formação integral dos estudantes matriculados no NEM integrado. Diante do exposto, a pesquisa empírica, à luz do método materialista histórico-dialético, considera as concepções do problema que será investigado cientificamente, independentemente do tipo de instrumento de pesquisa utilizado.

Para o método materialista dialético, o pesquisador desempenha um papel fundamental ao longo de todo o processo de investigação do problema científico. Ele atua como mediador no diálogo entre os dados coletados pelos instrumentos de pesquisa e os conhecimentos teóricos gerados sobre o problema em questão, analisando conteúdos e compilando informações essenciais para validar ou refutar o problema proposto. Segundo Martins e Lavoura (2018, p.

236), o método materialista dialético marxista "não ignora a relação existente entre sujeito investigador e objeto investigado".

Dessa forma, enquanto o pesquisador assume um papel protagonista na análise e síntese dos dados empíricos, é o problema de pesquisa que orienta a escolha dos instrumentos e técnicas de coleta de dados. Conforme explicado pelos autores,

para o materialismo histórico-dialético, é o objeto quem, pode-se assim dizer, “comanda” a pesquisa, o que significa dizer que procedimentos e técnicas de pesquisas não são escolhas individuais feitas pelo investigador segundo critérios pessoais, como tampouco devem ser determinados aprioristicamente. É o próprio objeto quem confere as possibilidades do alcance de suas determinações, visto que elas são imanes do próprio objeto da investigação, e não do desejo ou capacidade intuitiva do pesquisador (Martins; Lavoura, 2018, p. 236).

Diante da análise e síntese dos resultados obtidos pela pesquisa, desenvolvemos um Produto Educacional (PE) na forma de um podcast educacional. Este recurso de áudio está organizado em uma série composta por cinco episódios que abordam os temas investigados durante a pesquisa. O podcast visa promover reflexões sobre as práticas curriculares e os processos formativos dos estudantes no contexto do Novo Ensino Médio (NEM). Entendemos que o PE é um artefato de aprendizagem derivado dos dados coletados e apresentados, com o objetivo central de contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica dos docentes envolvidos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao NEM.

4 REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, dedicaremos nosso trabalho intelectual à apresentação descritiva dos dados construídos a partir das análises realizadas com base nas informações coletadas por meio do questionário estruturado respondido pelos participantes da pesquisa e da entrevista semiestruturada com os docentes, conforme os critérios de inclusão estabelecidos neste estudo. A interpretação das informações e a construção dos dados tomarão como base as categorias de análise e o referencial teórico apontados, por meio da análise de conteúdo.

Ressaltamos que a organização dos dados apresentados segue os objetivos geral e específicos delineados neste estudo, com a finalidade de responder à questão norteadora da pesquisa. Assim, o percurso aqui proposto será construído a partir das informações coletadas, estabelecendo um diálogo contínuo entre os dados apresentados, as categorias de análise, o referencial teórico, a realidade e o objeto de estudo.

4.1 Perfil Educacional e Profissional: a jornada para a atuação docente

Pernambuco registrou 4.497 docentes lecionando no Ensino Médio Integrado (EMI) em 2022, conforme o censo escolar desse ano. Dentre esse total, 2.323 são professores da rede pública, com a rede estadual de educação de Pernambuco contando com 1.254 docentes nesta etapa de ensino. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, deste total, 2.035 são professoras e 2.462 são professores, atuando em instituições de ensino por todo o território pernambucano e desenvolvendo atividades pedagógicas no EMI.

A formação acadêmica desses docentes é bastante diversificada. Notamos que o Estado ainda possui professores lecionando no EMI com formação inicial no ensino fundamental (3 professores) e com ensino médio (220 profissionais). O censo escolar também registrou 4.274 professores com graduação, sendo 2.901 com licenciatura e 1.373 sem licenciatura. Em termos de formação continuada, encontramos 1.553 docentes com especialização, 1.054 com mestrado e 509 com doutorado (INEP, 2023).

Com base nas informações coletadas dos 19 professores participantes desta pesquisa, dos quais 10 são professoras e 9 são professores, a faixa etária mais representativa é de 41 a 50 anos, com 9 docentes incluídos nesta faixa. Quando questionados sobre o tempo de atuação docente, 57,9% dos respondentes (11 professores) relataram ter entre 11 e 20 anos de experiência na docência. Assim, podemos concluir que mais da metade dos docentes que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI) no campo desta pesquisa possui um nível significativo de maturidade e experiência. Isso indica um elevado nível de conhecimento pedagógico e técnico para o exercício da docência, alinhado com a formação acadêmica, seja ela inicial ou continuada.

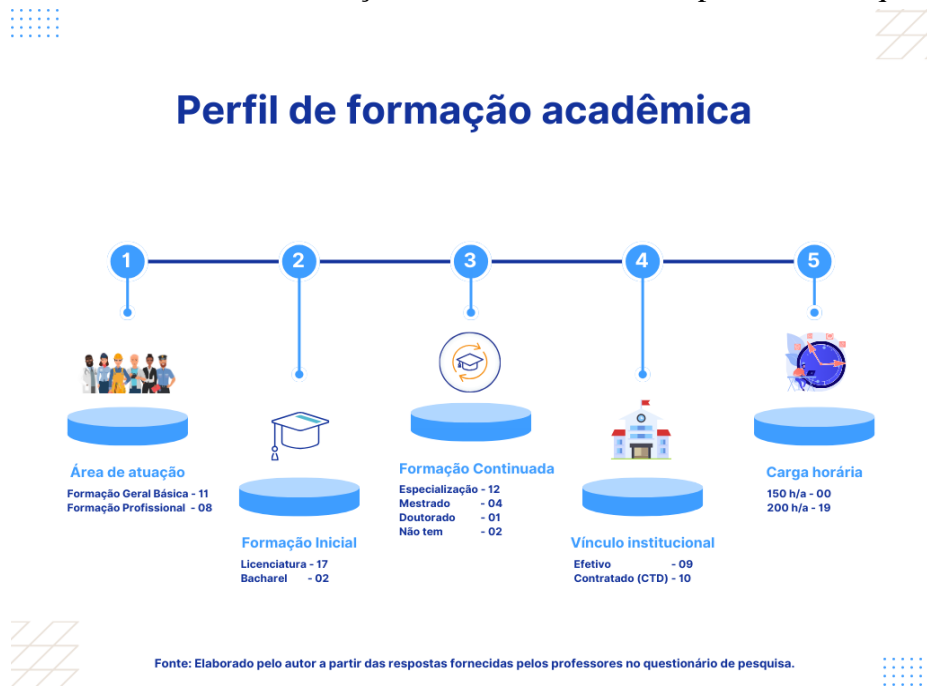
O perfil acadêmico dos docentes é heterogêneo, refletindo uma variedade de conhecimentos. Para atuar no Ensino Médio nas disciplinas propedêuticas, os professores precisam ter formação inicial em licenciatura nas diversas áreas do conhecimento. Contudo, os dados do último censo escolar mostram que ainda há docentes com formação inicial abaixo do esperado e determinado pela LDBEN. No âmbito da educação profissional, Moura (2014) identifica quatro caminhos distintos de formação acadêmica entre os docentes: profissionais não graduados, bacharéis ou tecnólogos em cursos superiores, licenciados para disciplinas da educação básica e aqueles que ainda estão em formação, todos atuando na EPT.

A situação se agrava com a contrarreforma do ensino médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017, que permite a contratação de profissionais com notório saber para lecionar nas disciplinas do quinto itinerário formativo (Formação Profissional), podendo esses “[...]”

ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional (...) exclusivamente para atender a formação técnica e profissional” (Brasil, 2017). Isso leva à banalização e à desvalorização do trabalho docente e dos cursos de formação inicial para professores.

Considerando as respostas dos sujeitos participantes desta pesquisa, apresentamos os dados a seguir.

Gráfico 2 – Perfil de Formação Acadêmica dos Participantes da Pesquisa



Os dados coletados indicam que a maioria dos professores desta unidade de ensino são licenciados em diversas áreas do conhecimento – totalizando 17 docentes – além de 2 profissionais com graduação na área técnica do curso ofertado pela instituição. Diante dessas informações, percebe-se a valorização da formação inicial nos cursos de formação de professores, o que pode indicar uma elevação na qualidade do ensino e na oferta de uma educação de qualidade. Sem a qualificação adequada, o ensino pode ser comprometido, conforme aponta Machado (2008a), ao afirmar que a falta de qualificação docente é um dos pontos críticos, especialmente quando se fala na expansão da educação profissional no Brasil, impactando diretamente na qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Ainda segundo a autora, os cursos de licenciatura são essenciais no processo de qualificação do professor e na formação do estudante, permitindo que o profissional desenvolva suas práticas pedagógicas alinhadas com os saberes técnicos, visando a melhoria significativa de sua prática docente e o fortalecimento da ligação entre ensino, pesquisa e extensão, refletindo

diretamente na qualidade do ensino e na qualificação dos estudantes.

A formação acadêmica dos docentes do ensino médio integrado pode variar conforme as políticas educacionais dos entes federados, as disciplinas ou áreas de conhecimento em que atuam, e as regulamentações específicas, como a LDBEN, a Lei da Contrarreforma do Ensino Médio, as Diretrizes Nacionais para a Formação Docente e o PNE. Em geral, os docentes do ensino médio integrado possuem uma combinação de formação acadêmica e experiência profissional relevante.

Souza, Pereira e Rodrigues (2016, p. 10), afirmam que “a formação de professores para a Educação Profissional, sobretudo no que tange ao EMI, deve considerar as especificidades e complexidades do trabalho docente nessa área e romper com a fragmentação e a improvisação que marcam essa modalidade de ensino e educação no Brasil”. Nesse contexto, percebemos que as políticas públicas de formação docente são essenciais para garantir a qualificação do professor e a qualidade da educação, devendo ser contínuas para adequar a formação às especificidades e complexidades de cada área do ensino.

Corroborando com o pensamento de Souza, Pereira e Rodrigues (2016), Machado (2008a) também ressalta a necessidade de políticas públicas eficazes no campo da formação docente em nível nacional. Segundo a autora, é fundamental uma ampla e abrangente política que conduza à consolidação de um sistema nacional de formação docente. Isso envolve não apenas a modalidade inicial, mas também a formação continuada, além das necessárias articulações entre ambas, junto com estratégias para formação de formadores.

Tais medidas visam promover essas ações de maneira integrada nos estados e municípios, garantindo uma participação ampla de professoras e professores. Diante do exposto, compreende-se a importância de incluir nessas políticas não apenas ações estratégicas de formação para a educação básica, mas também para os profissionais da educação profissional. Isso visa assegurar uma política nacional coesa, evitando a fragmentação das políticas de formação docente, uma vez que os docentes da educação básica e da educação profissional compartilham das mesmas necessidades.

Isso porque professores de educação básica e de educação profissional comungam das mesmas necessidades com relação à valorização de sua formação, desenvolvimento profissional, condições de trabalho, salário e carreira, que os permitam enfrentar a precarização e se envolverem com todo o comprometimento necessário à educação de qualidade. Por outro lado, é cada vez maior a aproximação entre esses dois grupos de profissionais docentes, em razão da expansão da educação profissional de nível técnico integrada ao ensino médio, inclusive na modalidade EJA (Machado, 2008, p. 15-16).

Neste contexto, a formação continuada ocupa um espaço crucial e deve ser integrada às políticas públicas de formação docente, tanto para a educação básica quanto para a educação

profissional, especialmente diante da expansão da EP e do NEM. Ao analisar os dados dos docentes participantes desta pesquisa, observamos que a formação continuada em nível lato sensu se destaca na unidade de ensino investigada. Dos respondentes, 63,2% possuem especialização, 21,1% são mestres e 5,3% possuem doutorado. Ainda há uma pequena parcela de professores (10,5%) que não concluíram sua formação continuada.

Concordamos que a formação continuada dos docentes tanto da educação básica quanto da educação profissional é essencial para manter a qualidade do ensino e da educação, permitindo a atualização dos educadores em suas respectivas áreas de atuação, porém, outras questões devem ser levadas em consideração como a estrutura das unidades de ensino, a gestão da rede de ensino, o financiamento e as políticas públicas. Isso é especialmente relevante devido à constante evolução da ciência da educação, das tecnologias e das demandas contemporâneas dos estudantes.

Compreendemos que a formação continuada com foco no NEM tornou-se ainda mais relevante diante da contrarreforma promovida nesta etapa do ensino. Os sistemas educacionais precisaram se adaptar para viabilizar a implantação do NEM, que, segundo a Lei nº 13.415/2017, apresenta uma estrutura curricular mais flexível, centrada na formação do estudante para a continuidade dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho. No entanto, é fundamental refletir sobre o tipo de formação que deve ser oferecida aos professores, considerando a contrarreforma do ensino médio. O desafio está em lidar com unidades curriculares desconexas, que não contribuem adequadamente para a formação dos estudantes, seja para continuar os estudos ou ingressar no mundo do trabalho, além da criação de diversas disciplinas eletivas que ignoram a formação integral desses sujeitos.

Neste contexto, entendemos que a contrarreforma promovida por essa lei não traz nada de "novo", retornando a uma educação dual em que o estudante deve escolher seu caminho, negligenciando uma formação integral que integra as dimensões essenciais para a vida: ciência, trabalho, tecnologia e cultura. Segundo Ramos (2014), essas dimensões se integram filosoficamente para organizar o currículo e facilitar que os docentes desenvolvam suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades curriculares de suas disciplinas, o que não coaduna com a proposta da contrarreforma do ensino médio. A autora defende que a concepção de formação omnilateral “é a de conseguir integrar no currículo, na prática pedagógica, na prática escolar as dimensões fundamentais da vida” (RAMOS, 2014, p. 23).

Sendo assim, a formação continuada dos docentes no contexto do NEM deve capacitar os professores que lecionam no novo ensino médio integrado à educação profissional para compreender as mudanças nas diretrizes curriculares e nas abordagens pedagógicas, incluindo

os novos itinerários formativos, as competências gerais e específicas, e as diversas áreas de conhecimento. É essencial que eles incorporem em suas práticas de ensino o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, adotem abordagens pedagógicas mais ativas e participativas, ajustem seu ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes, identifiquem pontos fortes e áreas de melhoria.

Além disso, devem promover a inclusão de educandos com necessidades especiais, utilizar novas tecnologias educacionais e realizar avaliações diferenciadas que reflitam de forma abrangente o aprendizado dos estudantes, não se limitando apenas a testes padronizados. Sendo assim, a gestão eficaz do tempo em sala de aula é crucial. Neste cenário, a formação continuada não precisa estar restrita às instituições de ensino superior; a formação em serviço é uma ferramenta poderosa para atualizar os docentes da unidade de ensino, especialmente em temas emergentes que exigem rápida disseminação.

Portanto, o tempo de permanência dos educadores na unidade de ensino é crucial para a formação continuada em serviço, o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e a integração com os professores de outras áreas do conhecimento. Quando questionados sobre sua carga horária de trabalho na escola, todos os 19 professores entrevistados afirmaram ter uma carga mensal de 200 horas/aula, distribuídas entre atividades pedagógicas em sala de aula e outras atividades didático-administrativas, como preenchimento do sistema de acompanhamento acadêmico, elaboração e correção de atividades, e elaboração e correção dos instrumentos de avaliação, além da participação em formação continuada em serviço e outras atividades correlatas.

Quanto ao vínculo institucional desses professores, os dados revelam que 52,6% são contratados, aprovados em seleção pública simplificada, enquanto 47,4% são efetivos conforme estabelecido por lei. Observa-se que mais da metade dos professores do lócus da pesquisa estão em regime trabalhista temporário, o que pode acarretar impactos significativos na educação oferecida aos estudantes do NEM integrado e nas condições de trabalho dos professores. Quando o docente é efetivo e está disponível em tempo integral na escola, como é o caso da unidade de ensino pesquisada (que oferece EMI integral), ele possui estabilidade no emprego, o que contribui para a continuidade do ensino. Isso permite aos estudantes desenvolverem relacionamentos mais duradouros com seus professores.

Consequentemente, esse docente tem mais oportunidades de desenvolvimento profissional, com formações continuadas mais específicas voltadas para sua área de atuação. Existe um compromisso maior com a instituição de ensino onde leciona, possibilitando influenciar positivamente a cultura escolar, se envolver com a comunidade escolar, além de ter

uma melhor remuneração e progressão funcional.

Na contramão, os professores contratados apresentam características profissionais distintas do outro grupo de docentes. Este grupo de profissionais possui maior flexibilidade e está apto a suprir lacunas temporárias nas escolas, seja por motivo de licenças dos professores efetivos ou demandas sazonais. Consequentemente, há uma rotatividade de profissionais na escola, o que leva à descontinuidade no processo de ensino e possivelmente à redução na qualidade da educação oferecida aos estudantes, devido às diferenças em qualificações, experiência e familiaridade com o currículo da escola.

A falta de estabilidade no emprego é outra característica dos docentes temporários, cujas remunerações e benefícios são limitados, além da possibilidade de não se envolverem com a cultura escolar e a comunidade. Em contraste, a presença de professores efetivos em tempo integral geralmente contribui para a estabilidade, continuidade e qualidade no ensino. Os professores substitutos desempenham um papel importante ao preencher lacunas temporárias e oferecer flexibilidade, porém a dependência excessiva deles pode prejudicar a consistência e a qualidade da educação.

Neste sentido, entendemos que é crucial equilibrar a necessidade de flexibilidade com a importância de manter um corpo docente estável e bem qualificado para proporcionar uma educação de qualidade e equitativa. Isso é essencial para superar a dualidade na oferta educacional e promover uma escola integrada, visando à formação omnilateral dos estudantes e permitindo que os docentes melhorem continuamente suas práticas curriculares, alinhadas com as mudanças propostas para o ensino médio.

Para desenvolver práticas curriculares eficazes no ensino médio, visando à formação integral dos estudantes, é essencial contar com um corpo docente qualificado capaz de integrar teoria e prática ao ensinar os conteúdos curriculares de suas disciplinas. Com a contrarreforma do ensino médio, além das disciplinas propedêuticas tradicionais, o novo currículo incorpora cinco itinerários formativos baseados nas áreas de formação: matemática, linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e formação profissional.

Cada itinerário formativo inclui trilhas formativas, que representam os percursos que os estudantes devem seguir ao longo de sua vida acadêmica no ensino médio, de acordo com o itinerário escolhido para aprofundamento. As trilhas formativas, também conhecidas como caminhos de aprendizado ou percursos de formação, são estratégias pedagógicas que permitem aos estudantes personalizarem sua jornada educacional conforme seus interesses, objetivos e necessidades individuais, alinhando-se assim com seus projetos de vida.

