



**INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CAMPUS CAMPO GRANDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**ALINE CHRISTIANE OLIVEIRA SOUZA**

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE**  
**FORMAÇÃO CONTINUADA COM ENFOQUE COLABORATIVO**

Campo Grande - MS

2021

**ALINE CHRISTIANE OLIVEIRA SOUZA**

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA COM ENFOQUE COLABORATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Campo Grande do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Claudio Zarate Sanavria.

Campo Grande - MS

2021

Souza, Aline Christiane Oliveira  
S729c      Concepções de professores sobre a Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta de formação continuada com enfoque colaborativo / Aline Christiane Oliveira Souza. – Campo Grande-MS, 2021.  
142 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria.

Inclui apêndices.  
Inclui referências.

1. Formação Continuada. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Grupos Colaborativos. I. Sanavria, Claudio Zarate. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 370.71

**ALINE CHRISTIANE OLIVEIRA SOUZA**

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA COM ENFOQUE COLABORATIVO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 22 de fevereiro de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria  
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimeire Martins Régis dos Santos  
Universidade Católica Dom Bosco  
Avaliadora Externa

---

Prof. Dr. Ricardo Pini Caramit  
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul  
Avaliador Interno

Ao Pedro Lucas [*in memoriam*]

À Ana Clara [minha vida]

Ao Miguel [meu retorno]

## AGRADECIMENTOS

O percurso foi longo, mas a espera chegou ao fim! Fecha-se um ciclo iniciado há anos.

A defesa me possibilita dizer: enfim, consegui! A partir dela, novos caminhos e possibilidades se abrem. Antes, porém, de seguir em frente, é preciso agradecer aos que participaram dessa jornada comigo.

Não posso deixar de registrar que, ao longo dos anos, fui acolhida, assim como dizer que muitos fizeram parte da minha chegada. Hoje agradeço a Deus pela força a mim dada e pelo anjo que deixou aqui na terra para cuidar de mim: minha filha Ana Clara.

Gratidão também aos meus pais: Elpidio e Clarice, presentes aqui *in memorian*, mas cuja marca em meu percurso educativo foi profunda e decisiva. Se amo ler, é pelo exemplo que meu pai me deu: um leitor nato. Se sou resiliente, quando tudo parece não me favorecer, é porque minha mãe, com sua doçura, ensinou-me a ser forte.

Aos meus familiares (uma família enorme e que amo intensamente) que ficaram à espera – à espera de uma visita! – eu só tenho a agradecer. As vossas orações me mantiveram em pé.

À minha mãe biológica, Rosa Maria, e ao meu irmão, Alex: deu certo!

À minha família: Volmar, Ana Clara e Miguel (somos 04 aqui na terra), conseguimos!

Aos docentes: doutorando Sidinei Cruz Sobrinho (IFSul Campus Passo Fundo), mestre Eduardo Reis Peiretti (IFMS Campus Nova Andradina) e a mestra Caroline Ortiz (SEMED-CG), junto aos cursistas e docentes entrevistados, vocês são parte significativa desse trabalho!

Ao professor doutor Ricardo Pini que, além de docente, tornou-se um dos amigos das voltas para a casa, após um longo dia de estudo, espero que as nossas vivências se multipliquem.

À professora doutora Rosimeire Martins Régis dos Santos, pela generosidade em suas palavras e pelo incentivo que suas análises me trouxeram: meu muito obrigada!

Agradeço ainda à Caroline Rezende dos Reis, minha eterna representante discente; Ester Rohr, minha artista e companheira de apreciação às artes; Maria do Rosário, minha caronista oficial; Vera Lucia Porto, pela sua sutileza e à Paula Cameschi, pelas horas de espera na rodoviária. Em nome dessas amigas estendo meus agradecimentos aos outros 17 amigos e amigas do mestrado, 1ª turma do ProfEPT, Campus Campo Grande. Fomos desbravadores!

Por fim, mas não na última ordem de classificação, ao meu orientador, professor doutor Claudio Zarate Sanavria, guardarei com carinho a sua acolhida, dedicação e orientação. Durante todo o percurso me senti privilegiada por ter um orientador que conduzia o processo com sutileza. Espero que os frutos desse trabalho sejam colhidos por nós e que a vida nos traga outras oportunidades de encontros na pesquisa e fora dela. Muitíssimo obrigada!

Aos que sonharam comigo. Muitíssimo obrigada! Se consegui é porque cada um, a seu modo, me fez perceber que valia a pena retornar. Hoje sou 100% mestre!

*Movo-me como educadora porque, primeiro, me movo como gente.*

*Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Esta pesquisa, que se insere na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT-, buscou conhecer as concepções dos professores sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio de uma proposta de formação continuada com enfoque colaborativo, partindo do entendimento que a EPT traz, em si, algumas especificidades. Como recorte, tomamos os professores da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), lotados no IFMS Campus Nova Andradina, e que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI), uma modalidade de ensino que requer que a formação básica esteja integrada à formação profissional e ao entendimento do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como eixos estruturantes desse processo. Neste contexto, tomamos como objetivo geral analisar as contribuições de uma formação continuada para possíveis mudanças de concepções de professores sobre Educação Profissional e Tecnológica. Com os objetivos específicos buscamos: a) Identificar as concepções dos professores sobre da EPT antes e depois de vivenciarem uma formação continuada a respeito; b) Elaborar uma formação continuada que tenha no enfoque colaborativo o diferencial para a compreensão dos princípios e finalidades da EPT; c) Compreender os pressupostos da formação continuada proposta que possam contribuir para uma mudança de concepções acerca da EPT. Seguindo uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista, elaboramos, aplicamos e analisamos como produto educacional uma atividade de extensão (curso) e estabelecemos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, pré e pós-formação, a observação durante o processo e a análise documental. Pautamos o produto educacional nos pressupostos da colaboração e da aprendizagem em espiral, por meio de atividades ocorridas em encontros *online*. Os resultados apontam que, inicialmente, a maior parte dos docentes tomava a formação integrada e o EMI como sinônimos, também entendendo o EMI como duas formações distintas cuja finalidade voltava-se para o mercado de trabalho. Após a formação essas concepções se modificaram, denotando a construção de uma visão do educando como sujeito que, além de dominar as técnicas específicas desse ofício, tem as condições para pensar sobre a profissão e seu impacto tanto em sua vida profissional quanto pessoal, assim como na comunidade na qual vive e nas intervenções que suas escolhas, vivências e práticas podem ocasionar. O currículo passou a ser visto como uma oportunidade de conexão entre a formação geral e profissional e a formação voltada para o mundo do trabalho. A colaboração contribuiu por meio de princípios como voluntariedade, identidade e espontaneidade, apoio e respeito mútuo e metas compartilhadas. Confirmamos, então, que a formação continuada sob o enfoque colaborativo, que contempla os conhecimentos prévios, os anseios e a realidade de atuação profissional dos docentes, ofertada no seu próprio espaço de trabalho, possibilita a construção de novos saberes e uma melhor apropriação dos princípios e finalidades da EPT.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Educação Profissional e Tecnológica; Grupos Colaborativos.

## ABSTRACT

This research, which is part of the line of Educational Practices in Professional and Technological Education research and Macro-project 1 - Methodological proposals and didactic resources in formal and non-formal teaching spaces at PTE-, sought to know the conceptions of the teachers of Professional and Technological Education (PTE) through a proposal for continuing education with a collaborative approach. It was based on the understanding that PTE brings, in itself, some specificities. As a cut off, we took the teachers of the career of the Teaching of Basic, Technical and Technological Education (BTTE), from IFMS, Nova Andradina Campus and who work in the Integrated High School (IHS) a teaching modality that requires that basic training be integrated with professional training and with the understanding of work, science, culture and technology as structuring axes of this process. In this context, we aimed as a general objective to analyze the contributions of continuing education to possible changes in the conceptions of the teachers of Professional and Technological Education. As specific objectives, we sought to: a) Identify the conceptions of the teachers of PTE before and after experiencing continuous training in this regard; b) To elaborate a continuous formation that has in the collaborative focus the differential for the understanding of the principles and purposes of the PTE; c) Understand the assumptions of the proposed continuing education that can contribute to a change in conceptions of PTE. Following a qualitative approach of a descriptive-explanatory nature and an interventionist character, we elaborated, applied and analyzed an extension activity (course) as an educational product and we established as a data collection tool the semi-structured interview, pre- and post-training, observation during the document analysis and process. We based on the educational product on the assumptions of collaboration and spiral learning through activities that take place on online meetings. The results show that, initially, most teachers took integrated training and IHS as synonyms, also understanding IHS as two distinct training courses whose purpose was aimed at the job market. After training, these conceptions changed, denoting the construction of a view of the student as a subject who, in addition to mastering the specific techniques of this profession, has the conditions to think about the profession and its impact on both their professional and personal life, as well as in the community in which he lives and in the interventions that his choices, experiences and practices can cause. The curriculum came to be seen as an opportunity to connect general and professional training for the world of work. The collaboration contributed through principles such as voluntariness, identity and spontaneity, support and mutual respect and shared goals. We confirmed, then, that the continuing education under the collaborative approach, which contemplates the previous knowledge, the expectations and the real professional performance of the teachers, offered in their own work space, enables the construction of new knowledge and a better appropriation of the principles and purposes of PTE.