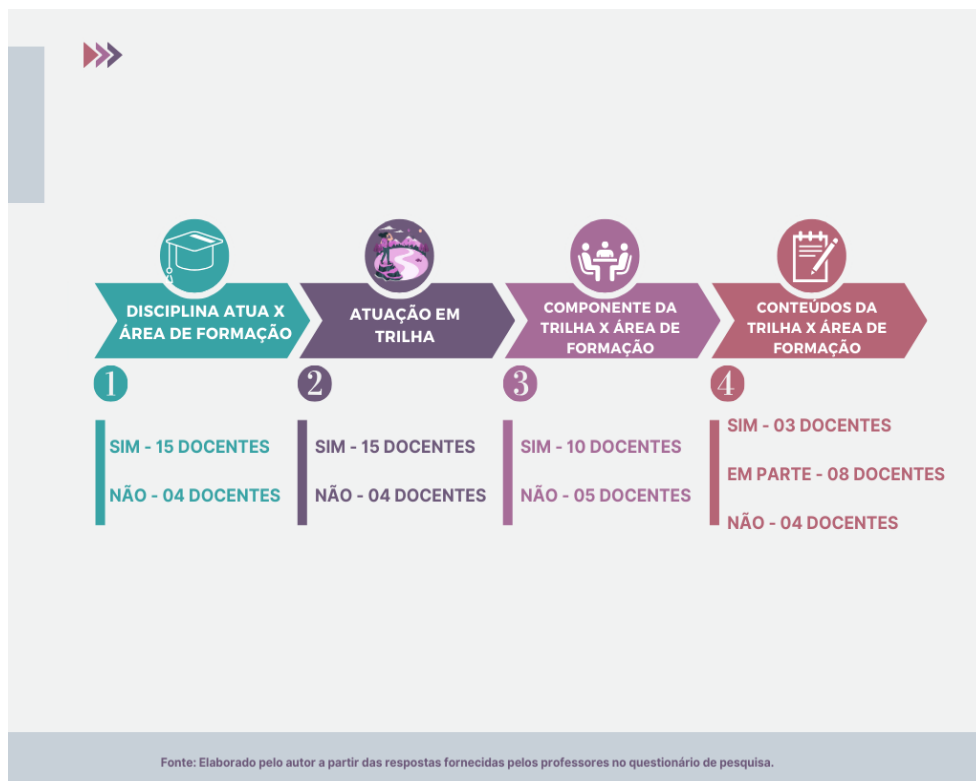
Nesse sentido, compreendemos que a formação inicial do professor deve estar alinhada

com a disciplina ou componente curricular que ele ministra. Segundo Costa, Britto e Waltenberg (2020), o domínio da disciplina e dos conteúdos escolares é fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Possuir um conhecimento específico sobre o conteúdo da disciplina lecionada permite ao professor acompanhar o processo de aprendizado, entender as dificuldades enfrentadas pelos alunos e desenvolver metodologias de ensino criativas e motivadoras que explorem as experiências trazidas pelos estudantes, despertando assim o interesse deles pelo conteúdo e atendendo às suas demandas.

Entretanto, reconhecemos que essa questão vai além da simples relação entre conteúdo e método, pois envolve também os objetivos e finalidades da formação acadêmica e profissional do professor. É crucial observar as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao lecionar em trilhas e unidades curriculares que frequentemente ultrapassam sua formação inicial, conforme estabelecido pela contrarreforma do NEM.

Diante do exposto, buscamos compreender como se dá a relação entre a formação inicial do docente, a disciplina lecionada, as trilhas e os conteúdos escolares na unidade de ensino pesquisada, conforme apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Relação entre a Formação Inicial e as Disciplinas Lecionadas



De acordo com os dados coletados nas respostas dos sujeitos participantes desta pesquisa, observamos que 78,9% dos respondentes, ou seja, 15 docentes, lecionam na disciplina

de sua área de formação inicial, enquanto 21,1% dos docentes - 4 sujeitos - estão atuando em disciplinas fora de sua área de formação inicial. Compreendemos que o conhecimento específico alinhado às práticas pedagógicas é crucial para o bom desempenho na disciplina. A formação na área de atuação é fundamental para orientar o trabalho pedagógico do professor.

Portanto, mesmo que ele possa lecionar em disciplinas fora de sua área de formação ou afins, o domínio do conteúdo específico continua sendo essencial para conduzir suas atividades. Independentemente das diretrizes curriculares ou do material didático de apoio, o domínio, a compreensão, a estratégia e a didática do professor são sempre importantes “para extrair todo o potencial que uma explicação, exercício ou tarefa podem ofertar em termos de ensinamento aos alunos” (Costa, Britto e Waltenberg, 2020, p. 373).

Se a disparidade entre a formação acadêmica de um professor e a disciplina que ele leciona representa um desafio que pode afetar a qualidade do ensino, o mesmo pode ser observado em relação aos itinerários e trilhas formativas introduzidos pela Lei nº 13.415/2017, que reformulou a estrutura curricular do ensino médio. O objetivo do NEM é que os itinerários formativos, alinhados com as trilhas formativas, proporcionem uma abordagem inovadora para a educação, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais envolvente para os estudantes e atendendo às suas necessidades individuais. Essas propostas também são congruentes com a ideia de aprendizado ao longo da vida, permitindo que os estudantes continuem desenvolvendo habilidades e conhecimentos ao longo de suas trajetórias profissionais.

Contudo, na prática, essa utopia teórica não se configura dessa forma. Na rotina diária das escolas que oferecem o NEM integrado, observamos que o currículo dos estudantes está sobrecarregado com uma quantidade excessiva de unidades curriculares, tanto obrigatórias quanto optativas — sendo que, neste último caso, a opção não é do estudante, mas sim do professor, que escolhe a unidade curricular optativa a ser oferecida. As disciplinas eletivas também representam um desafio não resolvido, muitas vezes parecendo estar ali apenas para cumprir a carga horária do currículo. Em muitos casos, seus conteúdos não são atrativos nem agregadores para os estudantes, e acabam sendo vistos como um complemento à carga de trabalho do professor.

Com a reestruturação do currículo no NEM, muitas disciplinas propedêuticas sofreram redução significativa de carga horária e, em alguns casos, foram até mesmo extintas em certas séries. Isso implica que os professores de disciplinas específicas precisam complementar suas cargas horárias com unidades curriculares das trilhas formativas, o que ocasionalmente os leva a lecionar em trilhas que não correspondem à sua área de formação acadêmica.

Nesse contexto, questionamos os participantes deste estudo se eles estão atuando em

alguma trilha formativa e se a unidade curricular dessa trilha é compatível com sua área de formação acadêmica. Dos 19 professores pesquisados, 15 estão envolvidos nas trilhas formativas do NEM. Destes, 10 educadores ministram aulas em unidades curriculares que são compatíveis com suas formações iniciais, enquanto 5 docentes estão ensinando em unidades curriculares de trilhas formativas que não correspondem à sua formação acadêmica.

Diante do exposto, observamos duas razões para essa discrepância entre a formação acadêmica dos professores e as trilhas formativas em que eles lecionam. Primeiramente, a estrutura do currículo determinou quais áreas de formação poderiam lecionar em determinadas trilhas, o que pode levar a situações em que um professor se sinta desconfortável em lecionar, mas que precisa cumprir por estar definido no currículo. Em segundo lugar, é comum que os professores precisem assumir trilhas adicionais para completar sua carga horária ou complementar horas em outras unidades de ensino, para evitar reduções na carga horária.

Diante do contexto apresentado, buscamos entender os conteúdos escolares das unidades curriculares das trilhas formativas em que os docentes atuam, conforme suas respectivas formações. Entre os 15 docentes que lecionam nas trilhas formativas, 53,3% dos respondentes (8 docentes) afirmam que os conteúdos curriculares da unidade curricular da trilha de atuação correspondem em parte com sua formação. Outros 26,7% (4 docentes) disseram que os conteúdos da unidade curricular da trilha não condizem com sua realidade formativa, e apenas 20% (3 docentes) informam que os conteúdos escolares da unidade curricular da trilha que lecionam estão de acordo com sua formação acadêmica inicial.

Diante desse cenário, compreendemos que a distorção entre os conteúdos escolares das unidades curriculares das trilhas formativas e a formação inicial dos docentes é um desafio que precisa ser superado. Isso causa impactos significativos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, afeta a qualidade do ensino, dificulta a transmissão dos conteúdos, limita os docentes em responder aos questionamentos dos estudantes e leva à desmotivação do educando, reduzindo seu interesse pela unidade curricular da trilha formativa.

Dessa forma, diante do recorte apresentado sobre a caracterização das professoras e professores que atuam no EMI na instituição de ensino, campo empírico desta pesquisa, interessa-nos, a partir de agora, analisar como se desenvolvem as práticas curriculares preparadas pelos docentes que lecionam nesta etapa de ensino, no contexto do Novo Ensino Médio. As informações coletadas por meio da entrevista semiestruturada serão transformadas em dados e analisadas nas seções a seguir.

4.2 Percepções dos Professores sobre o Currículo Integrado: as práticas curriculares desenvolvidas no contexto do Novo Ensino Médio

O Novo Ensino Médio (NEM) introduziu mudanças significativas nas práticas pedagógicas, visando uma formação mais integral, flexível e alinhada às necessidades dos estudantes e do mundo contemporâneo, segundo os parâmetros legais da contrarreforma. No entanto, na prática, a contrarreforma tem causado grande desorganização curricular, estrutural e nas práticas pedagógicas dos professores. Entendemos que as práticas pedagógicas são estratégias, métodos ou abordagens utilizadas pelos professores para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Essas práticas são fundamentais para promover um ambiente educacional eficaz, engajador, humanizador e humanizado, além de assegurar uma formação omnilateral que atenda às aspirações dos estudantes e às demandas do mundo de trabalho.

Por meio das práticas pedagógicas, observamos as metodologias desenvolvidas pelos docentes no contexto escolar. Segundo Souza (2009), o trabalho docente integra as práticas pedagógicas e se conecta com práticas de gestão, práticas discentes e práticas relacionadas ao estudo das teorias e metodologias educacionais, ou seja, práticas epistemológicas. O autor também destaca que a prática docente deve estar articulada com a prática pedagógica, que é uma ação coletiva envolvendo toda a comunidade escolar.

Corroborando com Souza (2009), Franco (2012, p. 185) afirma que "as práticas pedagógicas são práticas que se constroem para organizar determinadas expectativas de um grupo social". Em outras palavras, as práticas pedagógicas devem convergir com as ambições acadêmicas e profissionais de toda a comunidade escolar. Olhando para o NEM e parafraseando a autora, que expectativas estão presentes na contrarreforma do ensino médio imposta pela Lei nº 13.415/2017? Essas mudanças não considerou a opinião dos professores, especialistas, acadêmicos e da sociedade em geral.

Compreendemos que essa imposição tem impacto direto nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nas práticas dos professores que atuam nesta modalidade de ensino. Todas essas concepções de práxis pedagógica e docente nos levam a uma questão fundamental: como os professores, diante de tantas adversidades, potencializam e buscam formas para desenvolver suas práticas curriculares no âmbito do NEM no seu cotidiano? Como esses professores selecionam conteúdos, articulam com outros componentes curriculares e desenvolvem métodos de ensino, recursos educacionais e avaliação, com o objetivo de promover uma formação integral, tornando os estudantes sujeitos críticos e conscientes de seu papel transformador na sociedade?

Diante desse contexto, fomos a campo analisar as práticas curriculares desenvolvidas pelos docentes que lecionam no Ensino Médio Integrado (EMI) no contexto do Novo Ensino Médio (NEM), com o objetivo de identificar os fatores que motivam ou impedem a realização da integração curricular e os impactos causados pela contrarreforma. Entendemos que o currículo integrado pressupõe um planejamento coletivo, articulado e alinhado com as diretrizes curriculares dessa modalidade de ensino.

A prática curricular no EMI requer uma abordagem integrada por diferentes áreas do conhecimento, trabalhada em sala de aula de forma coesa, articulando conteúdos, habilidades e competências que se pretende desenvolver nos estudantes, de acordo com o curso técnico ou área de formação. O EMI tem uma proposta curricular diferente do ensino médio regular. Segundo Assis e Medeiros Neta (2016, p. 3), o EMI é "uma proposta orientada para desenvolver nos alunos a capacidade de compreender, amplamente, o mundo a sua volta em suas dimensões culturais, ético-políticas, econômicas e sociais", o que pressupõe que os conteúdos curriculares sejam trabalhados de forma integrada entre as áreas do conhecimento propedêutico e de formação profissional.

Para entender como se desenvolvem as práticas curriculares dos docentes que lecionam no EMI no âmbito do NEM, é necessário primeiro compreender algumas categorias que antecedem essa prática. Para a entrevista, dividimos e agrupamos as perguntas em categorias específicas, com o objetivo de facilitar a pesquisa e direcionar a entrevista, deixando os entrevistados mais à vontade e cientes do percurso que a entrevista tomaria.

4.2.1 Ensino Médio Integrado: formação para o mercado ou formação para promover o sujeito à condição de ser social autônomo e crítico?

A primeira categoria evidenciada foi apontada para o Ensino Médio Integrado (EMI). O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade educacional que visa a preparação dos estudantes tanto para o mundo do trabalho quanto para a continuidade dos estudos, combinando o currículo do ensino médio regular com a formação técnica e profissional. Para entender a percepção dos professores sobre os conceitos e concepções epistemológicas dessa categoria, é importante analisar como eles integram a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o EMI. Essa integração de conteúdos e experiências de aprendizagem é fundamental para promover um desenvolvimento acadêmico e técnico equilibrado, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo do trabalho e da vida cidadã de maneira consciente e crítica.

De acordo com Ciavatta (2012, p. 84), a educação geral deve ser indissociável da educação profissional, sendo essencial em todos os campos de preparação para o trabalho, sejam eles produtivos ou educativos. Baseando-se nos escritos de Gramsci, Ciavatta sugere que o foco deve ser “no trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo.” Isso implica que o EMI deve formar estudantes tanto na perspectiva propedêutica quanto profissional, capacitando-os a atuar em funções com perfil intelectual e decisório, além de promover o desenvolvimento de cidadãos críticos, transformadores e conscientes de seu papel social, ético-político e econômico na sociedade.

Ao analisar os dados obtidos, notamos uma tendência recorrente nas declarações dos entrevistados, indicando que o EMI prepara os estudantes para o mercado de trabalho ou enfoca o desenvolvimento de habilidades empreendedoras.

Professor 1 (FGB): eu acho que a educação profissional deveria ser voltada para o **empreendedorismo**, para que o aluno possa empreender após o término do ensino médio.

Professor 4 (FGB): no meu entendimento, a educação profissional é o ensino para o **mercado de trabalho**, onde o aluno tem a possibilidade aprender uma **profissão** e poder conseguir um **trabalho** após o término do ensino médio.

Professor 6 (EPT): a educação profissional, eu entendo como uma formação de estudante par ao **mercado de trabalho**. (grifos nosso)

A repetição desses termos indica uma visão predominante da formação profissional. Esta perspectiva hegemônica de formação profissional refere-se à visão das elites sobre a classe trabalhadora, concebendo a educação como um mero treinamento para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Essa visão é influenciada por interesses econômicos, políticos e sociais que moldam as políticas educacionais e os currículos de formação profissional. Entendemos que essa abordagem reduz a educação a um papel puramente voltado às demandas do mercado de trabalho, ignorando a formação integral do indivíduo. Isso promove desigualdade e exclusão ao favorecer aqueles que já possuem acesso a oportunidades e recursos, enquanto pode marginalizar estudantes que não se encaixam no perfil desejado pelas empresas. Além disso, limita a capacidade dos estudantes de se adaptarem às futuras mudanças no mercado de trabalho, ao focar apenas em habilidades específicas e atuais, negligenciando o desenvolvimento de competências mais abrangentes.

Neste contexto, as instituições de ensino são pressionadas a moldarem seus currículos para atender às demandas do mercado, muitas vezes em detrimento das aspirações e dos projetos de vida dos estudantes. No entanto, é fundamental equilibrar essa abordagem com uma educação que promova o desenvolvimento integral dos indivíduos e seja capaz de responder aos desafios e mudanças futuras. As políticas educacionais e os currículos devem ser

desenhados de forma a proporcionar uma formação abrangente, preparando os estudantes não apenas para serem trabalhadores competentes, mas também para serem cidadãos críticos e capazes de se adaptar às transformações do mundo contemporâneo.

Diante deste cenário, identificamos a ausência de uma concepção de formação contra-hegemônica por parte dos participantes desta pesquisa, evidenciando um alinhamento com as ideias dominantes no que se refere às concepções epistemológicas que envolvem o EMI e a EPT, conceitos fundamentais para orientar o trabalho docente. Compreendemos que para atuar em qualquer modalidade de ensino, o docente deve conhecer as concepções que fundamentam a etapa educacional na qual vai atuar, a fim de desenvolver práticas pedagógicas e curriculares que atendam às necessidades da comunidade acadêmica. Isso se deve a vários fatores que abrangem desde a implementação curricular até o desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo uma formação que promova o sujeito à condição de ser social crítico e consciente do seu papel transformador na sociedade.

Por fim, ao compreender essas concepções, o professor que atua nesta modalidade de ensino certamente desenvolverá habilidades e competências que favoreçam a implementação de currículos integrados e estratégias metodológicas alinhadas com as concepções do trabalho como princípio educativo, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando a inovação pedagógica e permitindo uma adaptação eficaz às mudanças sociais e econômicas.

4.2.2 Dilemas e Críticas ao Novo Ensino Médio: perspectivas dos docentes

Nesta categoria, buscamos compreender qual é o entendimento e a percepção dos professores que lecionam no EMI sobre o NEM e quais são os impactos da contrarreforma nesta etapa de ensino nas disciplinas ministradas pelos participantes desta pesquisa. De acordo com a Lei nº 13.415/2017, o NEM representa uma transformação significativa no sistema educacional brasileiro, visando tornar o ensino mais flexível, relevante e alinhado com as necessidades dos estudantes e da sociedade contemporânea. Neste sentido, entrevistamos professores que atuam no EMI para entender o contexto do NEM.

Entretanto, o que observamos no ambiente escolar são críticas contundentes por parte dos professores em relação ao processo de implementação da contrarreforma, à falta de conhecimento prévio sobre a legislação e aos impactos negativos da lei sobre as disciplinas propedêuticas. Muitos educadores apontam que a transição foi realizada de maneira apressada e sem o devido planejamento. A escassez de recursos, infraestrutura e formação continuada

adequada nas escolas são as principais queixas, além da organização do currículo. Como podemos observar nas declarações dos docentes:

Professor 2 (FGB): não tenho muito conhecimento sobre a concepção do novo ensino médio, sei que chegou e **a gente teve que se virar para aprender na prática. Não tivemos nenhuma formação específica.**

Professor 5 (FTP): o que aconteceu é que **foi jogado nas escolas e as escolas não tiveram formação para organizar a reforma e para planejar junto com os professores** as mudanças, assim como, a rede também não estava preparada de forma adequada para orientar as escolas e os professores. (grifos nosso)

A falta de planejamento e de formação para os profissionais da educação é uma reclamação constante entre os participantes desta pesquisa, conforme podemos observar. Toda e qualquer mudança que ocorra no ambiente educacional precisa de planejamento e de formação tanto para os docentes quanto para os demais profissionais que atuam na escola. A contrarreforma exige que os professores estejam preparados para criar e ministrar disciplinas eletivas, novos componentes curriculares criados nas trilhas de aprendizagem, e trabalhar de forma interdisciplinar.