**Keywords:** Continuing Education; Professional and Technological Education; Collaborative Groups.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Indicadores e instrumentos da pesquisa. ....	42
Quadro 02 – Perfil dos sujeitos da pesquisa. ....	46
Quadro 03 - Expectativas de aprendizagem sobre o Ensino Médio Integrado.....	47
Quadro 04 - Dúvidas sobre EPT.....	48
Quadro 05 - Encontros da formação e seus respectivos objetivos. ....	53
Quadro 06 - Encontros Online: temas e professores convidados. ....	57
Quadro 07 - Categorias das concepções iniciais dos professores sobre a formação integrada.	71
Quadro 08 - Categorias referentes aos objetivos de um curso que diz propiciar uma Formação Integrada. ....	74
Quadro 09 - Categorias que representam as concepções sobre o Ensino Médio Integrado. ....	79
Quadro 10 - Categorias a partir dos objetivos propostos pelos docentes para o EMI. ....	81
Quadro 11 - O Papel do Ensino Médio Integrado quando se fala em Educação Profissional..	83
Quadro 12 – Categorias sobre o tipo de homem que o EMI objetiva formar.....	85
Quadro 13 - Categorias sobre o trabalho na perspectiva da formação integrada. ....	104
Quadro 14 - Eixo(s) que levam à Formação Humana Integral.....	108
Quadro 15 - Plano da formação docente contemplando os elementos e pressupostos da colaboração.....	127

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo quanto aos pressupostos dos professores sobre a formação integrada. .....	88
Tabela 2 – Comparativo quanto aos objetivos de um curso quanto a Formação Integrada. ....	91
Tabela 3 – Comparativo das concepções sobre a definição do Ensino Médio Integrado. ....	95
Tabela 4 – Comparativo dos objetivos propostos pelos docentes para o EMI. ....	96
Tabela 5 – Comparativo quanto ao papel do EMI quando se fala em Educação Profissional. ....	99
Tabela 6 – Comparativo quanto a qual formação de homem o EMI objetiva formar. ....	101

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	16
2.1 Educação Profissional e Ensino Médio Integrado.....	16
2.2 A Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica .....	23
2.2.1 Formação continuada de professores: contexto e demandas .....	27
2.3 Colaboração e grupos colaborativos: conceitos, características e pressupostos.....	32
2.3.1 Formação de professores com enfoque colaborativo: um olhar sobre atuais discussões	35
3 PERCURSO METODOLÓGICO .....	41
3.1 Caracterização, etapas e instrumentos .....	41
3.2 O perfil dos sujeitos e o <i>locus</i> da pesquisa .....	44
4 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	50
4.1 Descrição do produto.....	50
4.2 A aplicação do produto.....	55
4.2.1 O convite - em busca da voluntariedade.....	55
4.2.2 A inscrição - conhecendo a realidade do cursista.....	56
4.2.3 Os cinco encontros <i>online</i> .....	57
4.2.3.1 Primeiro encontro - fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais.....	58
4.2.3.2 Segundo encontro - o ensino médio integrado .....	60
4.2.3.3 Terceiro encontro - o mundo do trabalho .....	62
4.2.3.4 Quarto encontro - saberes docentes .....	64
4.2.3.5 Quinto encontro - organização do currículo integrado.....	66
4.2.4 A avaliação da atividade de extensão .....	67
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	69
5.1 As concepções dos professores sobre a Educação Profissional e Tecnológica: uma análise de suas transformações a partir da experiência formativa vivida.....	69
5.1.1 As concepções pré-formação.....	69
5.1.2 As concepções pós-formação .....	88
5.2 A formação continuada e seus elementos contribuintes para a compreensão da Educação Profissional e Tecnológica.....	113
5.2.1 A colaboração como elemento estruturante da formação.....	113
5.2.2 Pressupostos e suas possíveis contribuições para o entendimento das finalidades da Educação Profissional e Tecnológica .....	120

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	129
REFERÊNCIAS .....	134
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA PRÉ-FORMAÇÃO .....	140
APÊNDICE B - ENTREVISTA PÓS-FORMAÇÃO .....	141
APÊNDICE C - ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL .....	142

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (EPT), em especial no âmbito da educação integrada, a que se propõem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, revela-se por meio de estudos que a caracterizam como uma oportunidade de espaço unitário de apreensão de saber. Contudo, ainda há desafios a serem superados (PACHECO, 2010; 2015; MOURA, 2016). No contexto atual, podemos dizer que a indissociabilidade entre formação geral e profissional tem inquietado os pesquisadores no que diz respeito à efetivação da integração entre o ensino médio e os cursos técnicos deste mesmo nível (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012; MOURA, 2007; KUENZER, 2008).

Os vários momentos da educação profissional brasileira e suas especificidades tem nos mostrado que as diferentes vertentes desta modalidade de ensino foram concebidas com avanços e retrocessos e para atender necessidades específicas dos diferentes momentos históricos nos quais estas foram pensadas, destacando-se as necessidades econômicas (BRASIL, 2007; 2010) e buscando atender as necessidades do mercado de trabalho.

As mudanças na Educação Brasileira ocorridas nos últimos anos e, por conseguinte, no Ensino Médio, trouxeram à tona as discussões acerca do entendimento sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) e de como poderemos pensar uma EPT que contemple a todos, rompendo com o dualismo educacional, ao mesmo tempo que integre a formação básica com a educação profissional na busca por uma formação para o mundo do trabalho e a partir do entendimento da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2019).

No ano de 2004, o MEC coloca em discussão a proposta de Políticas Públicas para a EPT e diz que, naquele momento, a formação de professores para a EPT, de profissionais especializados, educadores e gestores era uma demanda que exigia medidas concretas para a garantia dos direitos desses trabalhadores que, ao ser atendida, poderia garantir a qualidade social da docência e a expansão quanti e qualitativa desta modalidade de ensino. Sua implantação possibilitaria o “[...] fortalecimento do pensar crítico, criativo, com o uso e entendimento da tecnologia comprometida com o social.” (BRASIL, 2004, p. 50).

Neste contexto, a pesquisa partiu do objetivo geral que buscou analisar as contribuições de uma formação continuada para possíveis mudanças de concepções sobre a EPT em um grupo de docentes do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Como questão norteadora tomamos: de que maneira uma formação especificamente preparada pode interferir nas concepções dos professores sobre Educação Profissional? Para respondê-la, propusemos como produto educacional uma formação continuada colaborativa embasada nas ideias defendidas

por Valente (2005) e Sanavria (2014) quanto a uma ação formativa cíclica e nos princípios apontados por Fullan e Hargreaves (2000) quanto à coletividade e suas contribuições para o desenvolvimento profissional.

Para o atendimento do objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos: a) Identificar as concepções dos professores sobre a EPT antes e depois de vivenciarem uma formação continuada a respeito; b) Elaborar uma formação continuada que tenha no enfoque colaborativo o diferencial para a compreensão dos princípios e finalidades da EPT; c) Compreender os pressupostos da formação continuada proposta que possam contribuir para uma mudança de concepções acerca da EPT. Partindo do pressuposto de que os docentes a serem envolvidos na pesquisa já dominam os saberes específicos de suas áreas de atuação e buscando uma superação da dualidade entre a formação geral e a educação profissional, trouxemos a formação continuada como possibilidade de diálogo entre os saberes docentes e as concepções que permeiam a EPT, tais como: dualismo educacional, formação integrada, ensino médio integrado, educação politécnica, educação profissional, educação tecnológica e educação omnilateral. Ao agregar a formação acadêmica ao trabalho, propusemos uma formação contextualizada e com discussão dos princípios da tecnologia, por meio do viés histórico (PACHECO, 2010). Ademais, buscamos potencializar a ação humana, a partir de princípios e valores éticos e estéticos, como nos adverte Freire (2004).

Trazemos como justificativa para esta pesquisa o fato de que, ao se pensar a EPT, muitas são as indagações. Contudo, voltamos nosso olhar para as concepções dos professores sobre a EPT, pertencentes à carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Este tema apresentou-se quando passamos a atuar no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Nova Andradina, instituição que recebe docentes – licenciados ou não – com formação tanto para a docência quanto para a área técnica, tendo estes as mais diversas formações e áreas de atuação. No ato do concurso, cada um destes docentes trouxe consigo uma formação inicial específica para a área de atuação pretendida, muitos deles com um grau elevado de titulação acadêmica, mas nem todos tiveram a oportunidade de estudar em sua formação inicial o que vem a ser a EPT na perspectiva da formação integral que os Institutos Federais se propõem a ofertar e em cursos cujo princípio é a formação integrada.

A relevância social deste trabalho reside na possibilidade de propiciarmos ao docente vislumbrar que a sua prática educativa transcende os conteúdos escolares e que pode levar à formação integral do homem, contemplando a educação omnilateral, assim como em vislumbrar que os valores éticos e morais e a cultura passam a fazer parte do seu fazer cotidiano. Para isso, é preciso que haja momentos colaborativos no próprio ambiente de atuação que os

leve a entender as especificidades desta modalidade de ensino na qual está inserido, e que tal formação lhe dará condições de fomentar a inclusão social emancipatória do seu discente.

O produto educacional elaborado, aplicado e analisado como uma atividade de extensão (curso) direcionada aos professores EBTT que atuam no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Dela, fizeram parte docentes do Campus Nova Andradina, previamente convidados e que aderiram voluntariamente à ação, pois entendemos que a colaboração somente se efetiva quando o docente deseja refletir sobre a sua ação cotidiana e sob a ótica de Fullan e Hargreaves (2000, p. 17-18) quando estes colocam a “escola como Organização Aprendiz” e se apercebem que “[...] ensinar não é mais o que era. As expectativas intensificaram-se” e definem “[...] a sala de aula como um microcosmo dos problemas da sociedade”.

A colaboração, como uma possibilidade formativa diferenciada, é a maneira que encontramos para facilitar que o docente se torne autor de sua própria ação e possa perceber-se como gestor da sua atuação, refletindo sobre o conhecimento específico que sua área de atuação requer e as maneiras de trabalhá-lo de modo que a aprendizagem se dê qualitativamente.

A formação continuada colaborativa buscou a reflexão a partir do próprio contexto de atuação docente, com o intuito de promover o entendimento das concepções que norteiam a EPT. Além disso, oportunizou ao participante o (re)pensar os saberes necessários à sua prática e para a construção da sua identidade docente, oportunizando o debate a respeito do pensar, planejar, executar, avaliar e repensar sua atuação no ato de sua própria prática pedagógica. Partimos do entendimento de que “a formação pedagógica de docentes para a educação profissional não é novidade, [...]” e que é preciso pensar numa “[...] formação didático-político pedagógica [nas] especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT” (MOURA, 2008, p. 31).

Partindo da formação continuada no próprio ambiente de atuação, pressupomos que o docente tem condições de compreender a cultura educacional na qual está inserido e se sente-se mais responsável pelas políticas e práticas que nelas são criadas (FULLAN; HARGREAVES, 2000) e, desse modo, alcance uma educação de mais qualidade, na qual as salas de aulas sejam espaços reais de aprendizagem, a cultura seja protagonista e o trabalho entendido como princípio formador da identidade humana. A formação continuada colaborativa buscou compartilhar os conteúdos teóricos e exemplos práticos, oportunizando ao docente o repensar a sua prática. Assim, este trabalho busca “[...] resgatar o princípio educativo que incorpore todas as formas que se posicionam no interior das relações sociais, inclusive do trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser político e produtivo” (BRASIL, 2004, p. 7).

Para melhor compreensão da pesquisa, este documento encontra-se organizado da seguinte maneira: o Capítulo 2 traz a Fundamentação Teórica, com arcabouço que deu suporte à nossa pesquisa, partindo de uma síntese da história da Educação Profissional e Ensino Médio Integrado enquanto política pública brasileira, em direção ao entendimento da formação de professor como sujeito de saberes específicos, perpassando pela continuada, seguida da busca de entendimento dos conceitos, características e pressupostos da colaboração e grupos colaborativos; no Capítulo 3, detalhamos o percurso metodológico percorrido para o alcance dos objetivos estabelecidos, indicando a abordagem, a natureza, as etapas e os instrumentos de coleta de dados para a pesquisa, assim como apresentando o perfil dos sujeitos e o lócus da investigação; o Capítulo 4 descreve o produto educacional desenvolvido e detalha todo o seu processo de aplicação; no Capítulo 5, trazemos os resultados alcançados a partir da aplicação do produto e análise dos dados coletados; o Capítulo 6 resgata, por meio das considerações finais, cada um dos objetivos estabelecidos e analisa o seu alcance, além de apontar perspectivas de trabalhos futuros; por fim, listamos as referências utilizadas como embasamento da pesquisa e apresentamos, nos apêndices, os instrumentos de coletas de dados.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Educação Profissional e Ensino Médio Integrado

A Educação Profissional tem se modificado desde sua constituição obedecendo às demandas do mercado e dos diferentes momentos históricos. Diferentes leis e experiências para a formação do trabalhador nos trouxeram ao contexto no qual hoje ela se encontra. A partir da promulgação da LDB 9.394/96 buscam-se condições de se efetivar um novo olhar no que tange à formação do trabalhador, em especial, quando se promulgou o Decreto 2.208/1997 e a Formação Profissional passou a ser compreendida nos níveis: básico, técnico e tecnológico.

A integração do ensino técnico ao ensino médio passa a ser possível a partir do Decreto 5.154/2004, precedido pela primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (fomentado pela Lei 11.195 de 18 de novembro de 2005). Neste contexto, a EPT assume valor estratégico, visando o desenvolvimento local e diversificando sua atuação por meio do ensino presencial, semipresencial e à distância (BRASIL, 2010).

A criação dos Institutos Federais, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), buscou promover uma educação profissional que atendesse à unificação da formação básica aos conhecimentos técnicos, científicos, culturais e tecnológicos e consolidar a educação pública, unitária, politécnica e de qualidade com vistas à formação para o mundo do trabalho e ao rompimento com a dicotomia histórica desta modalidade de ensino, ao dar prioridade à oferta de ensino médio na forma de cursos integrados, o que tornou necessária a aceção da educação profissional em EPT. Essa resignificação implicou na necessidade de um profissional docente que entendesse e soubesse promover a formação omnilateral, capaz de formar o cidadão autônomo e crítico-reflexivo. Convergimos então para o entendimento da necessidade de uma formação profissional que rompa com a dualidade estrutural tão presente na educação brasileira, em especial quando falamos da educação a que se pretendem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, aquela que tem, em sua base, a formação integrada.

O Ensino Médio é o nível de ensino no qual o dualismo se revela com mais evidência. Pesquisas que tratam desta questão na educação brasileira corroboram este fato, que é visto com mais clareza quando demonstra a divisão de classes, pela riqueza e apropriação da terra resultante da distribuição de saberes e da produção social. “É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”

(FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31). A disparidade e diferenciação das escolas para as classes sociais tem resultado na oferta de uma educação pública que não atende aos interesses dos filhos e da grande massa de trabalhadores (DAMASCENA; MOURA, 2018).

A formação integrada traz a concepção dual da educação brasileira, na questão da universalidade, no que diz respeito ao “[...] educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?” (CIAVATTA, 2012, p. 85). O dualismo, no Brasil, “se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual”. Não obstante, na história da educação profissional, o entendimento e a destinação desta modalidade de ensino sempre se apresentaram de maneira binária. O pensar e o executar era destinado a diferentes classes sociais. Os séculos de escravismos e a discriminação do trabalho manual levam ao enraizamento do dualismo, pois “o conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31). Essa dicotomia entre quem tinha o direito de pensar e a quem era destinado o fazer, “[...] também vai implicar na divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho, e aqueles que executam o processo de trabalho” (SAVIANI, 1989, p. 14).

Tornar a educação geral parte inseparável da educação profissional é repensar o entendimento da formação profissionalizante, na qual os “[...] conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho” (MOURA, 2007, p. 11), rompendo com o ensino técnico e tomando como base a formação profissional e tecnológica, com vistas à emancipação humana e tendo como premissa a superação da escola dual. Na história da Educação Profissional ela pode ser vista tanto como a que promove a dualidade (se a entendermos como ensino técnico), quanto a que busca romper com a escola dual (se a tomarmos a partir do entendimento da educação politécnica) sendo que, neste segundo entendimento, “[...] o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo [...]” (FRIGOTTO, 2012, p. 60).

Por ser objetivo da EPT a formação para o mundo do trabalho, este deve ser entendido como elemento constituinte da realidade humana e elemento criador da cultura criando, deste modo, um mundo humano, “como égide do trabalho como princípio educativo” (SAVIANI, 2007, p. 152) visando alcançar a formação integrada.

Promover uma formação que una os conteúdos da educação formal e específicos do trabalho, em seu sentido mais amplo, oportunizando uma formação que possibilite a emancipação humana, vai além de se propor o conhecimento de técnicas e conteúdos fragmentados, modelo ainda ofertado nos diversos espaços que pensa a formação profissional.

“Há que se dar historicidade ao debate e à ação. A história nos coloca num terreno contraditório da dialética do velho e do novo, de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesas, no espaço restrito desta democracia burguesa em que vivemos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 27). Assim, teremos avanço na educação possibilitando a formação humana.