No entanto, percebe-se uma falta de formação adequada para atender a essas demandas. O reflexo disso são as inúmeras disciplinas eletivas que estão sendo criadas e oferecidas nas escolas, sem alinhamento com a modalidade de ensino, o currículo e as exigências do mundo do trabalho, além de docentes lecionando em componentes curriculares dos itinerários formativos fora de sua área de formação inicial.

Este cenário foi abordado em matéria jornalística publicada em 13 de fevereiro de 2023 pelo jornal O Globo. No texto, a jornalista Lima (2023) destaca a proliferação de disciplinas eletivas que estão sendo introduzidas, muitas delas desconectadas da realidade escolar, o que tem gerado desconforto entre pais e estudantes. A reportagem é esclarecedora ao expor a situação que tem se verificado nas redes de ensino pelo Brasil. Enquanto disciplinas propedêuticas, fundamentais para a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento do pensamento crítico nas esferas social, política e econômica, tiveram sua carga horária reduzida, disciplinas com nomes pouco elucidativos como "O que rola por aí", "RPG", "Brigadeiro caseiro", "Mundo Pets SA" e "Arte de morar" passam a fazer parte do cotidiano dos estudantes do ensino médio na rede pública do país.

Portanto, essa crítica é pertinente e reforça o posicionamento dos professores participantes deste estudo, juntamente com as observações que temos feito no cotidiano escolar, evidenciando a falta de planejamento das redes de ensino, a ausência de orientação por parte do Ministério da Educação e a carência de formação continuada para os docentes e profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. As falas dos participantes deste estudo estão alinhadas

ao exposto, ou seja, à redução da carga horária de disciplinas essenciais para a formação crítica e humana, em contraste com a introdução de novos componentes curriculares que não despertam o interesse dos estudantes, nem atendem às concepções de formação omnilateral. Esse é o fio condutor que podemos observar nas declarações a seguir:

Professor 6 (FTP): eu não concordo com a forma como está sendo feita. A gente observa que muitas disciplinas básicas que são extremamente importantes para a formação do aluno e **construir um adulto crítico, para entender e enfrentar as situações da nossa sociedade**, estão sendo cortadas. Disciplinas como filosofia, sociologia, história e até mesmo biologia foram reduzidas, e eu acho um absurdo, tudo isso em detrimento das trilhas.

Professor 8 (FTP): eu vejo o novo ensino médio como uma forma que o governo de transição tinha para ampliar a formação para o mercado do trabalho e **deixar o aluno alienado das questões sociais e políticas do país**, porque reduzir a carga horária de disciplinas que fazem o aluno pensar nessas questões e aumentar a formação para o mercado de trabalho, me faz pensar nisso. (grifos nosso)

O Brasil tem um passado e um presente historicamente marcados por desigualdades sociais e econômicas que impactam diretamente a educação. Por longo período, a classe mais pobre deste país, que mais necessita de atenção do poder público para melhorar a qualidade da educação, tem enfrentado segregação social, política e econômica, além da concentração de riqueza, o que influencia negativamente a qualidade do ensino. Diferentes classes sociais convivem no mesmo território, mas com oportunidades desiguais.

Neste contexto, a classe trabalhadora, composta por indivíduos que geralmente ocupam empregos de baixa remuneração e vivem em condições socioeconômicas precárias, enfrenta desafios específicos no acesso e na permanência no sistema educacional. Entendemos que a fragmentação curricular, a redução na carga horária de disciplinas essenciais, a falta de estrutura nas escolas e a ausência de formação continuada e valorização dos professores são fatores críticos nesse processo. Esses problemas são elementos constitutivos do NEM, comprometendo o papel da escola na promoção do conhecimento escolar.

Um currículo que não reflita a realidade e os interesses dos estudantes da classe trabalhadora, por exemplo, tende a aumentar a evasão escolar. A ênfase em conteúdos que parecem distantes de suas vidas diárias contribui para a percepção de que a escola não é relevante para seu futuro. Estes são alguns dos fatores elencados que perpetuam a desigualdade educacional e social no país.

Ao analisarmos os dados produzidos pela entrevista realizada, fica evidente que o processo de implementação do NEM no Brasil, especialmente na rede estadual de ensino de Pernambuco, ocorreu de maneira desordenada e desorganizada. Os dados nos levam a compreender a falta de preparo da rede, que realizou as mudanças necessárias dentro do prazo estabelecido pela lei, porém sem o devido planejamento. Houve também falta de organização

nas escolas, que receberam a ordem para implementar as mudanças sem receber formação e direcionamento adequados, tanto para os professores quanto para a equipe técnico-pedagógica. Os docentes entrevistados são unânimes ao afirmar que todo o processo de implantação na escola foi bastante confuso, tumultuado e desorganizado.

Professor 1 (FGB): a implantação foi feita **sem preparação dos professores**. Em 2022 foi implantado definitivamente em toda rede, muita coisa a gente teve se aprender na prática, sem informação, errando e corrigindo. Os novos componentes curriculares não tinham ementas e continuam, e **a gente teve que se virar para produzir material e adivinhar o que deveria ser trabalhado no novo ensino médio**.

Professor 3 (FGB): aqui na escola e na rede estadual toda, **a implantação aconteceu de forma muito tumultuada**.

Professor 4 (FGB): **Foi tudo muito desorganizado**, por parte da secretaria de educação e que acabou deixando a escola desorganizada também. (grifos nosso)

O mesmo ocorre com os impactos negativos causados pela contrarreforma do ensino médio no currículo. Observamos que os maiores impactos ocorreram nas disciplinas da formação geral básica. Os professores reclamam da redução da carga horária das disciplinas, atribuindo isso principalmente à criação dos componentes curriculares dos itinerários formativos. No entanto, o conteúdo permanece o mesmo, ou seja, há menos tempo em sala de aula para abordar a mesma quantidade de objetos de conhecimento.

Professor 3 (FGB): bom... **primeiro foi a redução das aulas da minha disciplina, que ficou com apenas uma aula para o terceiro ano, mas os conteúdos continuam o mesmo**. E esse modelo de ensino médio vai deixar os nossos alunos da escola pública, bem atrás dos alunos da rede privada, porque lá eles não estão vivenciando o novo ensino médio, enquanto aqui, na escola pública, os alunos irão ver disciplinas que **não condiz com a realidade do ENEM**.

Professor 4 (FGB): **para mim, foi a redução da carga horária da disciplina, que reduziu muito, porém os conteúdos continuam o mesmo**. As trilhas também, foi criada uma trilha na área de minha disciplina, porém, não contribui com os conhecimentos que são vivenciados na minha disciplina. **Até porque se é para continuar preparando o aluno para o ENEM, como vamos fazer isso com essa matriz?** (grifos nosso)

Os dados apresentados evidenciam a preocupação dos docentes com a redução da carga horária das disciplinas e a manutenção dos conteúdos curriculares como anteriormente. Outro ponto a ser observado é a inquietação dos professores quanto à preparação dos estudantes para o ENEM. O exame mantém as mesmas características de antes, exigindo que os alunos demonstrem seus conhecimentos nos conteúdos estudados no ensino médio, e a preocupação é como fazer isso com menos tempo em sala de aula.

Diante desse cenário, a redução da carga horária das disciplinas no contexto do NEM, enquanto se mantém a quantidade de conteúdos a serem abordados, tende a gerar uma série de impactos negativos tanto para a qualidade do ensino quanto para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, os estudantes da rede pública, em sua

maioria filhos da classe trabalhadora, serão mais uma vez os mais prejudicados nesse processo de mudança.

Neste sentido, podemos apontar como possíveis problemas a superficialidade no aprendizado e a dificuldade na assimilação dos conteúdos. Com menos tempo em sala de aula, os estudantes enfrentarão maiores desafios em aprender e assimilar os conteúdos devido ao ritmo acelerado das aulas. Isso resulta em uma sobrecarga de informações, dificultando a assimilação e a retenção do conhecimento, o que promove um déficit na aprendizagem significativa do estudante. Segundo Moreira e Masini (1982, p. 7), “aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. [...] A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende.”

Para promover o processo de aprendizagem de forma satisfatória, o estudante precisa de tempo para assimilar e correlacionar os novos conhecimentos com o que já sabe. Da mesma forma, o professor necessita de mais momentos em sala de aula com os estudantes para aprimorar e evidenciar essa aprendizagem, possibilitando assim o desenvolvimento de aprendizagem significativa. Compreendemos que ao conectar novos conteúdos aos conhecimentos prévios, promover o engajamento ativo e considerar o contexto e a relevância para os alunos, os professores podem criar experiências de aprendizado profundas e duradouras.

Outros problemas evidenciados pelos dados apresentados incluem a sobrecarga de trabalho e a redução na qualidade de vida tanto para professores quanto para estudantes. Manter a mesma quantidade de conteúdos em uma carga horária reduzida pode afetar negativamente a saúde mental e o bem-estar de ambos. Além disso, há a possibilidade de redução nas atividades práticas, prejudicando a relação entre teoria e prática conforme apontado pelas mudanças. Isso pode levar a uma desvalorização do trabalho como princípio educativo, o que impactará diretamente na formação integral do estudante.

Conforme destacado por Saviani (2021), um dos principais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, o trabalho deve ser visto como um eixo organizador do currículo e da prática pedagógica. Ele argumenta que o trabalho, em sentido amplo, é essencial para a formação do indivíduo além de simplesmente prepará-lo para o mercado de trabalho. A redução da carga horária pode limitar as oportunidades para atividades práticas, trabalhos em grupo e projetos que são cruciais para uma aprendizagem ativa. Estas atividades são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades transversais como o pensamento crítico, comunicação e resolução de problemas, as quais requerem tempo e prática, podendo ter impactos negativos na

formação integral do estudante.

Por fim, os dados nos levam à compreensão do aumento do grau de desigualdade na aprendizagem, social, política e econômica, que os estudantes da rede pública terão em relação aos alunos da rede privada, diante das mudanças apontadas pela legislação, uma vez que a rede privada não vem implementando o NEM na mesma proporção que a rede pública. Para fundamentar essa nossa compreensão, consideramos como central a precarização no processo de avaliação do estudante, onde os métodos de avaliação podem se concentrar mais em testes padronizados e na memorização rápida, em vez de avaliar a compreensão profunda e a aplicação prática do conhecimento. Isso pode resultar numa avaliação distorcida das reais habilidades e conhecimentos dos estudantes, não refletindo com precisão a realidade, habilidades estas que serão cobradas no ENEM, por exemplo. Além disso, podem encontrar mais obstáculos ao tentar acompanhar o conteúdo em um tempo reduzido, o que corrobora com a desigualdade na aprendizagem em relação aos estudantes da rede privada, majoritariamente compostos por filhos da elite.

Em suma, compreendemos que a desigualdade educacional no Brasil é um fenômeno profundamente enraizado na história social, econômica e política do país. Desde o período colonial até os dias atuais, a educação brasileira tem sido marcada por profundas disparidades que refletem e perpetuam as desigualdades sociais existentes. Em Pernambuco, especificamente, nossa história é caracterizada por profundas desigualdades sociais e econômicas. Nesse sentido, a estrutura socioeconômica do Estado foi marcada por grandes latifúndios e uma significativa população rural empobrecida. Essa herança histórica contribui para as disparidades persistentes na qualidade e no acesso à educação.

Portanto, se nada for feito para mudar essa realidade, isso terá reflexos no acesso ao ensino superior, retrocedendo a um momento histórico do país em que as universidades públicas eram frequentadas pelos filhos da elite social, detentores de posses e conhecimentos, transformando o campus universitário em um reduto da burguesia elitista, enquanto a classe mais pobre do país era marginalizada e excluída desse acesso.

4.2.3 Currículo Integrado: um caminho para a educação omnilateral do sujeito

Compreender as concepções sobre currículo integrado é fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente, especialmente para aqueles que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI) e, conseqüentemente, no âmbito da nova estrutura do Ensino Médio (NEM). Nesse contexto, realizamos um estudo de campo para investigar como os professores que

lecionam nessa etapa de ensino percebem os conceitos de currículo integrado, como ele é implementado nas escolas e quais os fatores que facilitam ou dificultam essa integração curricular.

O currículo integrado é uma abordagem educacional que visa superar a tradicional fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, buscando promover a interligação entre diferentes áreas do saber. Segundo Ramos (2012, p. 117), “o currículo integrado organiza os conhecimentos e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. Isso significa que a integração curricular deve ocorrer em vários níveis, desde a integração de conteúdos de disciplinas diversas até a implementação de projetos temáticos que abordem questões complexas de maneira holística.

Apesar de todos os participantes desta pesquisa atuarem em uma unidade de ensino que oferece o Ensino Médio Integrado (EMI), a análise dos dados evidencia a ausência de entendimento sobre as concepções e conceitos de currículo integrado. Isso favorece uma visão da organização curricular apenas na perspectiva de oferecer Ensino Médio (EM) e Ensino Profissional (EP) no mesmo espaço escolar. Nesse contexto, percebemos uma lacuna na compreensão do tema, reduzindo o currículo integrado a uma mera estruturação de matriz curricular, sem considerar a integração dos objetos de conhecimento de forma holística. Em outras palavras, os conhecimentos devem ser aprendidos dentro de uma especificidade conceitual e histórica para promover a formação integral do estudante.

Professor 3 (FGB): o currículo é integrado porque **inclui as disciplinas da base comum e da base técnica tudo junto**. Na verdade, nunca parei para pensar nisso, são mais de 20 anos na rede e sempre conheci o currículo da minha disciplina e quando vim para a escola técnica foi quando passei a vivenciar essa integração.

Professor 4 (FGB): eu entendo que o **currículo integrado é quando na mesma escola o aluno cursa o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo**. Onde ele pode estudar as disciplinas da base comum e da base de formação técnica ao mesmo tempo.

Professor 5 (FTP): eu entendo que o currículo integrado é **aquele currículo que vai juntar uma formação básica com a formação técnica**. (grifos nosso)

O currículo integrado oferece uma abordagem ideal para educar de maneira mais ampla e conectada à realidade dos estudantes. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, contextualizar o aprendizado e desenvolver competências abrangentes, ele prepara os estudantes para enfrentar os desafios complexos da contemporaneidade. No entanto, a falta de conhecimento sobre essa abordagem por parte dos professores e professoras muitas vezes resulta em uma integração curricular apenas teórica, sem aplicação prática efetiva.

O currículo integrado é fundamental para promover uma educação mais relevante, inclusiva e transformadora. Ao superar a fragmentação do conhecimento e conectar o

aprendizado à realidade social dos alunos, o currículo integrado, segundo Saviani (2021a; 2021b), prepara os estudantes para serem cidadãos críticos e ativos em uma sociedade complexa e em constante mudança. Em concordância com Saviani, Moraes e Kuller (2016, p. 40) afirmam que a integração curricular não deve se limitar a disciplinas isoladas. Para eles, “não é possível falarmos de currículo integrado se organizado em torno das disciplinas particulares. Não é possível falarmos de currículo integrado a partir de um “saber escolar” centrado em conteúdo”. A formação geral básica e a formação profissional devem estar interligadas e articuladas em conteúdos, métodos e práticas, visando preparar o estudante para a vida.

Neste contexto, as redes de ensino devem oferecer o EMI que vá além da teoria, é crucial que essa modalidade de ensino seja efetivamente aplicada na prática, integrando saberes entre diversas áreas do conhecimento. Isso possibilita formar o estudante para a vida em todas as suas dimensões: ciência, trabalho, cultura e tecnologia. No entanto, ao analisarmos os dados obtidos através das entrevistas realizadas com os participantes, observamos que todas as falas indicam uma ausência de integração curricular na prática.

Professor 2 (FGB): **aqui na escola não trabalhamos de forma integrada não. Cada professor trabalhar os conteúdos de sua disciplina**, as vezes um ou outro professor se junta para fazer algum projeto de forma pontual. Mas, trabalhar o currículo de forma integrada, não vejo isso aqui não.

Professor 6 (FTP): **não acontece essa integração, cada um trabalha a sua disciplina**. Porém, tem projetos que alguns professores se juntam para fazer. Tipo, um professor de uma disciplina específica quer fazer algo comigo, aí a gente faz aquele projeto e pronto, mas trabalhar conteúdos de forma integrada aqui não existe.

Professor 8 (FTP): bom...pelo conhecimento que tenho sobre currículo integrado, **aqui não se faz integração não. Cada professor trabalha o conteúdo da sua disciplina isoladamente**. (grifo nosso)

Os dados revelam que a rede oferece o EMI como estrutura curricular, em conformidade com a legislação do NEM. No entanto, a análise indica que os professores continuam abordando os conteúdos de suas disciplinas de forma isolada, seguindo suas formações iniciais específicas para cada componente curricular. Assim, os resultados da pesquisa levam à compreensão de que, embora o EMI seja formalmente oferecido pela rede, na prática escolar diária isso não se efetiva. Todas as entrevistas apontam para a falta de integração curricular no campo estudado.

A integração curricular é fundamental para o Ensino Médio Integrado (EMI). Preparar o estudante em todas as dimensões da vida requer a articulação dos saberes propedêuticos e técnicos, sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo. Observa-se que, embora o currículo da rede assegure uma matriz integrada, na prática surgem limitações e contradições quanto à integração dos componentes curriculares e dos conteúdos escolares.

Nesse contexto, Santos (2022, p. 97) destaca a dificuldade na execução do currículo integrado, salientando que “a possibilidade de junção entre teoria e prática, ou de um currículo

orientado a partir da práxis educativa dos sujeitos é cada vez mais difícil”. A falta ou a implementação inadequada de um currículo verdadeiramente integrado pode acarretar diversos desafios e impactos negativos na formação dos estudantes.

Olhando para os fatores que impedem a execução do currículo integrado na escola, foco desta pesquisa, os dados revelam três questões frequentemente mencionadas pelos professores: a falta de formação continuada, a ausência de planejamento integrado e o tempo de permanência dos docentes na escola.

Professor 1 (FGB): o que impede a gente de trabalhar o currículo integrado é a **falta de formação** e conhecimento adequados; **o tempo de permanência na escola dos professores**; a **falta de planejamento voltado para a integração do currículo**.

Professor 2 (FGB): no meu ponto de vista, acho que o que impede mesmo é a **falta de formação** para os professores sobre currículo integrado, **o tempo que a gente não tem para planejar** ou se formar sobre isso. Outro motivo que vejo é a **falta de formação e planejamento**, não existe uma orientação para trabalhar dessa forma, integrando os conteúdos.