Ao abordar o modelo de desenvolvimento socioeconômico, Moura (2008b, p. 197) defende ser possível “uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza como centro e na qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética em vez de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos”, numa sociedade na qual a pesquisa se volta para a solução dos problemas comunitários, das classes populares, ou seja, do diálogo social. Uma sociedade na qual o conceito de tecnologia esteja para além da técnica enquanto uma “aplicação sistemática de conhecimentos científicos para processos e artefatos, para o conceito de tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos” (MOURA, 2008b, p. 203)

Na sociedade que não trata a tecnologia como redentora, a ciência e tecnologia se pautam na racionalidade ética em vez de fortalecer indicadores econômicos ou estar direcionada ao mercado. O ser humano está no centro (MOURA, 2008a). Trazer o homem para o centro é entendê-lo em todos os seus aspectos. É partir do entendimento de que ele é dotado de capacidade de apreender tanto a técnica como o pensar sobre ela.

Ao falar em concepção de homem e formação integral, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) defendem ser necessário dizer de onde falamos quando desejamos entender esta questão. No caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

O **ensino médio integrado** é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este tipo de projeto para o nível superior -, mas que potencialize mudanças, para superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade mais justa. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44, grifo nosso).

No sentido que a educação se converta de *bancária* em educação *problematizadora*, num movimento no qual os homens, se reconhecendo como inconclusos, possam se reconhecer em suas realidades e, ao se reconhecerem, tenham condições dela se moverem, concordamos com Freire (2019, p. 104) que, “desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles.” O fatalismo cede lugar à possibilidade de busca e transformação e o homem passa a se perceber como sujeito de seu próprio movimento e da sua humanização e no desafio de, em comunhão, romper com o individualismo e com o isolamento que o impede de

atingir o *ser mais*, rompendo com o *ter mais* egoísta (forma de ser menos).

Entendendo que a superação entre trabalho manual e trabalho intelectual possibilitará condições para o homem retomar o entendimento do trabalho como parte integrante de sua constituição humana e dará a ele acesso aos diversos tipos de conhecimento – dentre eles, cultural, histórico, econômico, científico e tecnológico – é preciso que a formação profissional realmente aconteça de maneira inseparável da educação geral. O pensar e o fazer precisam estar em consonância para aquele a quem ele se destina, uma vez que, tratando-se do mundo do trabalho, é sabido que este pressupõe “indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação” (MOURA, 2008a, p. 28). Profissionais capazes de ir além de seus limites, atuando na perspectiva da transformação social, atendendo as necessidades e interesses das classes trabalhadoras. “Essa concepção de ser humano resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão [...]” (MOURA, 2008a, p. 26).

Para que se tenha efetividade nesta questão, é preciso olhar para o estudante como alguém que, apesar de todas as mazelas de sua condição econômica, é dotado de capacidade e pode superar tais dificuldades quando se tem acesso a uma formação que lhe permite ir além da execução de determinadas tarefas. É sonhar com o rompimento da lógica do mercado global, da formação para o mercado de trabalho (MOURA, 2008) que tornara o ensino médio quase que em sua totalidade propedêutico no sentido de “[...] preparar todos para os exames de acesso à universidade” (FRANCO, 2008, p. 42).

Tal contexto nos leva a reiterar que o ensino médio deve promover uma educação que tanto leve os filhos dos trabalhadores a se verem como sujeitos da ação, ou seja, concebendo-os de maneira integral de modo que estes se tornem sujeitos em suas ações, quanto fomente condições para a participação desses tantos na vida pública ou privada. “Essa concepção de homem é radicalmente diferente da requerida pela lógica da globalização econômica [...]”, afirma Moura (2008, p. 26), que também defende que os processos educativos precisam contemplar a formação emancipatória de modo que estes cidadãos possam participar politicamente, tanto nas esferas públicas quanto privadas, na busca de transformações, melhorias coletivas e uma sociedade mais justa.

Com a formação humana, na perspectiva integrada, busca-se a superação histórica da dualidade existente entre a formação do ser humano e o acesso aos bens de consumo e serviços, tal como o rompimento da dicotomia entre o fazer e o pensar sobre o fazer, que permeia a escola brasileira desde seus primórdios (MOURA, 2008), colocando a escola como um espaço que possibilita aos adolescentes, jovens ou adulto trabalhador a formação humana em sua totalidade

(FRIGOTTO, 2012), aquela que possibilita conhecer o domínio das mais diversas técnicas, ou seja, que contempla a formação politécnica [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

O termo *politecnia* nos mostra que o trabalho e a educação promovem a autonomia humana, e ele faz parte dos princípios fundamentais que embasam a formação integrada que os institutos federais se propõem a ofertar (MOURA, 2008), na medida em que o ensino integre, na prática, “[...] ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 36). Prática esta que precisa ser entendida a partir da busca da autonomia do estudante, dando-lhe condições de aprender novas maneiras de resolver os problemas do cotidiano e a refletir sobre as mais diversas questões, ou seja, que o trabalho seja entendido como princípio educativo e como um valor intrínseco à vida humana. Porquanto “o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho [...]” (SAVIANI, 1989, p. 7-8).

A “noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p. 13). Para isso, é preciso que o trabalho, a ciência e a cultura constituam o núcleo básico do currículo integrado (CIAVATTA, 2012, p. 91), que o mundo do trabalho seja visto a partir de sua historicidade e o trabalho seja entendido como um elemento ao qual o homem se constitui, ou seja, que o ensino se constitua a partir da *educação omnilateral*.

O termo *educação omnilateral* surge na primeira metade do século XIX, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Apesar de, nas últimas três décadas, ter havido muitas derrotas frente às políticas educacionais, sociais e econômicas do neoliberalismo (1990 e 2000), ele ainda manteve no âmbito da luta política e do convencimento “o denso significado da ‘educação politécnica’ como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p. 190-191).

Quando falam da complexidade da proposta de um ensino médio integrado à educação profissional, Ferreira e Garcia (2012, p. 167) relatam que “a concepção e a materialização de um currículo que articule e integre os conhecimentos - o geral, o técnico e o tecnológico - são o grande desafio desse projeto [...]”. Abranger o geral, o técnico e o tecnológico no contexto escolar, ao mesmo tempo, pressupõe a atuação efetiva dos docentes na elaboração do currículo, organizando-os a partir de princípios que questionem a finalidade dos conteúdos escolhidos e tenha como base a formação humanista que se pretende ofertar ao estudante (MOURA, 2008), de modo que esta formação não se restrinja à técnica, mas apresente o trabalho também sob o

princípio ético-político, já que todos são seres humanos e precisam “[...] alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 60), e são todos responsáveis em prover a subsistência e outras esferas da vida.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) apontam que é recente o entendimento de uma educação profissional que une a cultura geral com a cultura profissional no ensino médio. Essa integração não surge por acaso, mas apresenta-se quando compreendemos o homem em sua totalidade e a escola como espaço para que a formação integral seja consolidada. Para superar o desafio da educação profissional restrita à técnica, é preciso fugir dos jargões da educação na hora de se pensar o currículo integrado. Ciavatta (2012, p. 89) propõe que, para se alcançar a formação para o mundo do trabalho, é necessário o resgate do homem integral, por meio de ações efetivas durante os processos educativos com base nas “[...] condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais”.

Entender as concepções de *dualismo educacional*, *formação integrada*, *ensino médio integrado*, *educação politécnica*, *educação profissional*, *educação tecnológica* e *educação omnilateral* possibilita que a EPT não seja confundida com as outras formas de educação profissional que já existiram no contexto educacional brasileiro e é também é uma maneira de se refletir sobre o trabalho docente na EPT.

Sabemos que o termo *formação integrada* apresenta variações. Por isso, tomamos Ciavatta (2012, p. 85) quando ela nos diz que realizar esta formação é “[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional [...]”. O entendimento do EMI, que supere a divisão social do trabalho, passa por esta mesma vertente, tanto que a própria Ciavatta (2012, p. 84) descreve que “[...] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior [...]”.

Fomentar uma formação profissional que contemple os princípios da formação integrada, atendendo a todos de maneira igualitária, sem entender qual a concepção que o professor tem desta (KUENZER, 2008) e propor uma formação sem discutir os princípios que norteiam a EPT, ou mesmo ter o docente como protagonista da sua própria formação, poderá apenas repetir o que já vem sendo feito há anos na educação em geral. Por isso, buscaremos primeiramente entender as concepções que os docentes têm desta, para verificarmos se, ao propormos uma formação com bases no princípio da formação integrada, haverá mudança de concepção, de modo que os professores tomem para suas práticas os conceitos da integralidade

a que se pretendem os institutos federais.

Ao falar da escola Ciavatta (2012, p. 83) afirma que “o termo formação integrada participa de um ou outro movimento da sociedade através daqueles que têm o poder de gerar novos fatos ou de gerar novos discursos”. Por isso, criam-se novas palavras e novos termos para expressar novas realidades criadas pela vida social, mas, se não houver vontade política, recursos e meios, as coisas não acontecem. Assim, é importante que tenhamos consciência do que se espera com uma formação e entendamos que o termo “educação integrada” vai além de uma formação para o mercado de trabalho, e, sim, busca em si contemplar o mundo do trabalho.