Professor 7 (FTP): **tempo**. A gente não tem carga horária disponível para isso. O professor da base comum, são efetivos da rede e estão o dia inteiro na escola, recebe gratificação para isso e tal. O professor da base técnica é contratos temporário e não fica na escola o mesmo tempo que os outros, não recebemos gratificação, o professor chega, dar sua aula e vai embora. (grifo nosso)

Compreendemos que as causas apontadas pelos sujeitos são legítimas e fundamentais para promover a formação integrada do estudante. Portanto, concordamos com os participantes da pesquisa e acreditamos que a formação dos professores que atuam nesta modalidade de ensino é crucial. Os docentes precisam de capacitação específica para desenvolver competências que lhes permitam integrar conteúdos de diferentes áreas e adotar uma abordagem interdisciplinar no ensino. Neste sentido, a escola deve oferecer suporte contínuo e oportunidades para a colaboração entre os professores, facilitando o compartilhamento de práticas e o desenvolvimento de abordagens integradas de ensino.

A falta de planejamento integrado e o tempo de permanência dos professores na escola são fatores importantes e interligados entre si. A execução do currículo integrado requer um planejamento curricular coletivo, e para que isso ocorra, o tempo dos docentes na escola é crucial. Segundo as entrevistas realizadas, o tempo de permanência dos educadores na escola varia consideravelmente. Existem dois grupos distintos, separados pelo regime de contratação e pela percepção salarial. A escola conta com professores efetivos, ou seja, servidores concursados que dedicam tempo integral à escola e recebem gratificação salarial para isso. Por outro lado, há um grupo de docentes contratados temporariamente, sem dedicação integral à escola e sem complementação salarial para dedicar-se exclusivamente à instituição. Nesse contexto, os momentos de formação interna e de planejamento são prejudicados, favorecendo um planejamento individualizado.

Em suma, entendemos que as causas apontadas pelos sujeitos pesquisados são barreiras significativas para a implementação de um currículo integrado. Superar esses desafios requer esforços coordenados para promover a colaboração entre os professores, oferecer suporte e recursos adequados, e criar políticas que permitam maior permanência e envolvimento desses profissionais na escola. A formação integrada dos estudantes está diretamente ligada à resolução dessas questões. É crucial que o poder público, especialmente a rede estadual de ensino de Pernambuco, promova ações eficazes para mitigar esses problemas, com foco na formação dos educandos.

Segundo Ciavatta (2014, p. 197), “formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitário”. O desenvolvimento do currículo integrado é um forte aliado para difundir essas concepções.

Nesse sentido, Malanchen (2014) nos faz compreender que quando o currículo integrado é fundamentado nas concepções da Pedagogia Histórico-Crítica, centradas no materialismo histórico-dialético, temos um caminho que capacita o estudante a ser crítico, consciente de seu papel na sociedade e capaz de transformar a realidade histórico-social em que está inserido.

4.2.4 Currículo Integrado e Novo Ensino Médio: as práticas curriculares desenvolvidas pelos docentes

Nesta análise, focaremos em entender como os professores e professoras desenvolvem suas práticas curriculares no âmbito do currículo integrado, especificamente no contexto do NEM. As práticas curriculares englobam as metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem implementadas nas escolas para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos. Essas práticas são essenciais para assegurar que os conteúdos e competências planejados sejam efetivamente assimilados pelos estudantes.

Segundo Pacheco (2014), as práticas curriculares envolvem o conhecimento traduzido não apenas no que diz respeito ao currículo em seus processos de concepção, realização e avaliação, mas também na maneira como as teorias curriculares podem ser analisadas. Isso nos leva a compreender as práticas curriculares como a organização do conhecimento, transformadas em práticas pedagógicas na sala de aula.

O Novo Ensino Médio (NEM), regulamentado pela Lei nº 13.415/2017, trouxe mudanças significativas na estrutura curricular ao propor maior flexibilidade e personalização do ensino. Um dos aspectos mais inovadores e desafiadores dessa contrarreforma é a integração curricular e a formação omnilateral do estudante, visando um aprendizado mais conectado e integrado. No entanto, a própria legislação reduz a carga horária de disciplinas fundamentais para a formação integral do estudante, o que dificulta a integração curricular e limita as possibilidades de formar um indivíduo socialmente consciente, ético e crítico.

Para garantir a formação integral do estudante, é essencial que os professores desenvolvam práticas curriculares integradas, utilizando abordagens pedagógicas que conectem diferentes áreas do conhecimento e experiências educacionais de maneira coesa e contextualizada. No currículo integrado, a tradicional compartimentalização das disciplinas é substituída por uma visão que busca formar o sujeito de maneira integral, ensinando conteúdos e habilidades de forma articulada.

É importante destacar que as práticas curriculares baseadas na integração curricular buscam formar o estudante de maneira omnilateral, situando-o e transformando-o em um indivíduo ético-social, crítico e consciente de seu papel transformador na sociedade. Isso é crucial para que os estudantes estejam preparados para enfrentar os desafios reais fora do ambiente escolar.

Compreender as concepções de currículo integrado facilita o desenvolvimento de estratégias, metodologias e atividades articuladas, voltadas para promover a formação do estudante. Neste sentido, ao investigar como os professores e professoras que atuam no EMI dentro do contexto do NEM, no campo empírico desta pesquisa, observamos que as práticas curriculares desenvolvidas por esses profissionais são realizadas de forma individualizada e compartimentada por disciplinas. Cada docente executa suas práticas curriculares conforme os conteúdos do componente curricular que leciona, como expresso por um dos participantes da pesquisa: "Trabalho na minha sala de aula e desenvolvo as práticas curriculares de acordo com os conteúdos da minha disciplina, e aqui todo mundo faz assim" (Professor 4 – FGB).

Essa abordagem de fragmentação do conhecimento, onde o currículo é desenvolvido de maneira isolada, representa um modelo que dominou a educação formal por muitos anos. No entanto, este modelo vai de encontro às concepções do EMI e do currículo integrado, que buscam uma abordagem mais integrada e interdisciplinar.

O contexto apresentado nos conduz à constatação da inexistência de práticas curriculares integradas nesta unidade de ensino, um fato corroborado pelos colegas participantes desta pesquisa. Eles são categóricos ao afirmar que "na escola mesmo, não vejo

nenhuma. O que eu vejo mesmo é cada professor trabalhando, e muito, diga-se de passagem, as práticas de acordo com a sua disciplina, como eu falei antes, cada um na sua caixinha" (Professor 8 – FTP).

Compreendemos que as práticas curriculares envolvem a aplicação prática do currículo na sala de aula e podem incluir uma ampla gama de atividades, desde o uso de diferentes metodologias de ensino até a integração de tecnologias digitais e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Elas se baseiam em princípios pedagógicos que buscam promover o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo não apenas o conhecimento acadêmico, mas também habilidades sociais, emocionais e técnicas.

As práticas curriculares integradas visam tornar a educação um processo mais dinâmico, integrado e relevante para os estudantes. No entanto, a implementação dessas práticas requer um esforço coordenado entre docentes, gestores e a comunidade, além de uma infraestrutura adequada e um compromisso contínuo com a formação e o suporte aos professores e professoras. Conforme a pesquisa indicou, os dados permitem inferir que, diante da ausência de práticas curriculares desenvolvidas na escola no âmbito do currículo integrado, a situação é a mesma no contexto do NEM. Os docentes continuam a desenvolver suas práticas em sala de aula de forma individualizada e, ocasionalmente, ocorre uma interdisciplinaridade pontual com temas específicos ou eventos destacados no calendário escolar, mas sem um planejamento coletivo que integre os conteúdos curriculares entre as diversas áreas do conhecimento.

A análise ainda revela uma segregação dos estudantes de acordo com o interesse pelo grupo em relação às atividades propostas pelos docentes.

Professor 2 (FGB): eu tento fazer algo junto com outros professores da base técnica, por exemplo, tenho trabalhado infográficos no conteúdo da minha disciplina alinhada com um professor da base técnica, para justos desenvolvermos esse trabalho com os alunos, **porém, não conseguimos fazer isso com a turma toda, é preciso selecionar uma quantidade de alunos para o trabalho, os que mais se interessam por isso.**

Professor 5 (FTP): **eu procuro trabalhar nas minhas disciplinas** com aulas práticas, a partir de tutorias que levam o aluno a desenvolver aquela atividade, porque se você deixar solto os alunos não fazem, ou faz de qualquer jeito. (grifo nosso)

Percebemos nessas falas a individualização do trabalho pedagógico, o que, em nossa visão, não deveria ocorrer, especialmente considerando que o contexto desta pesquisa oferece a modalidade EMI. Entendemos que o currículo deve ser integrado entre as diversas áreas do conhecimento, tornando o trabalho como princípio educativo o eixo central desse processo. Neste sentido, Ramos (2012, p. 120) nos leva a compreender que, ao articular teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, a formação do estudante ganha mais significado, pois "ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo

histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão", que torna-se crucial.

Trabalhar o currículo integrado, articulando os conhecimentos e desenvolvendo práticas curriculares integradas, são os meios que conduzem a uma formação integral do sujeito e requerem o envolvimento de todos os atores da escola. As práticas curriculares integradas são cada vez mais necessárias para romper com a hegemonia do modelo tradicional de desenvolvimento de práticas individualizadas por disciplinas. Acreditamos que a integração curricular traz benefícios para uma educação omnilateral.

Diante do exposto, os participantes desta pesquisa elencam como fatores impeditivos para a realização de práticas curriculares integradas no contexto do NEM os mesmos já mencionados anteriormente. Entre eles, destacam-se: a redução na carga horária das disciplinas e a criação de novos componentes curriculares por meio dos itinerários formativos resultantes da contrarreforma do ensino médio; o conflito entre tempo de aula e conteúdos, ou seja, embora tenha sido reduzido o tempo de aula dos professores, os conteúdos curriculares permaneceram os mesmos; a carência de planejamento coletivo; a falta de formação específica para esse propósito; e a ausência de orientação por parte da rede para o desenvolvimento de práticas curriculares integradas, conforme evidenciado nas falas dos professores participantes da entrevista.

Professor 1 (FGB): a **redução no número de aulas** das disciplinas e ampliação dos conteúdos curriculares. E a carga horária do professor muito grande, impedindo-o de ter **tempo pedagógico para planejar as práticas curriculares**.

Professor 2 (FGB): **falta de formação da rede** para formar professores para trabalhar de forma integrada.

Professor 8 (FTP): o que me impede mesmo é a **falta de tempo**, não fico integral na escola, não recebo para isso; **falta motivação e incentivo da própria regional e da escola**, porque as cobranças são sempre para a base comum **na preparação do aluno para o ENEM**, e a cobrança na base técnica é sempre para que o aluno não fique sem aula. (grifo nosso)

Observamos que o foco da rede e, conseqüentemente, das unidades de ensino, está centrado na formação do estudante com ênfase na continuidade dos estudos no ensino superior e na melhoria dos índices educacionais do Estado. Em outras palavras, a orientação da rede é direcionar todos os esforços para as avaliações externas, o que sugere uma dualidade de concepções. Apesar da estrutura curricular da rede incluir a oferta do EMI, na prática, percebemos que o processo de ensino e aprendizagem é voltado para um modelo tradicional, onde predomina a abordagem individual das disciplinas. Isso vai de encontro ao desejo dos estudantes que optam por uma formação integrada e omnilateral, baseada no trabalho como

princípio educativo e que considere os pressupostos da PHC através do materialismo histórico-dialético.

Por fim, a formação integral do estudante deve ser baseada na inseparabilidade entre teoria e prática, onde a teoria precisa estar integrada à prática para alcançarmos uma práxis completa. Nesse sentido, Saviani (2021b, p. 120) nos leva a entender que a prática tem precedência sobre a teoria, a qual deve fundamentar o desenvolvimento prático, orientando-o. Segundo ele, “a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada da prática. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria”. Portanto, para que o desenvolvimento prático no processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma eficaz, é crucial ter uma base teórica que explique e oriente o desenvolvimento prático.

4.2.5 Teoria e prática: o trabalho como princípio educativo como eixo integrador do Ensino Médio Integrado

As concepções do trabalho como princípio educativo e seu papel como eixo integrador no EMI são fundamentais para compreender a educação contemporânea, especialmente no contexto em que esta modalidade de ensino está inserida, devido à contrarreforma proposta pela Lei nº 13.415/2017. A ideia de trabalho como princípio educativo surge de uma visão pedagógica que integra o trabalho ao processo educativo, não apenas como um meio de subsistência ou prática profissional, mas como um componente essencial da formação humana e cidadã do estudante.

Essa abordagem se fundamenta em diversos teóricos e práticas educacionais, destacando-se a Pedagogia Histórico-Crítica, amplamente defendida por Demerval Saviani e fundamentada no materialismo histórico-dialético. O pensamento de Saviani se aproxima e supera, por meio de uma abordagem pautada no materialismo histórico e dialético, ao de Paulo Freire (2023) na perspectiva de um modelo de educação que promova a emancipação do sujeito e desenvolva competências para a criação do senso crítico.

Neste sentido, podemos inferir que Freire, com sua obra "Pedagogia do Oprimido", que defende a educação como uma ferramenta de emancipação e transformação social, onde o trabalho é considerado um componente fundamental na construção de uma consciência crítica, converge com o pensamento da PHC. Compreendemos, assim, que a educação deve estar intimamente ligada à vida prática, onde o aprendizado é ativo e conectado às experiências do cotidiano, sendo o trabalho parte crucial desse processo. Nesta perspectiva, trabalho e educação

são categorias indissociáveis, fundamentadas em princípios ontológicos e históricos, uma vez que essas categorias são atividades exclusivas do ser humano.

A concepção do trabalho como princípio educativo e sua integração com o EMI refletem uma abordagem que visa unir a formação geral à educação profissional em todas as suas dimensões, englobando habilidades técnicas e competências críticas, éticas e sociais essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante. Este enfoque está direcionado à formação integral e preparação para a vida e “para o trabalho tanto nos processos educativos quanto produtivos, com vistas à formação técnica, tecnológica ou superior” (SANTOS, 2022, p. 101).

Conforme mencionado anteriormente, neste cenário busca-se superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual através da compreensão do trabalho como princípio educativo. Isso se traduz em uma perspectiva de formação do indivíduo capaz de atuar em funções que demandem trabalho intelectual participativo, crítico e resolutivo, por meio de uma formação politécnica.

Neste sentido, realizamos uma investigação para entender como os professores que lecionam no EMI, no contexto do NEM, desenvolvem suas práticas curriculares focadas no trabalho como princípio educativo. Isso ocorre numa perspectiva de integração entre teoria e prática, com o objetivo central de promover uma educação que conduza à formação integral do estudante, conectando os saberes curriculares com experiências práticas do cotidiano.

Ao analisarmos os dados, observamos que, apesar da ausência de práticas curriculares no âmbito do currículo integrado, os docentes implementam práticas alinhando teoria e prática na preparação dos estudantes, embora de maneira individualizada. Contudo, reconhecemos que esse tipo de abordagem se distancia de uma formação voltada para a vida, uma vez que a preparação é conduzida de forma isolada por componente curricular, sem integrar as dimensões essenciais de trabalho, educação, ciência e tecnologia necessárias para uma formação omnilateral.

Podemos observar nas falas dos entrevistados a fragmentação do trabalho curricular, o que nos permite inferir que o processo de ensino é conduzido sem considerar a integração dos conteúdos.

Professor 1 (FGB): **eu procuro sempre na minha disciplina** desenvolver práticas usando software, mapas, e outros equipamentos, saindo do tradicional, quadro e piloto, levando os alunos a pensarem e resolver situações problemas reais.

Professor 8 (FTP): **eu procuro, enquanto professor da base técnica, desenvolver minhas práticas pedagógicas sempre voltadas para a prática**, porque somos uma escola técnica e o curso técnico tem uma filosofia mais prática, de uma formação de mão de obra mais rápida, diferente do ensino superior, onde o tempo de formação é maior. (grifo nosso)

Desenvolver práticas curriculares que incorporem o trabalho como princípio educativo requer uma abordagem integrada, onde o aprendizado teórico se entrelace com experiências práticas e atividades que reflitam o mundo do trabalho, além da interligação entre diversas áreas do conhecimento. Isso demanda planejamento coletivo, consciência do trabalho docente articulado entre os professores e o desenvolvimento de estratégias que alinhem teoria e prática.

A integração entre teoria e prática é crucial para promover o desenvolvimento do trabalho educativo. Essa união facilita uma aprendizagem mais profunda e relevante, conectando conceitos abstratos com experiências concretas e aplicáveis. Diante dessas considerações, observamos que esses conceitos são absorvidos e aplicados pelos professores que lecionam no EMI, no contexto desta pesquisa. Os docentes enfatizam que a integração entre teoria e prática impulsiona o desenvolvimento do trabalho educativo e que os resultados alcançados são muito positivos. Quando os estudantes percebem a conexão entre o que estão desenvolvendo na prática e suas bases teóricas, os resultados são excelentes.

Professor 3 (FGB): com certeza! **Eu acho fundamental o professor poder trabalhar sempre nessa perspectiva entre teoria e prática**, leva o aluno a pensar mais, ser mais crítico e olhar o mundo de outra forma.

Professor 7 (FTP): **o trabalho educativo só se desenvolve quando eles entendem na prática**. Quando eu estou ensinado para eles as técnicas de edição de vídeo, por exemplo, eles não estão nem aí, quando eu começo a levar eles para a prática, falando a linguagem deles, o interesse desperta e eles conseguem produzir atividades belíssimas. (grifo nosso)

Nesse sentido, podemos perceber que os professores compreendem as concepções do trabalho como princípio educativo, porém, a sua aplicação de forma articulada com os conteúdos curriculares nos revela a necessidade de ajustes em suas práticas cotidianas.

Observar os impactos gerados pela integração entre teoria e prática no processo de aprendizagem dos estudantes é fundamental para que o professor desenvolva suas metodologias e estratégias de ensino com foco na formação omnilateral do sujeito. Assim, os professores participantes desta pesquisa nos mostram, através dos dados coletados, que estão conscientes dos benefícios gerados pelo desenvolvimento de práticas curriculares que adotam o trabalho como princípio educativo como eixo integrador. Eles reconhecem que esses impactos são significativos e transformadores na aprendizagem dos estudantes.

Professor 1 (FGB): o impacto é muito grande. Tem que **preparar o aluno para a vida**, a gente tem que preparar o aluno para que ele consiga concorrer com esse mundo aí fora, porque tem muita gente estudando.

Professor 5 (FTP): em 18 anos de docência, **foi a única forma que eu vi funcionar, alinhar teoria e prática**, colocando o aluno para fazer.

Professor 8 (FTP): promove um impacto positivo e muito bom na vida do aluno e em sua formação, em todos os sentidos, **como sujeito social e profissional**. (grifo nosso)

O trabalho educativo proporciona a criação de experiências de aprendizagem valiosas. A integração entre teoria e prática é crucial para o desenvolvimento do trabalho educativo, pois proporciona experiências de aprendizagem diversificadas e enriquecedoras. Isso prepara os estudantes não apenas para compreender conceitos, mas também para aplicá-los na prática em seu cotidiano social. Essa preparação é essencial para formar indivíduos competentes, inovadores e aptos a enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades da vida real.