Para isso, é importante lembrarmos que, tanto pelo advento da sociedade neoliberal quanto pelos avanços tecnológicos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) “[...] a distância entre os incluídos e os excluídos aumenta cada vez mais” (MOURA, 2008, p. 25). Queremos acolher a todos, mas não damos garantia de todos fazerem parte do processo, por isso o diálogo se faz necessário para que possamos dirimir os conflitos existentes, de modo que possamos oportunizar o acesso, mas também garantir a permanência e o êxito dos filhos das classes trabalhadoras à uma educação de qualidade que lhes garantam as mesmas oportunidades dadas aos filhos das elites.

É mister que busquemos direcionar nosso olhar para este âmbito, já que os institutos federais nascem na busca por ofertar uma educação de qualidade também para as classes menos favorecidas e o acesso aos níveis superiores da educação, dentre eles a formação em nível acadêmico e de pesquisa. Uma forma de rompermos com a escola dual é buscarmos uma educação que tenha como propósito a indissociabilidade entre o pensar e o fazer. Superar esta distância tem sido uma luta constante de alguns estudiosos, que trabalham para que tal ideal chegue às escolas. Isso nos levou à proposição desta pesquisa, que busca uma formação continuada baseada nos princípios colaborativos, estabelecendo que a formação seja vivenciada, proposta e avaliada pelos docentes, procurando romper com a educação bancária (FREIRE, 2019) e tendo a pesquisa como um dos pressupostos da formação docente.

Só se consegue atingir a melhora de condições de vida dos coletivos, quando a formação docente também está alicerçada sob os princípios colaborativos. Não será possível que o professor fomente a inclusão do jovem trabalhador *para e no* mundo do trabalho, que transcenda do modelo estabelecido de educação técnica para a EPT somente lhe ensinando a executar atividades rotineiras, sem a reflexão sobre a prática.

## 2.2 A Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica

Ao conceber o EMI a partir do pressuposto que o homem se constitui por meio do trabalho, entendemos ser necessária uma reflexão a respeito da formação docente para atuar na EPT. Assim, tomamos o aprender e o ensinar nos contextos de formação inicial e prático “[...] o que pressupõe a análise do modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também os estudos das influências pessoais e contextuais que o condicionam e/ou promovem” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 46). Tal perspectiva requer o entendimento de que o ato de se tornar professor não é algo fácil, rápido ou mesmo aligeirado, mas demanda um olhar mais atento para o conhecimento do processo formativo do professor, tanto em sua formação inicial quanto em sua atuação numa dinâmica contínua de aprendizado: a formação continuada. As mudanças educacionais e sociais suscitadas no final do século XX, dentre elas o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação, a interação por meio delas e suas redes sociais, nos leva a retomar a discussão sobre a escola, sua função, estrutura e formato.

Moura (2008), ao falar da formação de docente para EPT, traz a complexidade das instituições que atuam nesta esfera, e nos diz que é preciso que os profissionais envolvidos na educação (professores, técnicos-administrativos e dirigentes das instituições de EPT) sejam formados qualitativamente e descreve que “a capacitação e a formação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes [...]” (MOURA, 2008a, p. 30) priorizando o ser humano.

Apesar dos vários cursos de formação de professores que temos no Brasil, quando pensamos em formação específica para a EPT as propostas ainda se distanciam da educação integrada (MACHADO, 2011). Moura (2008) relata que, no âmbito da formação inicial, ainda faltava uma graduação específica para a EPT ou mesmo o desenvolvimento de políticas públicas que promovam tal proposta e chama a atenção para as concepções, conquistas e retrocesso quando se fala da profissionalização do professor que atua nesta modalidade.

A respeito da formação de professores, nos últimos vinte anos, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho trouxeram a educação profissional para um lugar especial (KUENZER, 2008). “A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil” (MACHADO, 2015, p. 11). Embora prevista em Lei, esta formação apresenta-se num conjunto de ações: fragmentadas, desarticuladas e descontinuadas “[...] alternando momentos de maior exigência formativa para tais profissionais com períodos de uma certa flexibilidade e abertura no que diz respeito aos requisitos necessários para a

qualificação dos docentes que atuam na referida modalidade” (DAMASCENA, MOURA, 2018, p. 181).

Gama e Fiorentini (2009, p. 443) afirmam que “a concepção de aprendizagem docente também tem se alterado ao longo do tempo: não consiste apenas em acúmulo de conhecimentos, mas compõe-se também de apropriações significativas e autogeridas pelo professor.” Isso traz a necessidade de um olhar mais atento para a formação docente, neste caso em especial, dos docentes que integram os quadros dos Institutos Federais e as concepções deles a respeito da educação integrada. Levantamos então a seguinte questão: qual o conhecimento destes docentes em relação a formação integrada, e por conseguinte, quais são os pressupostos que fundamentam sua atuação em sala de aula?

A formação de professores, em geral, é atendida pelos cursos de formação nas instituições de ensino superior, como formação inicial, resumindo-se ao processo de percursos sistematicamente elaborados e deixando de lado “[...] as políticas relativas ao trabalho docente, em especial no que diz respeito à profissionalização e às condições de trabalho, que, de modo geral, são tratadas em outra esfera, a do financiamento”, circunscrevendo a formação ao formato de curso, o que lhe afasta das dimensões pedagógicas das relações produtivas e sociais e lhe atribui um papel que excede seus limites (KUENZER, 2011, p. 675).

Desde 2004 vê-se uma mobilização em torno da formação docente para a EPT, intensificada a partir de 2006. Contudo, ainda hoje há necessidade de uma política de formação de professores para a Educação Profissional. “Se o saber tem uma autonomia relativa em face do processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 35).

No entendimento que a formação docente para a EPT não pode ser a mesma para atuação na educação básica, pois há uma quantidade e variedade considerável de disciplinas, e “[...] isso ocorre porque nestes os cursos são organizados dentro das áreas profissionais, de modo que, em cada área, podem existir inúmeros cursos e dentro de cada curso, várias disciplinas, cujas denominações são de livre escolha no âmbito da cada projeto de curso” (MOURA, 2008, p. 34). Para a efetivação do desenvolvimento local, integrado e sustentável, com qualidade social, da produção de conhecimento e da valorização docente, assim como a democratização, expansão e interiorização da política de expansão da EPT, uma formação de professor voltada especificamente para a EPT é resolutiva (MACHADO, 2011).

A multiplicidade de disciplinas que uma escola de EPT pode propor, dentro de cada área do EMI e em cada projeto de curso, nos leva a entender que a solução viável para a formação

do docente da EPT deve fugir daquela que entende o fazer docente como transmissor de conhecimentos, ministrante de aulas, “[...] deve incluir, além das questões didático-político-pedagógicas a discussão relativa à função social da EPT em geral de cada instituição em particular” (MOURA, 2008, p. 35). E “é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2004, p. 40).

A *práxis* docente precisa ser o meio para se entender a formação humana calcada no processo de *reflexão-ação-reflexão*. Enquanto ser humano o homem cria e transforma. “E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções” (FREIRE, 2019, p. 128).

No anseio de se atingir a formação integrada, é preciso também que se mude o olhar sobre as atividades docentes (MOURA, 2008). Que estas sejam capazes de instrumentalizar os alunos para entendimento do mundo para além das necessidades do mercado de trabalho ou da aquisição de bens de consumo e sejam promotoras da visão de mundo que rompa com o ensino da técnica ou da tecnologia por si só. “A prática educativo-progressista pressupõe que a tecnologia não seja *divinizada*, nem tão pouco *diabolizada*, não negando a ciência e a tecnologia, mas promovendo o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil” (FREIRE, 2004, p. 39, grifo nosso).

Para se alcançar a formação profissional e tecnológica com vista para o mundo do trabalho, tomamos o conceito de professor enquanto sujeito e objeto de sua formação:

[...] objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder às demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade. O que, contraditoriamente, também lhe demanda aportes crescentes de conhecimento, mediante a continuidade de sua formação ao longo de sua prática laboral. (KUENZER, 2011, p. 678).

Um dos saberes indispensáveis para o formando docente é que este “[...] desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2004, p. 30) consolidando-se numa prática educativo-crítica ou progressista. “Aprender e ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a

experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada a experiência enquanto professor” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 47).

Historicamente, quanto mais se intensifica o desenvolvimento científico-tecnológico, mais se acentuam as contradições entre o processo produtivo e o processo educativo da força de trabalho. “Como resultado, estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais, que passam a demandar o domínio integrado dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos” (GRABOWSKI, 2006, p. 11). Por isso, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” De modo que o discurso teórico quase se confunda com a prática (FREIRE, 2004, p. 45).