Segundo Ciavatta (2012, p. 92), “é o trabalho como um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista”. Em outras palavras, o trabalho como princípio educativo fundamenta-se em aspectos ontológicos e históricos que moldam o ser social, político e econômico, refletindo os valores essenciais da vida humana. Esse princípio está integrado aos conhecimentos prévios do sujeito, promovendo uma relação mais harmoniosa entre o ser humano, a natureza e os membros da sociedade em que está inserido.

Em resumo, os dados indicam uma falta de direcionamento na rede para o desenvolvimento integrado do trabalho educativo entre as diferentes áreas do conhecimento, considerando os fundamentos ontológicos e históricos das categorias trabalho e educação. Conforme Santos (2022, p. 103), “é preciso superar a alienação do trabalho imposta pelo modelo de exploração Capitalista”. Para alcançar isso, tanto a comunidade escolar quanto os órgãos federativos precisam reconhecer que o trabalho como princípio educativo é essencial para superar a dicotomia entre o trabalho intelectual e produtivo — ou seja, pensar e fazer devem estar inseparavelmente ligados.

O autor nos convida à reflexão sobre a estrutura educacional destinada à classe trabalhadora, que todos os dias transforma seu meio social. Ele propõe que entendamos o trabalho em sua natureza ontológica e histórica, utilizando-o como uma ferramenta de transformação social. Dessa forma, o trabalho educativo pode ser visto como uma atividade produtiva, desalienada, autônoma e consciente, promovendo uma educação que prepara os indivíduos para serem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Os produtos educacionais tornaram-se elementos fundamentais no campo da educação, especialmente no contexto das inovações tecnológicas e metodológicas que permeiam o ensino contemporâneo. Um produto educacional pode ser entendido como qualquer recurso,

ferramenta ou material criado com o objetivo de facilitar, melhorar ou transformar o processo de ensino e aprendizagem. A importância dos produtos educacionais reside na sua capacidade de proporcionar uma experiência de aprendizado mais rica, diversificada e acessível. Eles permitem que os professores adaptem suas metodologias de ensino para atender às necessidades específicas de seus alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz. Além disso, os produtos educacionais podem servir como pontes entre a teoria e a prática, oferecendo aos estudantes oportunidades concretas de aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula.

Levando em consideração os resultados da pesquisa empírica, o produto educacional (PE) é um artefato que deve ser construído com a finalidade de colocar em prática os resultados teóricos de um determinado objeto de estudo. Segundo Rôças e Bomfim (2018), o PE não é uma receita mágica, pronta e acabada para ser seguida por professores e professoras durante o desenvolvimento do processo de ensino. Ele deve ser desenvolvido para que possa ser ajustado e modelado de acordo com as necessidades do objeto de pesquisa e da atividade docente, servindo como espelho no processo de interlocução do conhecimento. Corroborando essa visão, Rizzatti et al. (2020, p. 2) afirmam que “a função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo à professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”, atendendo às múltiplas necessidades da prática docente e à realidade social, além de considerar os resultados encontrados no estudo desenvolvido.

O PE é um exercício de reflexão que parte do diagnóstico de uma situação real do docente, levando em consideração todo o aporte teórico-metodológico disponível para análise do problema e proposição de um produto adequado às necessidades dos professores e professoras. Rôças e Bomfim (2018, p. 5) afirmam que esse contexto “possibilita a formação de um profissional mais reflexivo e inquieto com a sua prática”. O produto deve ser testado em condições reais dentro de espaços formativos, onde o processo de ensino esteja sendo desenvolvido. Rôças, Moreira e Pereira (2018) concordam que o produto deve ser desenvolvido levando em consideração os aspectos socioculturais e o contexto local, evitando assim que o docente, usuário do artefato, o descarte por não atender às demandas da comunidade escolar.

Segundo Rizzatti (2020), o PE é um resultado concreto fruto das atividades de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo. O produto deve ser desenvolvido com o intuito de coletar informações que possam gerar respostas para a resolução de um problema real, advindo da prática profissional docente. Neste sentido, o produto educacional deve apresentar

sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em

plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina (Rizzatti, 2020, p. 4).

Sendo assim, o artefato desenvolvido neste estudo caracteriza-se como um material didático, com o objetivo de ser um instrumento de apoio para fins didáticos/pedagógicos, dando suporte ao processo de ensino e aprendizagem nos mais variados meios educacionais (Rizzatti, 2020). Diante do contexto e levando em consideração a importância do PE como artefato produzido por meio do resultado de pesquisa, Rôças, Moreira e Pereira (2018, p. 67) deixam claro “que o principal produto de um curso de mestrado profissional não é o PE em si, mas sim o processo de transformação do mestrando durante a elaboração do PE”. O autor envolve-se em todo o processo de elaboração do artefato, desde a identificação do problema, a busca por referencial teórico-metodológico que possa subsidiar a pesquisa, até a versão final do texto dissertativo que irá discutir os resultados encontrados. Entendemos, de acordo com os autores, à luz do marxismo, que o pesquisador é transformado por suas experiências e por meio de seu envolvimento com a pesquisa, e que por meio delas o ser social se modifica.

Considerando os resultados encontrados na pesquisa empírica e sua interlocução com o referencial teórico deste estudo, desenvolvemos um podcast educacional intitulado "Concepções do Ensino Médio Integrado e sua Relação com o Currículo no Contexto do Novo Ensino Médio". Este podcast visa subsidiar o trabalho docente por meio da compreensão das concepções e finalidades das categorias pesquisadas. Criamos um recurso de áudio, em formato de série com cinco episódios, sobre os temas desenvolvidos durante a pesquisa. Este artefato tem a finalidade de fomentar ações reflexivas sobre as práticas curriculares e os processos de formação dos estudantes no âmbito do NEM. Compreendemos, assim, que o PE é um objeto de aprendizagem fruto da pesquisa científica, que visa contribuir para o desenvolvimento da prática profissional dos docentes que atuam no ensino médio integrado à educação profissional.

Os podcasts educacionais surgiram como uma ferramenta poderosa e flexível para a formação continuada do docente. Eles oferecem conteúdo de mídia sonora que pode ser acessado em qualquer lugar e a qualquer momento, facilitando o desenvolvimento profissional em um formato conveniente e adaptável. Essencialmente, trata-se de uma série em áudio programados que abordam temas específicos do campo educacional, oferecendo insights, estratégias, discussões teóricas e práticas pedagógicas. A importância dos podcasts educacionais para professores e professoras reside na sua capacidade de democratizar o acesso ao conhecimento e às práticas inovadoras, promovendo uma atualização com as últimas tendências e pesquisas educacionais. Além disso, os podcasts proporcionam uma forma de

aprendizagem contínua que pode ser facilmente integrada ao cotidiano dos docentes, transformando momentos como o trajeto para o trabalho ou pausas durante o dia em oportunidades de desenvolvimento profissional.

Buscamos na teoria da andragogia nosso referencial teórico para balizar o desenvolvimento e a aplicabilidade deste produto. A andragogia foca na aprendizagem de adultos e argumenta que os adultos aprendem de maneira diferente das crianças, sendo motivados por experiências pessoais e necessidades práticas. Os podcasts educacionais dirigidos a professores frequentemente abordam problemas reais do cotidiano escolar e oferecem soluções práticas, tornando o conteúdo imediatamente aplicável e relevante para os ouvintes. Este produto tem como público-alvo professores e professoras que atuam no EMI à EPT, pesquisadores e pessoas interessadas pelo tema. Com o produto acabado, os ouvintes serão convidados a participar do processo de avaliação do produto quanto à sua aplicabilidade e usabilidade, à eficiência e eficácia deste artefato na sua prática docente.

Em suma, os podcasts educacionais são uma ferramenta valiosa para a formação continuada de professores e professoras. Eles oferecem uma forma flexível, acessível e envolvente de desenvolvimento profissional. Ao enfrentar os desafios e maximizar as oportunidades que os podcasts educacionais oferecem, podemos avançar em direção a uma educação que prepare melhor os professores e professoras para desafios futuros e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.

5.1 Caminhos para a Inovação: desenvolvendo podcast educacional

Os podcasts têm se tornado uma ferramenta poderosa na educação, proporcionando aos profissionais do setor uma forma acessível e flexível de aprendizado. Desenvolver um produto educacional em formato de podcast envolve várias etapas, desde a concepção inicial até a distribuição e avaliação contínua. Esta sessão explora o processo detalhado de criação do podcast educacional "Concepções do Ensino Médio Integrado e sua Relação com o Currículo no Contexto do Novo Ensino Médio", uma série em áudio dividida em cinco episódios que aborda temáticas relacionadas às concepções sobre o ensino médio integrado, educação profissional, novo ensino médio, currículo integrado, práticas curriculares e o trabalho como princípio educativo, categorias fundamentais que orientam a formação e o trabalho docente.

5.1.1 Reconhecendo Demandas: identificação de necessidades para o desenvolvimento do podcast educacional

O primeiro passo foi identificar as necessidades, interesses e o contexto educacional que nos levaram ao desenvolvimento deste podcast educacional. A identificação dessas demandas pode ocorrer por meio de entrevistas, pesquisas, questionários, análise de dados educacionais, objetivos e padrões curriculares relevantes, práticas pedagógicas ou tecnologia disponível.

Como mote deste estudo e para o desenvolvimento deste podcast como produto educacional, levamos em consideração o resultado e a análise dos dados obtidos por meio de entrevistas com professores e professoras participantes deste estudo. Durante o processo de análise e discussão dos dados, observamos a necessidade de criar um produto que subsidiasse o trabalho docente e promovesse maior conscientização sobre as concepções que envolvem os temas elencados anteriormente. Nesse sentido, consideramos o contexto educacional em que a pesquisa está inserida, pautando-nos pelos objetivos e padrões curriculares relevantes, pelos métodos de ensino que podem ser complementados pelo podcast e pelo acesso do público-alvo a dispositivos e plataformas de streaming.

5.1.2 Design Pedagógico: planejamento Estruturado

Com as necessidades identificadas, partimos para o próximo passo: o desenvolvimento do planejamento e do design para a produção do podcast. Definimos que o estilo informativo é o formato que melhor se adequa à finalidade deste podcast, e que cada episódio terá duração entre 5 e 10 minutos. Optamos por episódios curtos, que podem ser ouvidos em qualquer lugar, através dos mais variados dispositivos e plataformas de streaming. O produto terá características de áudio atraente, com um texto leve e de fácil compreensão, visando criar um conteúdo agradável, compreensível e que promova o engajamento dos ouvintes.

Quanto ao design do conteúdo, desenvolvemos uma estruturação para os episódios que garante que sejam educativos, formativos e envolventes. Iniciamos pelo sequenciamento lógico dos episódios, definindo que cada um abordará uma temática por vez, de acordo com as categorias desenvolvidas durante o processo de entrevista, análise e discussão dos dados. Em seguida, fizemos a separação dos textos que serão utilizados na gravação dos áudios e a roteirização desses textos para cada episódio, incluindo introdução, corpo principal e conclusão. Para tornar o produto ainda mais envolvente e atrativo, criamos elementos de suporte, como a utilização de efeitos sonoros, com o objetivo de enriquecer a experiência auditiva.

5.1.3 Produção Pedagógica: criação de conteúdos educacionais para os episódios

O desenvolvimento de conteúdo para um podcast educacional requer uma abordagem estratégica e bem estruturada para garantir que os episódios sejam informativos, envolventes e eficazes. As concepções centrais para o desenvolvimento de conteúdo incluem a definição clara de objetivos educacionais, a estruturação lógica dos episódios, a integração de diversas metodologias pedagógicas e a adaptação do conteúdo às necessidades e interesses do público-alvo. Cada episódio do podcast deve ter objetivos educacionais claros, demonstrando os conhecimentos e habilidades que os ouvintes devem adquirir. Esses objetivos devem ser específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e temporais.

O conteúdo do podcast deve estar alinhado com os objetivos da pesquisa e os padrões educacionais relevantes, garantindo que seja uma ferramenta útil para professores, professoras e toda a comunidade acadêmica dentro do contexto escolar. Além disso, os tópicos dos episódios devem ser organizados de forma lógica e progressiva, facilitando a compreensão e a retenção de informações pelos ouvintes. O sequenciamento deve permitir uma construção gradual do conhecimento. Cada episódio deve ser planejado com um roteiro detalhado que inclua a introdução, o corpo principal e a conclusão, ajudando a manter o foco e a fluidez durante a gravação e garantindo que todos os pontos importantes sejam abordados.

Neste sentido, desenvolvemos um podcast educacional com conteúdo relevante para a atividade docente, especialmente para professores e professoras que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI) no contexto do Novo Ensino Médio (NEM). Consideramos o currículo integrado como uma ferramenta facilitadora no desenvolvimento de práticas curriculares e o trabalho como princípio educativo como eixo integrador, pautando-se pelo viés da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), com foco na formação omnilateral do estudante. O podcast "Concepções do Ensino Médio Integrado e sua Relação com o Currículo no Contexto do Novo Ensino Médio" busca aprimorar os conhecimentos dos docentes atuantes na modalidade de EMI, fomentando o desenvolvimento profissional dos ouvintes.

Por fim, nosso objetivo é que o produto educacional ofereça conteúdos relevantes para o público-alvo deste estudo, seja de fácil compreensão, tenha uma linguagem acessível, integre variados recursos multimídia e desenvolva nos professores e professoras uma consciência mais ampla sobre os temas tratados. As informações devem ser facilmente retidas e utilizadas no cotidiano escolar, com a finalidade de melhorar ainda mais o trabalho docente. Compreendemos que o podcast educacional é um processo dinâmico e contínuo, que requer planejamento cuidadoso e colaborativo, com foco constante nas necessidades e interesses dos ouvintes. O

produto precisa ser eficaz, envolvente e relevante, contribuindo realmente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos profissionais interessados.

5.1.4 Design Tecnológico: plataformas e ferramentas tecnológicas

O desenvolvimento tecnológico de um podcast educacional envolve várias etapas e decisões críticas para garantir que o produto final seja de alta qualidade, acessível e eficaz. A tecnologia desempenha um papel fundamental não apenas na gravação e edição, mas também na distribuição, acessibilidade e interatividade do podcast. A edição e produção são etapas essenciais para garantir que os episódios sejam claros, envolventes e profissionais. O uso de software de edição para cortar erros, ajustar volumes e adicionar músicas e efeitos sonoros é crucial no processo de produção. A mixagem e masterização garantem que o áudio final esteja equilibrado e de alta qualidade, proporcionando uma experiência única para os ouvintes.

Compreendemos a importância que o podcast tem e principalmente da necessidade de um design de interface atrativo, principalmente se for hospedado em uma plataforma com uma interface personalizada. A garantia de que ele seja intuitivo e acessível é essencial. Para que isso aconteça de forma eficiente e eficaz, é necessário garantir um layout visual claro e atraente dos episódios, uma navegabilidade que facilite a busca e a reprodução, e acessibilidade para que a plataforma de streaming escolhida seja utilizável por todos, inclusive pessoas com deficiência.

Portanto, o desenvolvimento tecnológico de um podcast educacional envolve uma série de etapas e decisões estratégicas para garantir que o produto final seja de alta qualidade, acessível e eficaz. Desde a escolha do equipamento e software, passando pela gravação e edição, até a distribuição e monitoramento, cada etapa é crucial para criar um podcast que realmente faça a diferença na educação. Diante do exposto, o podcast educacional "Concepções do Ensino Médio Integrado e sua Relação com o Currículo no Contexto do Novo Ensino Médio", fruto desta pesquisa, adota estas concepções. Além de focar na disseminação do conteúdo escolhido de acordo com as necessidades identificadas durante a análise e discussão dos dados da pesquisa, também tem o objetivo de envolver e inspirar os professores e professoras que atuam no EMI, no contexto do NEM.

5.1.5 Análise de Resultados: avaliação do podcast para aferir a aplicabilidade e aceitabilidade

A avaliação de um podcast educacional é uma etapa crucial para garantir que o produto

atenda aos objetivos pedagógicos, engaje os ouvintes e ofereça uma experiência de aprendizagem de alta qualidade. Avaliar um podcast educacional envolve múltiplas abordagens e ferramentas para medir seu impacto, identificar áreas de melhoria e assegurar que ele continue relevante e eficaz. Os critérios de avaliação devem estar alinhados com os objetivos educacionais definidos no planejamento do podcast. Isso inclui medir o quanto os ouvintes estão alcançando os resultados de aprendizagem esperados. Desenvolver indicadores claros de qualidade é essencial. Esses indicadores podem incluir a clareza do áudio, a estrutura e a coerência dos episódios, a relevância e a precisão do conteúdo, e a eficácia das metodologias pedagógicas utilizadas.

Para realizar a avaliação deste produto educacional, optamos por utilizar um questionário estruturado como método de coleta de dados. A pesquisa, por meio deste instrumento, incluiu perguntas com o objetivo de avaliar a experiência e a satisfação dos professores e professoras, ouvintes deste podcast. O questionário foi dividido em sete seções: informações demográficas, experiência com o podcast, qualidade do conteúdo, qualidade técnica, estrutura e coerência dos episódios, eficácia das metodologias pedagógicas e feedback geral. Essa divisão visou facilitar a leitura, o entendimento, as respostas e a análise dos dados.

No período de 29 de julho a 04 de agosto de 2024, conduzimos uma pesquisa para avaliar o produto educacional. O podcast foi disponibilizado ao público na plataforma YouTube, com os links de acesso compartilhados entre os professores. Nesta fase, 14 participantes com perfis demográficos variados contribuíram com a pesquisa, sendo 6 professoras e 8 professores, com idades entre 30 e 60 anos. Entre os participantes, 11 possuem formação em licenciatura e 3 em bacharelado. Dentre eles, 10 atuam na área de educação profissional e tecnológica, 2 na área de ciências da natureza, 1 na área de matemática e 1 na área de ciências humanas.

Na seção de qualidade do conteúdo, os participantes avaliaram que as informações apresentadas no podcast são claras e que os temas abordados são muito relevantes (12 professores). Quando questionados sobre a utilidade do podcast para sua formação ou desenvolvimento profissional, 92,9% dos professores afirmaram que o conteúdo apresentado é muito útil. Quanto à qualidade técnica da audiossérie, 100% dos ouvintes avaliaram que possui boa qualidade, fluidez, efeitos sonoros agradáveis e que os episódios mantêm consistência ao longo da série.

Em relação à estrutura e coerência dos episódios, 92,9% (13 professores) avaliaram que os episódios são bem estruturados, seguem uma sequência lógica relevante, e possuem introdução e conclusão claras e adequadas, com duração apropriada. Na avaliação da eficácia

pedagógica das metodologias utilizadas, 78,6% (11 ouvintes) consideraram as metodologias apresentadas nos episódios, como citações e conceitos, muito eficazes. Esses recursos incentivaram os professores ouvintes a ampliar seus conhecimentos sobre os temas abordados, promovendo uma perspectiva de melhoria em suas práticas docentes, com 11 professores relatando sentir-se muito incentivados.