Hoje, pensar na formação de professor perpassa pelo entendimento de que é necessária uma ruptura com o modelo escolar desenhado em meados do Século XIX. Para Nóvoa (2009; 2016) o ciclo de desenvolvimento profissional do professor se divide em três grandes momentos: o da *formação inicial*, da *indução profissional*<sup>1</sup> e da *formação em serviço*. E a construção da formação deverá ter em sua base a profissão e a cultura profissional. Para Moura (2008; 2014) a formação docente precisa voltar-se para a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico deve ir além da produção de bens de consumo. É preciso que ela possibilite a melhora das condições sociais dos coletivos, diminuindo o fosso entre incluídos e excluídos e a concentração de renda.

Na formação de professores, Nóvoa (2009; 2016) diz ser preciso pensar no: *Professor* em coletividade; *Estudante* enquanto sujeito de cooperação; *Conhecimento* no sentido de pesquisa, respeitando os diferentes tipos de acordo com cada sujeito a que ele se destina; e para além da transmissão, e; *Espaço* enquanto possibilidades de abertura, de diversidades, de oportunidades de interação nas realidades diversas e do ponto de vista da interação social.

Em pleno século XXI, a construção de políticas voltadas para a formação docente, no âmbito da educação profissional, ainda carece de definições no sentido de ações afirmativas, efetivas e articuladas. As discussões que se debruçam sobre a temática são necessárias devido sua complexidade, assim como o reconhecimento que existem diversas barreiras que podem trazer dificuldade para sua materialização, tais como: “[...] os diferentes profissionais que atuam nas mais diversas áreas de oferta da modalidade, carreiras diferenciadas tanto no setor privado quanto na esfera pública, além das condições objetivas de frequentar cursos formativos, entre

---

<sup>1</sup> Também conhecido como Residência Pedagógica.

outros aspectos” (DAMASCENA; MOURA, 2018, p. 186).

### **2.2.1 Formação continuada de professores: contexto e demandas**

A formação continuada tem sido um tema estudado sob diferentes âmbitos. Porém, ao falarmos de uma escola que pretende fomentar a formação integrada, sabemos que é preciso retomar os conceitos que a sustenta e analisar o que está implícito em cada um deles para então propormos uma formação que não somente treine o professor em seu ambiente de trabalho - ou mesmo o veja desprovido de sua capacidade intelectual e de estratégias - mas, que entenda a escola sob as bases humanistas e com vistas à formação omnilateral.

Tendo a escola enquanto local de trabalho e de formação, Nóvoa (2009; 2016) diz que a formação continuada deve ser feita na escola. E que ela não significa a participação em cursos, mas sim, uma reflexão partilhada no espaço da escola, pois ela não se faz por meio de catálogos de cursos ou de ações descontinuadas fora do ambiente escolar. Faz-se no exercício da profissão junto com os pares e tendo o professor na condição de sujeito e autor desta. Imbernón (2010) relata que a formação continuada de professores passou de uma fase descritiva para uma fase experimental, o que resultou num conjunto de programas implantados na Espanha, entre as décadas de 1980 a 2000, com cursos de caráter intervencionistas.

Na atualidade, “as novidades não estão tornando mais fácil o trabalho do professor, elas o estão tornando pior. A sobrecarga de expectativas e de soluções fragmentadas permanece sendo o problema principal” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 19). E afirmam que encontrar uma maneira de levar o docente a dar continuidade a sua formação sem as amarras de uma formação já pré-definida é dar-lhes condições de entender o processo educacional no âmbito da totalidade.

Registramos a entendimento do professor como “[...] alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros [...]” (TARDIF, 2010, p. 32). Apesar de ser simplória tal afirmativa, ela ganha relevância quando se pensa a respeito do que o professor sabe e como ele trabalha com este saber. O saber docente constitui-se a partir de várias fontes e de diferentes saberes. Ocupam um lugar estratégico entre os saberes sociais, contudo há uma desvalorização dos saberes que o corpo docente possui e transmite. E o entendimento que “o professor jamais deixa de aprender, já que o ensino é uma atividade que exige uma constante evolução e adaptação de novas situações” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 56).

As incertezas e perplexidades vividas pela educação traz a necessidade de mudança, mas o que tem se visto é uma pobreza de práticas, traduzidas em discursos repetitivos e redundantes.

O rompimento com este efeito discursivo calcado num modismo acelerado de produções acadêmicas só será possível com a construção de propostas educativas capazes de romper com este círculo vicioso (NÓVOA, 2009). E neste contexto pensar a formação de professores construída dentro da profissão é romper com a dicotomia teoria/prática, por meio da reflexão que transforme a prática em conhecimento que partam dos próprios sujeitos envolvidos: os docentes.

A prática docente integra diversos saberes, estabelecidos por diferentes relações e não se reduz à transmissão dos conhecimentos constituídos. O saber docente se caracteriza pelo “[...] amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36), ou seja, possibilitar uma formação integrada, num percurso de desenvolvimento profissional, é uma maneira de se articularem os conhecimentos práticos e teóricos necessários à profissionalização do professor.

Pontuamos aqui a afirmativa de Gama e Fiorentini (2009) quando consideram:

Nos grupos colaborativos, essa cultura individualista tende a ser minimizada, pois os participantes são instigados a realizar novas experiências e a compartilhá-las com o grupo. Além disso, sentem-se valorizados quando participam expondo ideias, textos, projetos e materiais de apoio didático-pedagógico. (GAMA; FIORENTINI, 2009, p. 453).

A prática docente mobiliza diversos saberes e, para Tardif (2010), os saberes da formação profissional podem ser classificados em: *saberes pedagógicos*; os *saberes disciplinares*; os *saberes curriculares* e os *saberes experienciais*.

Os saberes da formação profissional, segundo Tardif (2010), referem-se àqueles aprendidos nas instituições de formação de professores, são destinados à formação erudita e científica e, quando incorporados à prática docente, transformam-se em prática tecnológica e científica da aprendizagem. A articulação entre prática e ciências, no plano institucional, acontece por meio da formação inicial ou continuada. Entendê-la é uma possibilidade de contemplação da teoria na prática. “Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2010, p. 37).

Os *saberes pedagógicos* advêm da formação do professor, em instituições de formação, nas quais o ensino e o professor são objetos de saber para as ciências: da educação e humana. Ciências estas que, além de produzirem conhecimento, também buscam incorporá-los à prática docente. “Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo”

(TARDIF, 2010, p. 37), sendo que o contato com as ciências da educação dá-se nessa formação.

Os *saberes disciplinares* advêm dos vários campos do conhecimento e surgem dos grupos sociais que produzem saberes e da tradição cultural. Apresentam-se na forma de disciplinas e advêm do recorte dos saberes sociais. São integrados à prática docente tanto na formação inicial como na continuada por meio de cursos de formação de professores ou cursos e departamentos independentes das faculdades de educação e “[...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2010, p. 38).

Os *saberes curriculares* “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura.” Podem ser vistos por meios dos programas escolares, tais como: os conteúdos, objetivos e métodos que se espere que os professores apliquem e são apropriados pelos docentes ao longo de suas carreiras (TARDIF, 2010, p. 38).

Por fim, os *saberes experimentais*, por vezes também denominados de saberes experiências ou práticos, são desenvolvidos pelos próprios professores por meio da prática de sua profissão, baseado no conhecimento do seu meio, ao desenvolverem seu trabalho diário, específico da prática docente. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39).

Contudo, Tardif (2010) questiona se o professor não deveria gozar de um prestígio análogo, já que na maior parte do tempo este é capaz de mobilizar, dominar e integrar tais saberes na qualidade de condições para a sua prática. Ao tratar das relações dos professores com seu próprio saber, declara que, apesar da posição estratégica ocupada pelos professores, entretanto socialmente ele ainda é desvalorizado e parecem ser de segunda mão os saberes da formação profissional, os saberes curriculares e os saberes disciplinares, uma vez que estes são incorporados, mas não legitimados ou produzidos pela prática docente.

Neste contexto, Nóvoa (2009) propõe que o entendimento dos termos: “práticas, profissão, pessoa, partilha e público” subsidiem tal formação de modo que ela aconteça dentro da profissão. Para ele, a construção de um conhecimento profissional docente se dá pelo entendimento das *práticas* a partir das análises do ponto de vista metodológico e teórico e não pela percepção que diz que a profissão docente se delinea pela capacidade de se propagar um determinado saber.

A formação de professores, para Nóvoa (2009) deve ser devolvida a eles, passando para dentro da *profissão*, no sentido de embasar-se na aquisição de uma cultura profissional com a qual os espaços desta devam ser ocupados, não por especialistas externos, mas por professores

mais experientes e o currículo por eles elaborado. Deste modo, a formação não deve ser pensada para eles, mas sim *com* eles.

O entendimento do professor como uma *pessoa*, estimulando práticas de autoformação desde sua formação inicial - em continuidade nos primeiros anos na profissão -, o registro escrito de suas práticas e vivências profissionais de modo que este construa sua identidade docente, adquira consciência do seu trabalho e incorpore a capacidade de reflexão e autorreflexão sobre o seu exercício profissional é o que possibilita a construção do conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional que dar-se-á na *partilha* dos conhecimentos com seus pares, por meio do trabalho coletivo, de modo a atender a complexidade do trabalho escolar e o compartilhamento do saber por meio da competência coletiva, na qual a cultura docente esteja integrada à produção coletiva e a regulação do trabalho irá consolidando, assim, as comunidades de práticas e/ou movimentos pedagógicos, o que lhes propiciará a construção da identidade profissional e reforçará o sentimento de pertencimento (NÓVOA, 2009).

A existência histórica dos homens e sua vivência é o que os leva à tomada de consciência do mundo, das suas atividades, diferenciando-os dos animais, ou seja, “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 2019, p. 128) e, como seres históricos, eles são capazes de promover a prática educativa enquanto prática formadora. Isso nos leva a entender que é preciso que a formação de professores para a formação integrada esteja alicerçada no princípio da responsabilidade social, fomentando a participação docente no espaço público da educação e a comunicação pública, rompendo, assim, com a dificuldade da escola de se comunicar com o seu exterior. “A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas.”, delimitando seus objetivos de atuação, uma vez que a sobrevivência da profissão depende tanto da qualidade do trabalho interno quanto da sua ação no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p. 43. grifo do autor).

Em se tratando ainda do compromisso social, sabe-se que a escola tem sido vista como um lugar de redenção. Este entendimento advém do equívoco que ela é capaz de resolver todos os problemas da sociedade e a tem afastado do que lhe é especificamente seu objetivo: a aprendizagem. Para se consolidar a formação continuada é preciso, então, que a escola retome tal objetivo, reafirmando-se em sua dimensão pública e convergindo sua transformação para a profissionalização e valorização do professor. Buscando a aprendizagem de todos, uma

aprendizagem inclusiva, por meio de uma pedagogia seja diferenciada. Rompendo com sua estrutura rígida, tanto em relação a sua arquitetura quanto ao seu currículo, sua parte pedagógica. Aproximando-se da vida contemporânea e criando diversidade em seu espaço escolar acolhendo a todos, inclusive os que já foram inseridos (NÓVOA, 2009).

Uma saída proposta para a formação docente com base nos princípios da EPT tem partido do entendimento que a formação geral precisa acontecer ao mesmo tempo em que se ensina/aprende os conceitos e práticas relacionados à técnica e tecnologia. Trazer para a formação continuada as discussões do contexto de atuação, concedendo ao docente o papel de protagonista por meio da promoção de ambientes colaborativos de aprendizagem e da espiral de aprendizagem (VALENTE, 2005), é oportunizar que as condições reais sejam contempladas no fazer docente e que esta aconteça “[...] nos mundos apressados e complicados de suas salas de aula [...]” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 48).

Denominamos a formação continuada como a que se faz no espaço escolar, por meio de ação conjunta e do compartilhar de experiências, onde a escola se constitua como um local mais amplo, como o lugar de produção da profissão, o lugar dos professores, e que a criação deste ambiente pedagógico seja um lugar de experiência de interações que propicie a construção da profissão docente e da aprendizagem (NÓVOA, 2009). O estar-junto promove possibilidades de trocas e experiências promotoras de saberes, além da possibilidade do próprio docente conduzir-se no seu próprio percurso formativo sob os pressupostos da educação permanente.

A formação humana e profissional só poderá ser conquistada no momento em que o docente entender que, junto ao saber profissional, é preciso que ele saiba ensinar a área deste saber, rompendo com o entendimento do professor como um técnico-executor (PIMENTA, 1996, 1999) e trazendo para a formação continuada momentos de análises, reflexões das realidades dos adolescentes e jovens a que ela se destina, e o entendimento que “[...] formar é muito mais que treinar o educando no desempenho das destrezas [...]” (FREIRE, 2004, p. 22). Entretanto, vale lembrar que a formação profissional também acontece em diferentes momentos da vida deste profissional, como resultado das diversas experiências por ele vividas, o que nos leva a entendê-la como um processo evolutivo.

A formação continuada para o docente que pretende atuar com o EMI também perpassa pela aprendizagem do trabalho com a cultura em seu sentido mais amplo que o apreço na sociedade como a certa, digo, a cultura artística e/ou a erudita. “A cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida. Cultura é comer de maneira diferente, [...], é relacionar-se com o outro de maneira diferente” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 46).

Convidar o docente a se voluntariar a fazer parte de uma formação continuada com enfoque colaborativo - em que os diversos saberes docentes também façam parte de sua formação continuada no espaço da escola entendida como local de aprendizagem do seu ofício profissional - é uma maneira de respeitar os conhecimentos que ele traz de sua formação inicial, por meio da qual está habilitado para atuar na referida área de atuação de sua formação inicial e/ou prática e entender que ele possui conhecimentos prévios e expectativas, conhecimento de mundo que o levaram até este momento. É proporcionar-lhe a oportunidade tanto do diálogo quanto do compartilhamento das experiências exitosas e não exitosa, no próprio ambiente de trabalho com seus pares.

### **2.3 Colaboração e grupos colaborativos: conceitos, características e pressupostos**

Há algum tempo o processo de ensino e aprendizagem não se encontra mais centrado na figura docente. Os estudantes também exercem papel importante. No contexto escolar, educadores e educandos são sujeitos de aprendizagem e trazem consigo conhecimentos prévios o que os tornam capazes de pensar junto em como construir novos conhecimentos. Almeida e Prado (2003, p. 53) reafirmam “[...] a importância da criação de situações de aprendizagem que possam despertar a curiosidade do [docente/aluno] mobilizando-o para a investigação, a produção do conhecimento e novas aprendizagens”. E é este discernimento que buscamos quando propomos uma formação continuada colaborativa para os docentes que atuam no EMI.

“A concepção de aprendizagem docente também tem se alterado ao longo do tempo: não consiste apenas em acúmulo de conhecimentos, mas compõe-se também de apropriações significativas e autogeridas pelo professor”, afirmam Gama e Fiorentini (2009, p. 443). A aprendizagem e o desenvolvimento do professor acontecem continuamente, por meio da realização do trabalho docente.

As mudanças no contexto educacional têm trazido consigo a necessidade do trabalho em equipe, “[...] a complexidade do trabalho docente e o desafio de se trabalhar em grupo dentro de uma cultura que incentiva o individualismo” e que leva ao reforço da *cultura da individualização* (SANAVRIA, 2014, p. 54). Assim, concordamos com Imbernón (2010, p. 65) ao afirmar que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores as situações problemáticas da prática”.

Os professores cumprem suas tarefas, mas não tem o costume de compartilhar os problemas e dúvidas advindas das suas práticas (PACHECO; FLORES, 1999). Nas últimas décadas as parcerias colaborativas e os aprendizados mútuos têm buscado a superação “da

divisão histórica entre acadêmicos e práticos, que trabalham em culturas e/ou comunidades de prática distintas e respondem a exigências diferentes (GAMA; FIORENTINI, 2009, p. 450).

Na busca pelo rompimento do individualismo entre os docentes, Imbernón (2010, p. 64-65) apresenta a formação continuada de professores de duas maneiras: 1ª) a que traz a formação como parte intrínseca da profissão que, por meio da realização de uma formação colaborativa, torna o grupo docente responsável coletivamente pelo alcance das metas que poderão transformar a instituição local num lugar de formação continuada, promover a autonomia e aumentar o conhecimento profissional pedagógico; 2ª) e a que gera itinerários diferenciados promovendo a capacidade de respeitar a diferença, onde o clima afetivo e a metodologia de trabalho desenvolvem a formação continuada, possibilitando que os professores se identifiquem, participem, aceitem críticas e discrepâncias, assim como tenham sua capacidade de regulação e criatividade estimulada. O trabalho colaborativo não é fácil, mas permite que as habilidades individuais e de grupo sejam desenvolvidas.

Reavemos aqui o entendimento de que o fazer docente deve pautar-se no processo de interação entre o fazer e o refletir sobre o fazer. O que torna necessário o entendimento que “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]” (FREIRE, 2004, p. 44). A reflexão sobre a própria prática é parte intrínseca do fazer docente, uma vez que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019, p. 52). Como elemento da reflexão, é importante que ela seja pensada em contextos que promovam a troca entre os que fazem a prática docente, o que tem convergido para o entendimento da necessidade de superação do individualismo na formação docente.

Na colaboração os participantes interagem na busca de um objetivo comum, num processo mais livre. Para melhor compreendermos, tomemos a definição de Panitz (1996) quando ele diz que a colaboração não é uma técnica de sala de aula, mas sim uma filosofia de vida. A cooperação pressupõe a interação entre pessoas para a execução de um conjunto de processos que as levará a alcançar um objetivo específico ou a desenvolver um produto.

Um ponto a ser destacado é que na colaboração inexistente a relação hierárquica. Os aspectos constitutivos do trabalho colaborativo são: “*voluntariedade, identidade e espontaneidade, liderança compartilhada ou corresponsabilidade; apoio e respeito mútuo*” (FIORENTINI, 2010, p. 51, grifo nosso).