Diante do exposto, a audiossérie "Concepções do Ensino Médio Integrado e sua Relação com o Currículo no Contexto do Novo Ensino Médio" atingiu seu objetivo de promover a reflexão sobre conceitos e categorias importantes para as práticas educativas, funcionando como um ponto de partida para reflexões coletivas no âmbito escolar, conforme refletido no feedback dos professores ouvintes:

Ouvinte 1: parabéns pela construção desse podcast, que com certeza contribuirá bastante para o processo de ensino e aprendizagem para as pessoas que atuam direta ou indiretamente nessa área.

Ouvinte 2: bem didático, bem resumido, mas conseguiu abordar os pontos principais da discussão do novo ensino Médio.

Ouvinte 3: a divisão dos conteúdos, foram bem definidos e o tempo para cada episódio, cumpriu os objetivos, e dar interesse em ouvi.

Sendo assim, este podcast é uma contribuição valiosa para o debate educacional contemporâneo. Ele oferece percepções importantes sobre as mudanças no ensino médio e auxilia os profissionais da educação a se prepararem para essas transformações. A clareza, profundidade e relevância do conteúdo, aliadas à boa qualidade técnica, fazem deste podcast um recurso útil e informativo para o público-alvo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, destacamos a relevância e a complexidade da formação e atuação dos docentes no Ensino Médio Integrado (EMI) na rede estadual de educação de Pernambuco. A análise dos dados coletados a partir dos questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas com os professores participantes revelou descobertas significativas sobre o perfil educacional e profissional destes docentes, bem como sobre as práticas curriculares adotadas no contexto do Novo Ensino Médio (NEM).

Os dados indicam uma diversidade considerável na formação acadêmica dos docentes, com uma predominância de professores com formação em nível superior, incluindo especializações, mestrados e doutorados. Este nível elevado de qualificação sugere uma base sólida para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes no EMI. Além disso, a experiência significativa dos docentes, com a maioria tendo mais de uma década de atuação

na docência, reflete um acúmulo de conhecimento e habilidades que podem enriquecer o processo educativo.

A pesquisa revelou que muitos docentes enfrentam o desafio de lecionar em trilhas formativas que não correspondem exatamente à sua formação inicial, o que pode impactar a qualidade do ensino oferecido. Esse aspecto ressalta a necessidade contínua de políticas públicas eficazes de formação docente, tanto inicial quanto continuada, adaptadas às especificidades da contrarreforma do ensino médio. Além disso, a presença significativa de professores temporários em comparação com efetivos sugere uma instabilidade que pode comprometer a continuidade pedagógica e a qualidade educacional.

Neste sentido, a análise dos dados sublinha a importância de uma abordagem integral na formação dos professores, que não apenas os capacite em suas disciplinas específicas, mas também os prepare para enfrentar desafios pedagógicos contemporâneos, como a personalização do ensino e a inclusão de tecnologias educacionais. Essa abordagem visa garantir uma educação de qualidade e equitativa, fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes no contexto da contrarreforma do ensino médio.

Assim, a implementação das trilhas formativas no contexto do NEM representa um desafio significativo, exigindo uma revisão contínua das estratégias curriculares e de formação dos professores para garantir uma educação integral e de qualidade. É imperativo que as políticas educacionais continuem evoluindo para apoiar adequadamente os professores e estudantes neste novo cenário educacional, promovendo um ensino que não apenas prepara para o mercado de trabalho.

Neste sentido, o debate sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) levanta questões fundamentais sobre o propósito da educação: preparar os estudantes para o mercado de trabalho ou promovê-los como agentes autônomos e críticos na sociedade. Este estudo destacou a predominância de uma visão utilitarista da educação profissional, orientada para as demandas do mercado. Os professores entrevistados frequentemente associaram a formação profissional à preparação para o empreendedorismo e ao acesso ao mercado de trabalho, refletindo uma concepção hegemônica que desconsidera aspectos mais amplos do desenvolvimento humano.

Essa visão utilitarista pode perpetuar desigualdades ao favorecer apenas aqueles que se encaixam nas expectativas do mercado, enquanto marginaliza aqueles que não têm acesso às mesmas oportunidades ou que desejam uma formação mais abrangente. Além disso, ao priorizar habilidades técnicas específicas em detrimento de competências críticas e flexíveis, corre-se o risco de inadequação dos estudantes às futuras mudanças no mundo do trabalho.

Para enfrentar esses desafios, é essencial adotar uma abordagem educacional que

equilibre a formação técnica com a formação humanística e cidadã. Isso implica não apenas revisar os currículos para incluir uma educação integral, mas também promover uma reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade contemporânea. Os currículos devem ser desenhados não apenas para atender às exigências imediatas do mercado, mas também para capacitar os estudantes a serem agentes ativos na transformação social e econômica.

A falta de uma concepção contra-hegemônica entre os participantes desta pesquisa sugere a necessidade de um debate mais amplo e inclusivo sobre os objetivos e valores da educação profissional integrada. Os professores, como agentes fundamentais na implementação dessas políticas educacionais, precisam estar equipados com conhecimentos teóricos e práticos que permitam a criação e desenvolvimento de currículos integrados e metodologias inovadoras. Isso não só promoverá o desenvolvimento integral dos estudantes, mas também fortalecerá sua capacidade de adaptação às mudanças sociais e econômicas, preparando-os para um futuro incerto e em constante evolução.

Portanto, ao entender as concepções fundamentais que permeiam o Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica, os professores poderão orientar suas práticas de ensino de maneira mais eficaz, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de transformar positivamente suas realidades sociais e profissionais.

Assim, evidenciamos em nossa pesquisa o debate sobre o NEM, conforme discutido pelos professores entrevistados que atuam no EMI, revela uma série de dilemas e críticas profundas em relação à implementação da contrarreforma educacional no Brasil. A Lei nº 13.415/2017 introduziu mudanças significativas visando tornar o ensino mais flexível e alinhado com as demandas contemporâneas, mas a experiência prática dos educadores revela uma realidade diferente.

Os professores entrevistados expressaram críticas contundentes à forma como o NEM foi implementado. A falta de preparo e formação adequada para lidar com as novas exigências curriculares foi um dos principais pontos levantados. Muitos docentes sentiram-se despreparados e enfrentaram dificuldades para adaptar seus métodos de ensino às novas diretrizes, especialmente no que diz respeito à criação de disciplinas eletivas e à organização dos itinerários formativos.

Além disso, a redução da carga horária das disciplinas propedêuticas essenciais, como filosofia, sociologia e história, em contrapartida à introdução de disciplinas menos fundamentais e desconexas com o currículo escolar tradicional, gerou preocupações significativas. Essas mudanças podem comprometer a formação integral dos estudantes, prejudicando o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão das questões sociais,

políticas e econômicas.

Outro ponto de crítica destacado pelos professores foi a desorganização no processo de implementação nas escolas. A falta de direcionamento claro por parte das redes de ensino e do Ministério da Educação deixou as instituições e os educadores em um cenário de incerteza e improvisação, o que sugere um impacto negativo na qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Além das questões pedagógicas, os dados também apontaram para possíveis consequências sociais e econômicas das mudanças. A desigualdade educacional, já crônica no Brasil, tende a ser exacerbada, com os estudantes da rede pública enfrentando mais dificuldades em competir em igualdade de condições com seus pares da rede privada, que não adotaram o NEM na mesma escala.

Deste modo, é crucial que as políticas educacionais sejam revistas e ajustadas para garantir que todas as escolas, especialmente as públicas, recebam o suporte necessário em termos de recursos, formação docente contínua e orientação pedagógica adequada. Somente assim será possível mitigar os impactos negativos observados e promover um ensino médio que verdadeiramente prepare os estudantes para os desafios futuro, com uma formação integral que contemple tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o humano.

Outro ponto importante pesquisado em nosso estudo, girou em torno do currículo integrado, como ferramenta promotora da formação omnilateral do estudante. O estudo sobre currículo integrado no contexto do EMI revelou uma série de desafios e oportunidades para a educação omnilateral dos estudantes. A análise dos dados coletados apontou para uma lacuna significativa entre a concepção teórica do currículo integrado e sua implementação prática na escola investigada. Embora formalmente estruturado para integrar conhecimentos das bases comum e técnica, o currículo integrado frequentemente se limita a uma coexistência de disciplinas isoladas na prática educativa diária.

A ausência de compreensão por parte dos professores sobre as concepções e princípios do currículo integrado emergiu como um obstáculo central. Muitos dos docentes entrevistados associaram o currículo integrado simplesmente à coexistência física das disciplinas de base comum e técnica na mesma instituição, sem uma integração efetiva dos conteúdos. Essa visão restrita não permite que o potencial transformador do currículo integrado seja plenamente realizado.

Além da falta de entendimento conceitual, identificamos três fatores principais que impedem a implementação efetiva do currículo integrado: a falta de formação continuada específica, a ausência de planejamento curricular integrado e as disparidades no tempo de permanência dos professores na escola. Esses desafios interligados destacam a necessidade

urgente de investimento em formação docente, planejamento coletivo e condições estruturais que permitam uma maior colaboração entre os profissionais da educação.

Para promover uma educação mais relevante e inclusiva, é fundamental que as políticas educacionais e as práticas escolares incentivem e apoiem a implementação de um currículo integrado verdadeiramente transformador. Isso requer não apenas mudanças na formação inicial e continuada dos professores, mas também na organização curricular das escolas e no reconhecimento da importância da integração de saberes para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O currículo integrado, quando adequadamente implementado, não apenas facilita a interligação entre diferentes áreas do conhecimento, mas também prepara os estudantes para serem cidadãos críticos e ativos em uma sociedade complexa. Ao adotar uma abordagem baseada na Pedagogia Histórico-Crítica e no materialismo histórico-dialético, o currículo integrado pode se tornar um instrumento poderoso para formar indivíduos conscientes de seu papel na transformação da realidade social em que estão inseridos.

Assim sendo, as recomendações derivadas deste estudo sugerem que a rede estadual de ensino de Pernambuco adote medidas concretas para superar os desafios identificados. Isso inclui o fortalecimento da formação docente, o estímulo ao planejamento curricular integrado e a criação de condições favoráveis para a permanência e colaboração dos professores na escola. Somente assim será possível alcançar plenamente os objetivos de uma educação omnilateral e transformadora através do currículo integrado.

Este estudo também investigou as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores no âmbito do currículo integrado, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio (NEM). As práticas curriculares são essenciais para garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados, envolvendo metodologias, estratégias de ensino e atividades de aprendizagem que visam à formação integral dos estudantes.

O NEM trouxe consigo a proposta de maior flexibilidade e personalização do ensino, destacando a integração curricular como um dos pilares para um aprendizado mais interdisciplinar e conectado. No entanto, a implementação dessas práticas tem sido desafiadora devido a diversos obstáculos identificados ao longo deste estudo.

Os resultados evidenciaram que, na prática, as práticas curriculares continuam fragmentadas e desenvolvidas de forma individualizada por disciplinas. Os professores, em sua maioria, não têm conseguido integrar efetivamente os conteúdos entre diferentes áreas do conhecimento, o que compromete a visão de um currículo integrado e omnilateral.

Entre os principais desafios identificados estão a redução na carga horária das

disciplinas, a falta de formação específica para desenvolver práticas integradas, a ausência de planejamento coletivo e a orientação institucional focada predominantemente em avaliações externas: SAEB, SAEPE e ENEM. Esses fatores têm perpetuado um modelo tradicional de ensino, inadequado para atender às demandas de uma educação contemporânea que valorize a interdisciplinaridade e a formação integral do estudante.

Para superar esses desafios, é crucial promover um esforço coordenado entre professores, gestores e a comunidade escolar. Isso inclui investimentos em formação continuada que prepare os educadores para adotarem práticas curriculares integradas, além de criar um ambiente institucional que valorize e incentive a colaboração entre as diversas áreas do conhecimento.

Logo, a implementação bem-sucedida do currículo integrado no contexto do NEM requer uma mudança significativa na cultura educacional, priorizando a integração do conhecimento, a formação omnilateral do estudante e a articulação entre teoria e prática como fundamentos essenciais para uma educação mais dinâmica, relevante e capaz de preparar os estudantes para os desafios contemporâneos.

Por fim, este estudo explorou o papel do trabalho como princípio educativo e seu potencial como eixo integrador no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI), considerando as concepções pedagógicas contemporâneas e os desafios impostos pela contrarreforma educacional. A ideia de integrar o trabalho ao processo educativo visa não apenas preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas também desenvolver competências críticas, éticas e sociais essenciais para sua formação integral.

A Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, destaca-se como uma influência significativa nesta abordagem, defendendo que o trabalho não deve ser apenas uma prática profissional, mas um componente essencial para a formação humana e cidadã. Neste sentido, Paulo Freire contribuiu significativamente ao destacar a educação como um instrumento de emancipação e transformação social, onde o trabalho desempenha um papel crucial na construção de uma consciência crítica.

Logo, os dados coletados revelaram aspectos essenciais para a formação dos estudantes e a prática docente. Ao longo do estudo, verificou-se que, embora a prática curricular integrada ainda enfrente desafios, há um esforço significativo por parte dos professores em alinhar o conteúdo teórico com atividades práticas relevantes.

Destacamos a importância da união entre teoria e prática como um elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho educativo. A prática pedagógica que articula esses dois aspectos promove uma aprendizagem mais significativa e prepara os estudantes para

enfrentar os desafios do mundo real. Os dados coletados mostram que os professores compreendem essa necessidade e implementam estratégias para alinhar a teoria com a prática, embora de forma isolada e fragmentada. Apesar dos esforços individuais dos docentes, a pesquisa revela a falta de uma abordagem integrada e coletiva no desenvolvimento das práticas curriculares.

Para superar esses desafios, é fundamental promover um ambiente escolar que valorize e incentive a colaboração entre os professores, além de investir em formação continuada que capacite os educadores a adotarem práticas curriculares integradas. Além disso, é necessário um compromisso institucional em direcionar esforços para a integração entre teoria e prática, reconhecendo o trabalho como um princípio educativo que transcende a dicotomia entre trabalho intelectual e produtivo.

Os depoimentos dos professores participantes ressaltaram que, quando há uma integração efetiva entre teoria e prática, os estudantes demonstram maior engajamento, desenvolvem competências mais profundas e conseguem aplicar seus conhecimentos de forma mais eficaz. Isso não apenas enriquece sua formação acadêmica, mas também os prepara melhor para os desafios da vida pessoal e profissional.

Portanto, para que o trabalho como princípio educativo se consolide como um eixo integrador no Ensino Médio Integrado, é crucial uma mudança estrutural na educação, orientada pela reflexão crítica e pela prática educativa transformadora. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e equitativa, onde os indivíduos estejam preparados para contribuir de forma significativa e consciente.

Neste contexto e como forma de mitigar as lacunas identificadas durante este estudo, o desenvolvimento do Produto Educacional (PE) na forma de um podcast educacional emerge como uma proposta inovadora para contribuir com a prática pedagógica dos docentes. Este podcast, dividido em cinco episódios, pretende justamente preencher essas lacunas, proporcionando uma visão abrangente e integrada sobre temas cruciais como ensino médio integrado, educação profissional, novo ensino médio, currículo integrado e o trabalho como princípio educativo, alinhando-se com os objetivos desta pesquisa e proporcionando um recurso acessível e dinâmico para a formação continuada dos professores.

Os resultados da avaliação do podcast destaca a relevância dos produtos educacionais no contexto das inovações tecnológicas e metodológicas que permeiam o ensino contemporâneo. Em particular, o desenvolvimento do podcast educacional "Concepções do Ensino Médio Integrado e sua Relação com o Currículo no Contexto do Novo Ensino Médio" demonstra como ferramentas de mídia sonora podem ser aliadas poderosas na formação

continuada dos docentes, oferecendo conteúdo acessível, flexível e adaptável às diversas realidades educacionais.

Os dados empíricos corroboram a necessidade deste produto educacional, de forma flexíveis e adaptáveis, capaz de atender às múltiplas necessidades da prática docente e da realidade social, dos sujeitos participantes desta pesquisa. O podcast criado serve como um recurso de áudio que não apenas informa, mas também engaja os professores, promovendo reflexões e ações que podem transformar as práticas curriculares e os processos de formação dos estudantes.

A criação e implementação de produtos educacionais como podcasts representam um avanço significativo na democratização do acesso ao conhecimento e na promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Ao enfrentar os desafios e maximizar as oportunidades oferecidas por essas ferramentas, podemos avançar em direção a uma educação mais inclusiva, eficaz e alinhada às demandas contemporâneas, contribuindo para a formação de uma sociedade mais equitativa e justa.

Em suma, esta dissertação reafirma a necessidade de uma educação que valorize a integração entre teoria e prática, promovendo uma formação omnilateral dos estudantes. É essencial que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam repensadas para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e que prepare os indivíduos para serem cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Assim, este estudo contribui para o entendimento das dinâmicas e desafios envolvidos na educação profissional técnica de nível médio integrada ao NEM. Os resultados obtidos sublinham a importância de um investimento contínuo na formação e no desenvolvimento dos docentes, bem como a necessidade de estratégias educacionais que considerem as especificidades e os contextos locais.

Esperamos que as considerações aqui apresentadas possam servir de base para futuras pesquisas e políticas educacionais que visem aprimorar a qualidade da educação no estado de Pernambuco e enfrentar os desafios que a contrarreforma do ensino médio impõe as redes de ensino.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ASSIS, S. M.; MEDEIROS NETA, O. M. Práticas Pedagógicas e Currículo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático II – Práticas integradoras em educação profissional**. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-5.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei do Novo Ensino Médio nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 14 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2014. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/novoeensinomedio>. Acesso em: 31 mai. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Define as diretrizes nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46, 23 nov. 2018.

CAETANO, M. R.; ALVES, A. A. M. Ensino Médio no Brasil no contexto das Reformas Educacionais: um campo de disputa? **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 718 - 736, Publicação Contínua, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8349/4406>. Acesso em: 09 mar. 2023.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, A Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan-abr, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 16 jun. 2024.

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

CORDÃO, F. A; MORAES, F. de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac, 2017.

COSTA, R.; BRITTO, A.; WALTENBERG, F. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 50, n. 3, p. 369 - 409, jul.-set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/WKwQGtjDdGqPjZRqBptcJMC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 nov. 2023.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE NETO, J. H. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar**. 2010. 330f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3739/1/arquivo219_1.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

FERREIRA, C. G. **O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica.** In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.* Campinas: Autores Associados, 2020.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputa por hegemonia. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2023.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados,** v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 87 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

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

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: CIAVATTA, M. (orgs.). *Gaudêncio Frigotto - Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates.* São Paulo: Autêntica, 2012b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.* ed.3. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

GARCIA, A. C. et al. Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas,** Minas Gerais, Brasil, 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

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

GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** v.2. 2 ed. edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, M.; SILVA, M. C. M. da. **As políticas de educação tecnológica para o Brasil do século XXI: reflexões e considerações do Sinasefe.** In: MOLL, J. e colaboradores (orgs.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica - ano base 2019.** Brasília/DF: Inep/MEC, 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022.** Brasília/DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 out. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico.** Brasília/DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

JAPIASSÚ, H. **Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica.** São Paulo: Letras & Letras, 1999.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada.** Curitiba: Intersaberes, 2014.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. **A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas.** In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (orgs.) A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: Autores Associados, 2020.

LIMA, L. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. **O Globo.** 13 fev. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n.1, p. 8-22, jun. 2008a.

MACHADO, L. **Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa.** In: MOLL, J. e colaboradores (orgs.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAGALHÃES, A. C. Da Teoria da História a História da Teoria: a totalidade do trabalho na dialética marxista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 157-172, dez. 20016.

MALANCHEN, J. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares**. X ANPED SUL. Florianópolis: outubro, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/597-0.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

MALANCHEN, J. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR on-line**. v. 20, 1-20. Campinas: 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**. v. 34, n. 71, p. 223-239. Curitiba: set./out. 2018.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. In: ANTUNES, R. O caracol e a sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZA, D. Educação Integral: um horizonte para a emancipação humana?. In: SPIGOLON, N. I. et al. (orgs.). **Educação Integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegantes Publicações, 2019.

MECHEIN, M. Z.; VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. Apontamentos para as pesquisas em educação a partir do materialismo histórico-dialético. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, n. 75, jan./abr. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da Pesquisa Social**. In: MINAYO, M. C. S. (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, J. Formação Humana Integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade. In: SPIGOLON, N. I. et al. (orgs.). **Educação Integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegantes Publicações, 2019.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, F.; KULLER, J. A. **Currículos Integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Editora Senac, 2016.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba, PR: IFPR, EAD. 2014. (Coleção formação pedagógica; v.3)

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2006.

NORONHA, O. M. **Abordagem Histórica da Relação Trabalho e Educação**. In: LOMBARDI, J. C.; LUCENA, C.; PREVITALI, F. S. (orgs.). *Mundialização do Trabalho, Transição Histórica e Reformismo Educacional*. Campinas: Librum Editora, 2014.

PACHECO, J. A. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Médio 2021**. Recife/PE: SEE, 2021. Disponível em: <https://educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 02 jun. 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Instrução Normativa nº 003/2021, de 25 de novembro de 2021**. Estabelece normas para a implementação das novas matrizes curriculares do Ensino Médio. Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 25 nov. 2021. Errata publicada no Diário Oficial do Estado de Pernambuco, Recife, 27 jan. 2022.

PINTO, J. M. de R. **O Ensino Médio**. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (orgs.). *Organização do Ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.

RAMOS, M. N. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: da concepção à operacionalização. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória: a.11, v.19, n.39, p. 15-29, jan./jun., 2014.

RAMOS, M. N. **O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional**. *Educere et Educare*. v. 11, n. 23, p. 1-12, jul./dez. 2016.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado no Fórum EJA, 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *ACTIO*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018.

RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. A.; PEREIRA, M. V. “Esquece tudo o que te disse”: os mestRADOS profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, v. 8, n. 1, jan./jun. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, J. R. S. **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil: os desafios da formação politécnica e o trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Editora Dialética, 2022.

SANTOS, M. G. C. **A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo.** 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Magda-Gisela-Cruz-dos-Santos.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

SANTOS, R. E. O. Pedagogia Histórico-Crítica: que pedagogia é essa?. **Revista Horizontes.** Universidade São Francisco. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, v. 36, n. 2, p. 45-56, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2.717>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde. **Revista da EPSJV/FIOCRUZ.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n. 1, p. 131-152, 2003.

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

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA.** Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415103>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 44 ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMÕES, C. A. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ.** Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.

SIMÕES, C. A. **Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores.** In: MOLL, J. e colaboradores (orgs.). Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, M. A. **Currículo para além da pós-modernidade.** 29ª Reunião Anual da Anped. GT12 - Currículo. 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/curriculo->

para-alem-da-pos-modernidade. Acesso em: 21 abr. 2023.

SOUZA, D. F.; LIMA, E. C.; SCARDUA, M. P. S. **O trabalho como princípio educativo**. Anais Estendidos do XXIX Seminário de Educação - SemiEdu, 2021. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu_estendido/article/view/21038. Acesso em: 08 abr. 2023.

SOUZA, F. C. S; PEREIRA, U. A.; RODRIGUES, I. S. Ensino Médio Integrado e formação docente: impasses e proposições. **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 25-37, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/914>. Acesso em: 15 out. 2023.

SOUZA, J. F. DE. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: NETO; José Batista; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIVAN, Renato Pizzatto. **O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões**. 2013. Disponível em: O Trabalho Como Princípio Educativo Algumas Reflexoes | PDF | Sociologia | Karl Marx (scribd.com). Acesso em: 24 abr. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Estruturado

Seção sem título

Gênero *

- Feminino
- Masculino

Faixa Etária *

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- 61 a 70 anos

Tempo de atuação docente *

- Menos de 1 ano.
- De 1 a 5 anos.
- De 6 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.
- De 16 a 20 anos.
- De 21 a 25 anos.
- De 26 a 30 anos.

Nível de Escolaridade *

- Técnico
- Tecnólogo
- Graduação - Bacharel
- Graduação – Licenciado

Formação | Área de Formação ***Você leciona na disciplina da sua área de formação? ***

- Sim
- Não

Qual o componente curricular que você atua? *

- Português
- Inglês
- Arte
- Projeto de Vida
- Educação Física
- Matemática
- Física
- Química
- Biologia
- História
- Geografia
- Filosofia
- Sociologia
- Formação para o mundo do trabalho
- Formação Profissional

Você leciona em alguma TRILHA? *

- Sim
- Não

O componente curricular da trilha em que você atua, é dentro da sua área de formação?

- Sim
- Não

Os conteúdos escolares do componente curricular da trilha em que você atua, está de acordo com a sua formação?

- Sim
- Em parte
- Não

Possui Pós-Graduação? Qual o Nível? *

- Não
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Forma de Contratação na Rede Estadual de Pernambuco *

- Efetivo/Concursado
- Contratado/CTD

Carga horária *

- 150 h/a
- 200 h/a

Voltar

Enviar

Limpar formulário

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Categoria 1: Ensino Médio Integrado

Pergunta: Qual o seu entendimento sobre o Ensino Médio Integrado?

Pergunta: Como é desenvolvido o ensino médio integrado na escola onde você leciona?

Pergunta: Qual o seu entendimento sobre Educação Profissional?

Pergunta: Os cursos oferecidos na escola que você leciona estão integrados com o Ensino Médio? De que forma?

Categoria 2: Novo Ensino Médio

Pergunta: Qual o seu entendimento sobre o Novo Ensino Médio?

Pergunta: Qual a sua percepção sobre o Novo Ensino Médio e a sua implantação na escola onde você leciona?

Pergunta: Quais os impactos do NEM na disciplina que você leciona?

Categoria 3: Currículo Integrado

Pergunta: Qual o seu entendimento sobre a concepção de currículo integrado?

Pergunta: Você leciona no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, como é feita a integração curricular na sua escola?

Pergunta: Quais os fatores que motivam ou impedem a realização da integração curricular?

Categoria 4: Práticas Curriculares

Pergunta: Quais as práticas curriculares são desenvolvidas na escola no âmbito do currículo integrado?

Pergunta: Quais as práticas curriculares você desenvolve no cotidiano da escola no âmbito do currículo integrado, no contexto do NEM?

Pergunta: Dentro do NEM, quais os fatores que motivam ou impedem o desenvolvimento de suas práticas curriculares?

Categoria 5: Trabalho como princípio educativo

Pergunta: Como você desenvolve suas práticas curriculares voltadas para o trabalho como princípio educativo?

Pergunta: No seu entendimento, a integração teoria e prática, promove o desenvolvimento do trabalho educativo?

Pergunta: Qual o impacto da integração teoria/prática no processo de ensino e aprendizagem?

APÊNDICE C – Questionário de Avaliação do Produto Educacional

Questionário de Avaliação do Produto Educacional: Podcast

Olá, ouvinte!

Este questionário tem o objetivo de avaliação a eficiência e eficácia do podcast educacional **"As concepções**

do Ensino Médio Integrado e sua relação com o currículo no contexto do Novo Ensino Médio", uma série audiovisual, dividida em cinco episódios, que trás narrativas conceituais sobre temas relevantes para o trabalho docente, principalmente para os professores e professoras que atuam na modalidade Ensino Médio Integrado, no atual contexto do Novo Ensino Médio.

Este produto é fruto do trabalho de dissertação intitulado **ENSINO MÉDIO INTEGRADO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO**, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE.

Sua participação é muito importante para a pesquisa. Muito Obrigado!

Informações Demográficas

Idade: *

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- 61 a 70 anos

Gênero: *

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Prefiro não dizer

Nível de Escolaridade: *

- Técnico
- Tecnólogo
- Graduação - Bacharel
- Graduação - Licenciatura

Área de Atuação: *

- Linguagem e suas tecnologias
- Matemática
- Ciências Humanas e suas tecnologias
- Ciências da Natureza e suas tecnologias
- Educação profissional e tecnológica e suas tecnologias

Experiência com o Podcast**Quantos episódios do podcast você ouviu? ***

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Qualidade do Conteúdo**Como você avalia a clareza das informações apresentadas no podcast? ***

- Muito clara
- Clara
- Neutra
- Pouco clara
- Nada clara

Os temas abordados são relevantes para você? *

- Muito relevantes
- Relevantes
- Neutros
- Pouco relevantes
- Nada relevantes

O podcast é útil para sua aprendizagem ou desenvolvimento profissional? *

- Muito útil
- Útil
- Neutro
- Pouco útil
- Nada útil

Qualidade Técnica

Como você avalia a qualidade do áudio do podcast? *

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

Como você avalia a edição do podcast (fluidez, transições, efeitos sonoros)? *

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

A qualidade do áudio se mantém consistente ao longo dos episódios? *

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Estrutura e Coerência dos Episódios

Os episódios são bem estruturados e seguem uma sequência lógica? *

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Os episódios têm uma introdução clara e uma conclusão adequada? *

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

A duração dos episódios é adequada para os tópicos abordados? *

- Muito longa
- Longa
- Adequada
- Curta
- Muito curta

Eficácia das Metodologias Pedagógicas

As metodologias pedagógicas utilizadas (ex: conceitos, citações) são eficazes para a sua aprendizagem? *

- Muito eficazes
- Eficazes
- Neutras
- Pouco eficazes
- Nada eficazes

Você se sente incentivado a aplicar o conhecimento adquirido nos episódios em sua vida prática? *

- Muito incentivado
- Incentivado
- Neutro
- Pouco incentivado
- Nada incentivado

Feedback Geral**Quais são os pontos fortes do podcast? (Escreva sua resposta)**

Sua resposta

Quais são os pontos fracos do podcast? (Escreva sua resposta)

Sua resposta

Que sugestões você tem para melhorar o podcast? (Escreva sua resposta)

Sua resposta

Você recomendaria este podcast a outras pessoas? *

- Sim
- Não
- Talvez

Comentários adicionais: (Escreva sua resposta)

Sua resposta

[Voltar](#)[Enviar](#)[Limpar formulário](#)

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO –
 Campus Olinda
 Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
 Pré-Projeto para a Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em
 Educação Profissional e Tecnológica



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, _____ abaixo assinado, autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE/Campus Olinda, por intermédio do aluno **Sérgio Severo do Nascimento**, devidamente assistido pelo seu orientador Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1. Título da pesquisa:

Ensino Médio Integrado e Educação Profissional: práticas curriculares no contexto do Novo Ensino Médio

2. Objetivos primários e secundários:

Objetivo geral:

Analisar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores da formação geral básica e da formação profissional no contexto do Novo Ensino Médio em uma escola técnica da rede estadual de Pernambuco.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre as concepções de currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).
- Analisar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores, a fim de identificar os fatores que motivam ou impedem a realização da integração curricular.
- Elaborar um recurso de áudio que possa fomentar a reflexão sobre as práticas curriculares e os processos de formação dos estudantes no Novo Ensino Médio.

3. Descrição de procedimentos de coleta de informações:

O estudo é de abordagem qualitativa e a pesquisa de campo. Usaremos para coleta das informações o questionário, com o objetivo de caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa e a entrevista semiestruturada, que visa compreender as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores da formação geral básica e da formação profissional no contexto do Novo Ensino Médio.

Início: novembro/2023

Término: dezembro/2023

4. Justificativa para a realização da pesquisa:

Este estudo integra a linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica, macroprojeto de pesquisa Organização do Currículo integrado na EPT, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e é importante à medida que visa contribuir para o exercício de uma prática curricular docente que tenha como perspectiva a formação integral dos estudantes.

5. Desconfortos e riscos esperados:

Destacamos que os riscos para esse tipo de pesquisa são de nível baixo, inclusive não havendo riscos à dimensão física do ser humano. Com o uso dos instrumentos de coleta de dados, haverá os seguintes riscos envolvidos na execução da pesquisa: desconforto ou constrangimento, mudanças de comportamento, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o tema da pesquisa. Ao que tange às medidas protetivas serão evitados os riscos de constrangimento, como cansaço ou aborrecimento, desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço ao responder as perguntas, quebra de anonimato, a partir do respeito às individualidades de cada participante, identificadas através da escuta sensível de cada membro do grupo.

6. Benefícios esperados:

Espera-se que o trabalho desenvolvido contribua para a reflexão no âmbito da prática curricular docente, servindo de orientação para a proposição de práticas educativas cuja perspectiva seja a formação omnilateral do estudante, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, a publicação desta pesquisa poderá servir de referência para outros pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão 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, etc.), sob a responsabilidade dos pesquisadores, pelo período de 5 anos.

7. Informações:

Os participantes têm a garantia de que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também o pesquisador supracitado assume o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

8. Retirada do consentimento:

O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

9. Aspecto legal:

Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos, atendendo a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde – Brasília/DF.

10. Confiabilidade:

Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém, os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11. Quanto à indenização:

Nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

12. Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participante e pesquisador).**13. Dados do pesquisador responsável:**

Nome: Sérgio Severo do Nascimento

Endereço profissional/telefone/e-mail:

Avenida Cruz Cabugá, 269, Santo Amaro, Recife/PE

(81) 99167.2775

sergiosevero23@gmail.com

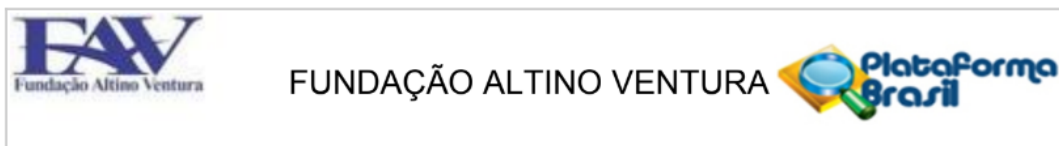
Recife, ___ de _____ de 2023.

VOLUNTÁRIO

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino Médio Integrado e Educação Profissional: práticas curriculares no contexto do Novo Ensino Médio

Pesquisador: SERGIO SEVERO DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71717923.3.0000.5532

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.217.219

Apresentação do Projeto:

O projeto trata sobre avaliação de como as práticas dos professores, o contexto de produção do trabalho educativo, os impactos do NEM sobre o cotidiano escolar e o trabalho docente e as implicações da flexibilização curricular promovida pelo NEM para o acesso dos estudantes ao conhecimento científico. O projeto propõe também elaborar um recurso de áudio que possa fomentar a reflexão sobre as práticas curriculares e os processos de formação dos estudantes no Novo Ensino Médio.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é analisar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores da formação geral básica e da formação profissional no contexto do Novo Ensino Médio em uma escola técnica da rede estadual de Pernambuco.

O projeto visa promover reflexão sobre concepções de currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Analisar as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores, a fim de identificar os fatores que motivam ou impedem a realização da integração curricular e elaborar um recurso de áudio que possa fomentar a reflexão sobre as práticas curriculares e os processos de formação dos estudantes no Novo Ensino Médio

Endereço: Rua da Soledade, nº170, 4º andar , sala 2

Bairro: Boa Vista

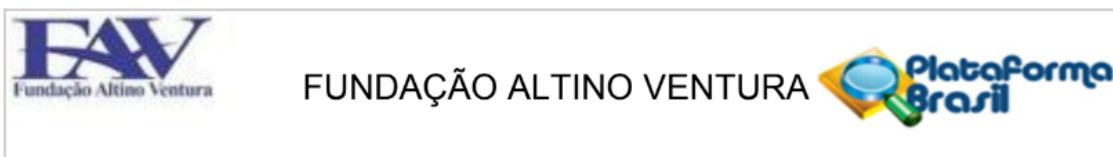
CEP: 50.070-040

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3302-4324

E-mail: comitedeetica@doefav.com



Continuação do Parecer: 6.217.219

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados pelo projeto são mínimos, não havendo riscos à dimensão física do ser humano uma vez que será feita uma entrevista. Entretanto os autores esperam que o trabalho contribua para a reflexão no âmbito da prática curricular docente, servindo de orientação para a proposição de práticas educativas cuja perspectiva seja a formação omnilateral do estudante, a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa trata-se de uma entrevista com professores do ensino médio integrado do IFPE, onde após ouvida desses profissionais o pesquisador se propõe a fazer um recurso de áudio que possa promover reflexão em profissionais da educação e futuros profissionais sobre as praticas curriculares e o processo de formação de alunos no novo ensino médio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem pendências, o trabalho é uma pesquisa sendo assim sem procedimentos invasivos. Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, o termo de consentimento está claro e os métodos e objetivos também.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2181240.pdf	25/07/2023 14:31:32		Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	25/07/2023 14:30:59	SERGIO SEVERO DO NASCIMENTO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	25/07/2023 14:29:12	SERGIO SEVERO DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/07/2023 14:28:54	SERGIO SEVERO DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	25/07/2023 14:28:45	SERGIO SEVERO DO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	25/07/2023	SERGIO SEVERO	Aceito

Endereço: Rua da Soledade, nº170, 4º andar , sala 2

Bairro: Boa Vista

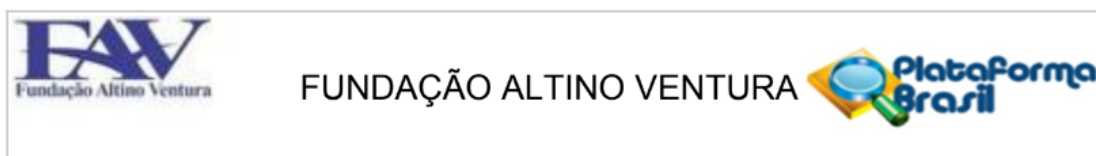
CEP: 50.070-040

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3302-4324

E-mail: comitedeetica@doefav.com



Continuação do Parecer: 6.217.219

concordância	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	09:42:01	NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_SERGIO.pdf	19/07/2023 13:30:06	SERGIO SEVERO DO NASCIMENTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 03 de Agosto de 2023

Assinado por:

Vasco Torres Fernandes Bravo Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Rua da Soledade, nº170, 4º andar , sala 2

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.070-040

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3302-4324

E-mail: comitedeetica@doefav.com

ANEXO B – Produto Educacional

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO - IFPE | CAMPUS OLINDA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

CONCEPÇÕES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO



Podcast

SÉRGIO SEVERO DO NASCIMENTO
JOSÉ HENRIQUE DUARTE NETO

Copyright © by 2024 **Sérgio Severo do Nascimento e José Henrique Duarte Neto**

- **Revisão:**
Sérgio Severo do Nascimento
José Henrique Duarte Neto
- **Texto e Roteiro:**
Sérgio Severo do Nascimento
- **Produção, Edição, Voz e Sonoplastia:**
Renato Júnior

Egresso do curso Técnico em Multimídia da Escola Técnica Estadual Ginásio Pernambucano

Contato e portfólio: @orenatomotion

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

N244c Nascimento, Sérgio Severo do.
Concepções do Ensino Médio Integrado e sua relação com o currículo no contexto do Novo Ensino Médio. / Sérgio Severo do Nascimento; Duarte Neto, José Henrique. – Olinda, PE: O autor, 2024.
14 f.: il., color. ; 30 cm.

Produto Educacional: Podcast. – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

Inclui Referências.

1. Educação – Currículo. 2. Currículo – Ensino Profissional. 3. Práticas curriculares. 4. Educação - Novo Ensino Médio. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. 6. Educação Profissional e Tecnológica. 7. Ensino Médio Integrado. I. Duarte Neto, José Henrique (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

375 CDD (22. Ed.)

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789

Ficha Técnica do Produto Educacional

ORIGEM: Trabalho de dissertação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, campus Olinda, intitulado “Ensino Médio Integrado e Educação Profissional: práticas curriculares no contexto do Novo Ensino Médio”.

ÁREA DE CONHECIMENTO: Ensino.

PÚBLICO-ALVO: Docentes, pesquisadores e o público em geral, que atuam no EMI.

CATEGORIA: Podcast.

FINALIDADE: fomentar ações reflexivas sobre as práticas curriculares e os processos de formação dos estudantes no âmbito do Novo Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

ESTRUTURAÇÃO: Audiossérie em 5 (cinco) episódios: o primeiro episódio discute o Ensino Médio Integrado no Brasil, será que ele está preparando nossos estudantes apenas para o mercado de trabalho ou também para serem cidadãos autônomos e críticos?; o segundo episódio trata sobre os dilemas e críticas ao Novo Ensino Médio; no terceiro episódio, a conversa gira em torno do currículo integrado e seu papel na promoção de uma educação omnilateral; o quarto episódio aborda um tema crucial para a educação atual: as práticas curriculares integradas no contexto do Novo Ensino Médio, e por fim, o quinto episódio aborda o trabalho como princípio educativo e seu papel como eixo integrador no Ensino Médio Integrado.

REGISTRO: Biblioteca Carolina Maria de Jesus do IFPE - Campus Olinda.

AVALIAÇÃO: O podcast foi ouvido e avaliado por 14 professores que atuam no EMI, incluindo os 8 (oito) professores participantes da pesquisa.

DISPONIBILIDADE: Pública, na plataforma Youtube, canal do autor.

DIVULGAÇÃO: Disponível em formato digital no Repositório do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

IDIOMA: Português.

INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA: Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Olinda.

CIDADE: Olinda – PE.

PAÍS: Brasil.

Sumário

Apresentação.....	05
Episódio 01.....	06
Episódio 02.....	07
Episódio 03.....	08
Episódio 04.....	09
Episódio 05.....	10
Considerações Finais.....	11
Autores.....	12
Referências.....	13

Apresentação

Segundo Rôças e Bomfim (2018), o PE não é uma receita mágica, pronta e acabada para ser seguida por professores e professoras durante o desenvolvimento do processo de ensino. Ele deve ser desenvolvido para que possa ser ajustado e modelado de acordo com as necessidades do objeto de pesquisa e da atividade docente, servindo como espelho no processo de interlocução do conhecimento. Corroborando essa visão, Rizzatti et al. (2020, p. 2) afirmam que “a função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo à professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”, atendendo às múltiplas necessidades da prática docente e à realidade social, além de considerar os resultados encontrados no estudo desenvolvido.

Considerando os resultados encontrados na pesquisa empírica e sua interlocução com o referencial teórico deste estudo, desenvolvemos um podcast educacional intitulado "Concepções do Ensino Médio Integrado e sua Relação com o Currículo no Contexto do Novo Ensino Médio". Este podcast visa subsidiar o trabalho docente por meio da compreensão das concepções e finalidades das categorias pesquisadas. Criamos um recurso de áudio, em formato de série com cinco episódios, sobre os temas desenvolvidos durante a pesquisa. Este artefato tem a finalidade de fomentar ações reflexivas sobre as práticas curriculares e os processos de formação dos estudantes no âmbito do NEM.

Os podcasts têm se tornado uma ferramenta poderosa na educação, proporcionando aos profissionais do setor uma forma acessível e flexível de aprendizado. A escolha do formato podcast visa democratizar o acesso ao conhecimento produzido, permitindo que educadores, pesquisadores e o público em geral possam se engajar com o conteúdo de forma prática e acessível. Cada episódio foi cuidadosamente planejado para promover discussões relevantes e contemporâneas, trazendo à tona diferentes perspectivas sobre o impacto das mudanças curriculares nas escolas e na vida dos estudantes.

Ao integrar teoria e prática, esta audiossérie busca não apenas informar, mas também instigar reflexões sobre o futuro da educação profissional e tecnológica no Brasil, contribuindo para o enriquecimento das práticas pedagógicas e o aprimoramento das políticas educacionais.

Em suma, os podcasts educacionais são uma ferramenta valiosa para a formação continuada de professores e professoras. Eles oferecem uma forma flexível, acessível e envolvente de desenvolvimento profissional. Ao enfrentar os desafios e maximizar as oportunidades que os podcasts educacionais oferecem, podemos avançar em direção a uma educação que prepare melhor os professores e professoras para desafios futuros e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.

Episódio 01



O primeiro episódio desta audiossérie, intitulado **Ensino Médio Integrado: formação para o mercado ou formação para promover o sujeito à condição de ser social autônomo e crítico?**, aborda o Ensino Médio Integrado no Brasil. A questão central do episódio é se esse modelo educacional está preparando nossos estudantes apenas para o mercado de trabalho ou também para serem cidadãos autônomos e críticos. Iniciamos o episódio explorando o percurso histórico do ensino médio no Brasil, desde o período colonial, passando pela exploração da mão de obra escrava no cultivo da cana-de-açúcar, até a chegada dos Jesuítas e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Para fundamentar as discussões deste bloco, utilizamos os escritos de Pinto (2002).

Nossas reflexões prosseguem ao contextualizar as concepções do Ensino Médio Integrado, um modelo educacional que combina o currículo do ensino médio propedêutico com a formação técnica e profissional. Nesse sentido, baseamo-nos nos escritos de Ciavatta (2012; 2014), que, à luz das ideias de Gramsci, destaca o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual e incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

Em seguida, com as contribuições de Ramos (2007; 2011; 2012; 2014; 2016) e Gramsci (2001), refletimos sobre as concepções da escola unitária, uma escola única inicial de cultura geral, humanista e formativa, que busca equilibrar o desenvolvimento das capacidades de trabalho manual e intelectual como solução para a crise da dualidade educacional.

No quarto bloco, conceituamos a educação politécnica, que está alinhada aos princípios da escola unitária. Para finalizar, apresentamos os desafios e oportunidades para o Ensino Médio Integrado e a educação profissional no Brasil, destacando suas concepções como fundamentais para a formação continuada dos professores que atuam no EMI.

Episódio 02



O segundo episódio, Dilemas e Críticas ao Novo Ensino Médio, analisa as mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017, suas implicações e os desafios que ainda enfrentamos. No bloco inicial, fazemos uma introdução ao Novo Ensino Médio (NEM), situando o ouvinte sobre as mudanças ocorridas no ensino médio, apresentando o objetivo geral da referida lei, que é tornar essa etapa da educação básica mais atrativa, flexível e alinhada às necessidades dos estudantes e às demandas do mundo contemporâneo.

No segundo bloco, discutimos a estrutura curricular pós-reforma e apresentamos os dois eixos estruturantes do NEM: a formação geral básica e os itinerários formativos. Essa análise crítica é embasada teoricamente pelos escritos de Ferretti (2017; 2017). No terceiro bloco, apontamos os desafios para a implementação das mudanças promovidas pela lei, destacando especialmente os resultados da pesquisa empírica realizada com docentes que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI), no contexto do NEM.

Nos blocos quatro e cinco, apresentamos, respectivamente, o contexto de desigualdades sociais e educacionais que o Brasil enfrenta há décadas, destacando como a classe trabalhadora é marginalizada e sofre mais intensamente com essas desigualdades. Discutimos também as possíveis consequências futuras dessa reforma, vislumbrando um cenário de exclusão e segregação da classe dominada diante das oportunidades de ingresso nas universidades públicas.

Para concluir, apresentamos nossa análise desse cenário e propomos soluções para enfrentar as mudanças realizadas no ensino médio, que foram implementadas de forma desordenada e desorganizada.

Episódio 03



O terceiro episódio, Currículo Integrado: um caminho para a educação omnilateral do sujeito, explora um tema fundamental para a educação contemporânea: o currículo integrado e seu papel na promoção de uma educação omnilateral. Neste episódio, discutimos as implicações e os benefícios dessa abordagem.

Iniciamos conceituando o currículo e destacando que ele sempre esteve no centro das atenções do poder público, da sociedade e do mercado capitalista. Nossa base teórica se apoia em Marx (2005) e Apple (2006). Enquanto Marx defende a luta por uma escola unitária, Apple vê o currículo como um importante instrumento didático, pedagógico e político.

No segundo bloco, aprofundamos nossas discussões sobre a distribuição social do conhecimento, tomando Sacristán (2017) como referência central. Para ele, o currículo é uma invenção social que reflete escolhas conscientes e inconscientes, alinhadas aos valores dos grupos dominantes. A luta, portanto, é para que o currículo e a escola possam distribuir o conhecimento de maneira a instrumentalizar a classe dominada, ajudando-a a se libertar das amarras do mercado capitalista.

No terceiro bloco, apresentamos os benefícios do currículo integrado, que se conecta com a realidade dos estudantes e promove a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Nossas reflexões são embasadas pelos escritos de Ramos (2007; 2011; 2012; 2014; 2016) e Saviani (2003; 2007; 2013; 2014; 2021a; 2021b).

Nos blocos quatro e cinco, discutimos os desafios da implementação do currículo integrado, alinhado à educação omnilateral. À luz de Santos (2018), que destaca a importância da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) na transmissão do conhecimento para a formação humana, ressaltamos a participação ativa do estudante nesse processo. Ciavatta (2012; 2014) nos leva a refletir que a formação integrada vai além da articulação entre ensino médio e educação profissional, buscando recuperar a concepção de educação politécnica e omnilateral. Corroborando essa visão, Malanchen (2014; 2020) destaca que o currículo integrado, pautado na PHC, forma estudantes críticos, conscientes de seu papel social e capazes de transformar sua realidade.

Concluimos o episódio afirmando que o currículo integrado é um caminho essencial para promover uma educação mais relevante, inclusiva e transformadora.

Episódio 04



Currículo Integrado e Novo Ensino Médio: as práticas curriculares desenvolvidas pelos docentes é o título do quarto episódio da audiossérie. Neste episódio, abordamos um tema crucial para a educação contemporânea: as práticas curriculares integradas no contexto do Novo Ensino Médio. Discutimos como essas práticas são desenvolvidas pelos docentes para promover uma educação omnilateral e interconectada.

No primeiro bloco, apresentamos uma introdução aos conceitos de práticas curriculares, utilizando as bases teóricas de Pacheco (2014) para fundamentar a discussão. Segundo o autor, as práticas curriculares são os conhecimentos traduzidos em processos e práticas de concepção, realização e avaliação do currículo. No bloco seguinte, exploramos os desafios enfrentados pelos professores e professoras no contexto do Novo Ensino Médio.

O terceiro bloco discute a integração curricular com as práticas curriculares, promovendo uma reflexão sobre como essa integração transforma a educação em um processo mais dinâmico, integrado e relevante.

Em seguida, com base nos escritos de Ramos (2007; 2011; 2012; 2014; 2016), traçamos uma linha reflexiva sobre a relação entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, adotar o trabalho como princípio educativo implica em uma formação fundamentada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana.

Por fim, no último bloco, discutimos a indissociabilidade entre teoria e prática, utilizando as ideias de Saviani (2003; 2007; 2013; 2014; 2021a; 2021b). Ele argumenta que a prática tem supremacia sobre a teoria, sendo a origem da teoria, fundamento, critério de verdade e finalidade desta. Concluimos com um resumo sobre a importância das práticas curriculares na formação omnilateral dos estudantes.

Episódio 05



Para concluir a audiossérie *Concepções do Ensino Médio Integrado e sua relação com o currículo no contexto do Novo Ensino Médio*, o quinto episódio, intitulado *Teoria e prática: o trabalho como princípio educativo como eixo integrador*, explora o papel do trabalho como princípio educativo e sua função como eixo integrador no Ensino Médio Integrado. Vamos entender como essa abordagem pode transformar a educação e preparar os estudantes para os desafios do mundo real.

Iniciamos o podcast com uma introdução ao conceito de trabalho como princípio educativo, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio. Essa abordagem é fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica e pautada pelo materialismo histórico e dialético, tendo Saviani (2003; 2007; 2013; 2014; 2021a; 2021b) como seu principal defensor.

No segundo bloco, refletimos sobre a influência teórica de Freire (2023) no pensamento de Saviani, onde ambos defendem um modelo de educação que promova a emancipação do sujeito e desenvolva competências para a criação do senso crítico. No terceiro bloco, discutimos a relação entre o trabalho educativo e a aprendizagem do sujeito. O trabalho como princípio educativo molda o ser social, político e econômico, articulando-se com os conhecimentos prévios do sujeito e estabelecendo uma relação entre o ser humano, a natureza e os demais membros do meio social ao qual ele está inserido.

Por fim, nos blocos quatro e cinco, debatemos a superação da alienação do trabalho e a articulação da Pedagogia Histórico-Crítica com o trabalho educativo, promovendo a formação omnilateral do estudante. Concluímos esse episódio e a audiossérie com uma reflexão que aponta para uma educação que articula uma organização pedagógica pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica e fundamentada pelo materialismo histórico-dialético. Esse modelo tem como foco a formação humana do estudante em sua totalidade, capacitando-o a transformar o meio social em que vive.

Considerações Finais

Para mitigar as lacunas identificadas durante a pesquisa empírica, o desenvolvimento do Produto Educacional (PE) na forma de um podcast educacional surge como uma proposta inovadora para aprimorar a prática pedagógica dos docentes. Este podcast, dividido em cinco episódios, busca preencher essas lacunas ao proporcionar uma visão abrangente e integrada sobre temas importantes como ensino médio integrado, educação profissional, novo ensino médio, currículo integrado e o trabalho como princípio educativo. Alinhado aos objetivos desta pesquisa, o podcast se apresenta como um recurso acessível e dinâmico para a formação continuada dos professores.

Os resultados da avaliação do podcast destacam a relevância dos produtos educacionais no contexto das inovações tecnológicas e metodológicas que permeiam o ensino contemporâneo. O desenvolvimento do podcast educacional "**Concepções do Ensino Médio Integrado e sua Relação com o Currículo no Contexto do Novo Ensino Médio**" demonstra como ferramentas de mídia sonora podem ser aliadas poderosas na formação continuada dos docentes, oferecendo conteúdo acessível, flexível e adaptável às diversas realidades educacionais.

Os dados empíricos corroboram a necessidade de um produto educacional que seja flexível e adaptável, capaz de atender às múltiplas demandas da prática docente e das realidades sociais dos participantes desta pesquisa. O podcast criado serve como um recurso de áudio que não apenas informa, mas também engaja os professores, promovendo reflexões e ações que podem transformar as práticas curriculares e os processos de formação dos estudantes.

A criação e implementação de produtos educacionais como podcasts representam um avanço significativo na democratização do acesso ao conhecimento e na promoção de práticas pedagógicas inovadoras. Ao enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas por essas ferramentas, podemos progredir em direção a uma educação mais inclusiva, eficaz e alinhada às demandas contemporâneas, contribuindo para a formação de uma sociedade mais equitativa e justa.

Em suma, este produto educacional reafirma a necessidade de uma educação que valorize a integração entre teoria e prática, promovendo uma formação omnilateral dos estudantes. É essencial que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam repensadas para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e que prepare os indivíduos para serem cidadãos críticos e atuantes na sociedade, além de promover a formação continuada dos professores e professoras, que atuam no Ensino Médio Integrado.

Autores



Sérgio Severo do
Nascimento

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFPE/ProfEPT- Campus Olinda. Especialista em Práticas Assertivas em Gestão da Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Possui Licenciatura em Pedagogia, pelo Centro Universitário Cidade Verde e Licenciatura em Educação Profissional, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Professor efetivo da rede municipal do Recife.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5128652320781826>

E-mail: sergiosevero23@gmail.com



José Henrique
Duarte Neto

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal da Paraíba ;mestrado em Ciências de La Educación Superior - Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos" Matanzas - Cuba (Revalidado pela Universidade Federal de Pernambuco) e Doutorado em Educação pela UFPE. Professor Titular do IFPE/Recife atuou no Ensino Médio Integrado como Professor de História e nas Licenciaturas em Química e Licenciatura em Geografia. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFPE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Currículo Integrado, Educação Profissional e Tecnológica e Práticas de Ensino.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4036514698710002>

E-mail: henrique.duarte@vitoria.ifpe.edu.br

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, A Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan-abr, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 16 jun. 2024.

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

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputa por hegemonia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2023.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 87 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v.2. 2 ed. edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. In: ANTUNES, R. O caracol e a sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

MALANCHEN, J. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares**. X ANPED SUL. Florianópolis: outubro, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/597-0.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

MALANCHEN, J. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR on-line**. v. 20, 1-20. Campinas: 2020.

PACHECO, J. A. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.

PINTO, J. M. de R. **O Ensino Médio**. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (orgs.). Organização do Ensino no Brasil. São Paulo: Xamã, 2002.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Referências

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: da concepção à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória: a.11, v.19, n.39, p. 15-29, jan./jun., 2014.

RAMOS, M. N. **O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional**. *Educere et Educare*. v. 11, n. 23, p. 1-12, jul./dez. 2016.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado no Fórum EJA, 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, M. G. C. **A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo**. 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Magda-Gisela-Cruz-dos-Santos.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde. **Revista da EPSJV/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n. 1, p. 131-152, 2003.

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

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA**. Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415103>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44 ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