A voluntariedade é o que torna um grupo realmente colaborativo. Os grupos colaborativos fazem com que os pares, com seus interesses em comum, fomentem a aprendizagem e são construídos a partir do desejo de contribuir. A *identidade e espontaneidade*

fazem com que o grupo aja espontaneamente e evolua a partir da própria comunidade, sem a necessidade de serem reguladas externamente (FIORENTINI, 2010).

O compartilhamento da liderança enseja que o próprio grupo defina quem irá coordenar as atividades. A *liderança compartilhada* é assumida por todos para que os acordos no grupo sejam cumpridos. Mesmo quando existirem papéis diferentes todos têm *corresponsabilidade* pelas ações do grupo, construindo deste modo, não um, mas vários caminhos para as ações e a certeza de que todos possam opinar. O *apoio e o respeito mútuo* surgem quando o ambiente se torna aberto a franqueza e à crítica. Os compartilhamentos dos fracassos, das tentativas mal sucedidas, ao tentar mudar as práticas escolares têm espaço garantido (FIORENTINI, 2010).

No entanto, a complexidade do trabalho docente e as culturas docentes podem propiciar fatores culturais que impedem a colaboração. Na perspectiva micropolítica temos: a *colegialidade artificial* em que as relações de trabalhos não são voluntárias/espontâneas, mas sim previsíveis e não estão em todo lugar e momento, e; a *balcanização*, ou seja, a separação dos docentes dentro do contexto escolar em subgrupos: uma colaboração que divide, definem Sanavria (2014) precedido por Hargreaves (2003). Mas, é importante ressaltar que a divisão em grupo por si não equivale a balcanização e sim a maneira como eles são formados. Os grupos quando compostos por pessoas que estão dispostas a compartilhar experiências e problemas, têm objetivos em comum e se identificam, eles se tornam positivos, concordam Fiorentini (2010) e Sanavria (2014).

Retomamos aqui o conceito de individualismo para dizer que este não deve ser confundido com individualidade ou individualização. Mesmo em ambientes de aprendizagem colaborativa “a individualidade e a individualização podem ser boas, porque o professor necessita de momentos para repensar seu projeto de vida” (IMBERNÓN, 2010, p. 64).

A individualidade, enquanto capacidade para exercitar o juízo opcional e independente está, portanto, muito ligada à sensação de competência e os esforços para eliminar o individualismo devem realizar-se com prudência, considerando que também acabam com a individualidade e com a competência e eficácia do professor. (SANAVRIA, 2014, p. 60).

Outro ponto é que, mesmo nas culturas de colaboração, as divergências não deixarão de existir, mas farão parte das análises, diálogos e discussões. O que difere é que estas serão estabelecidas com respeito mútuo. O trabalho em equipe poderá acontecer tanto de maneira onipresente (no tempo e espaço) quanto de modo imprevisível (SANAVRIA, 2014, p. 59).

As diferenças de opiniões, porém, não devem afastar o diálogo. Os sujeitos que pensam e sonham diferente podem lutar por seus sonhos, mas é importante que esta diferença concorra para o crescimento destes sujeitos que discordam e para o *acrescentamento de saberes*: “saberes

do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, rigorosa, ao objeto da curiosidade epistemológica dos sujeitos. Saberes de suas experiências feitos, saberes ‘molhados’ de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos” (FREIRE, 2017, p. 22).

Ao abordar as questões do *Contexto do Ensino*, quando trata da escola como organização aprendente, Fullan e Hargreaves (2000, p. 49-50) apresentam como importantes três aspectos (aqui citados em fragmentos): 1º) “Ensinar nem sempre tem o mesmo significado; 2º) “[...] seu realismo e sua praticidade. A maior parte dos professores está interessada em excelência na sala de aula, em desafiar seus alunos, em tornar a aprendizagem ativa e divertida; 3º) [...]” são características do contexto que estabelecem limites importantes ao que os professores podem fazer, às possibilidades reais de inovação. E por assim ser, a escola se torna um espaço de interesse e realizações para os docentes e discentes.

É preciso que se rompa com o ensino da prática no sentido de instrumentalização. Nesse sentido, para se entender a educação integrada é preciso entender que a cultura se torna parte importante da formação escolar, a tecnologia se constitui como elemento que permite a construção social permitindo a apropriação de saberes, conhecimentos e práticas e a pesquisa enquanto diálogo social. E o trabalho seja entendido como elemento caracterizador da existência humana.

### **2.3.1 Formação de professores com enfoque colaborativo: um olhar sobre atuais discussões**

Entendendo o professor como sujeito: aquele que tem domínio dos saberes específicos de sua área de atuação, dos métodos e técnicas para a docência, e não como aquele que está no espaço escolar para transmitir conhecimento, nos debruçamos a partir de agora a compreender a importância da formação continuada sob os princípios colaborativos para atuar no EMI.

Neste caso direcionamos nosso olhar para a formação continuada colaborativa que acontece no espaço de atuação do docente, o espaço escolar, e se objetiva a ser uma experiência ético-formativa, aquela que almeja alcançar a formação humana na perspectiva da formação integral e que dê condições aos docentes que atuam no EMI do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia no *Campus* de Nova Andradina o entendimento da educação como promotora de mudanças. Fullan e Hargreaves (2000, p. 33) ao falarem da importância do professor na realização de mudanças, dizem ser preciso romper com “[...] as iniciativas de desenvolvimento dos funcionários [que] assume a forma de algo feito *para* os professores, ao invés de *com* eles, e menos ainda, *por* eles”.

Para se fazer *com* eles, *para* eles é preciso que o professor se envolva em todos os momentos da formação, ou seja, que ele seja convidado a participar de todas as ações, inclusive daquelas dirigidos ao ato de gestar a própria formação: as que se referem ao ato de pensar *o que*. E *o como fazer*. Que seja dado a ele o papel de protagonista: autor de sua própria formação. Que a formação aconteça no próprio espaço escolar e promova momentos de reflexão e experimentação das ações *dos e pelos* docentes.

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2015, p. 17).

Por entender que não é fácil romper com a cultura do individualismo, mas que a colaboração é um processo que dá condições ao docente em compartilhar experiências, tanto as de resultados positivos e negativos, quanto possibilita a transformação do conhecimento em prática social, pois pressupõe a busca de objetivos comuns por meio da negociação. A formação continuada embasada nos princípios colaborativos (presentes nos grupos colaborativos) se torna uma alternativa a continuidade de formação daqueles que desejam atuar no EMI na perspectiva da formação para o mundo do trabalho.

Deixamos aqui registrado que partimos do entendimento de Fiorentini (2010), quando o autor nos diz que o trabalho cooperativo e colaborativo tem suas especificidades e que:

[...] no trabalho cooperativo, apesar da realização de ações conjuntas e de comum acordo, parte do grupo não tem autonomia e poder de decisão sobre elas. [...] Assim, na *cooperação*, uns ajudam os outros (cooperam), executando tarefas cujas finalidades não resultam de negociação conjunta do grupo, podendo haver subserviência de uns em relação a outros e/ou relações desiguais e hierárquicas. Na *colaboração*, todos trabalham conjuntamente (colaboram) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Na colaboração, as relações, portanto, tendem a ser não hierárquicas, havendo liderança compartilhada e corresponsabilidade pela condução das ações. (FIORENTINI, 2010, p. 52, grifos do autor).

Partindo do entendimento que a aprendizagem colaborativa se pauta no apoio e na busca de se atingir um objetivo em comum e que a aprendizagem cooperativa é um caminho, que em muitos casos permite que os grupos possam alcançar a colaboração, dizemos que é preciso promover situações para que os professores também a compreendam por meio de vivências tal aprendizagem. E reafirmamos ser uma formação continuada com enfoque colaborativo uma proposta viável para tal aprendizado.

Pensar colaborativamente uma formação continuada docente é entender que a colaboração vai além de uma técnica de sala de aula, pois compreende “[...] uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo” (PANITZ, 1996, p. 1, tradução nossa).

Retomando o entendimento de Fullan e Hargreaves (2000), citados anteriormente, em que os autores dissertam sobre a escola como organização aprendente, no qual: o ensinar tem diferentes significados; os docentes têm o desejo de desafiar seus alunos e tomar a aprendizagem divertida e ativa; a conjuntura interfere e limita o trabalho dos professores, podemos dizer que estes três pontos conjuntamente aos demais estudos que compõem o escopo desta pesquisa nos levam a compreender que a função do EMI, e por conseguinte, os fazeres dos profissionais da EPT é melhorar as condições dos sujeitos a que ele destina. “O professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem” (MACHADO, 2015, p. 18).

Uma maneira de possibilitar que o estudante tenha a compreensão reflexiva e crítica acima sugerida é a apreensão de diferentes saberes pelos professores, concedido como limite de possibilidade, na luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, fomentada num processo formativo que mantenha o professor em seu próprio espaço de atuação, promovendo a profissionalização embasada no entendimento da educação contínua, sob os pressupostos colaborativos e da formação integral tem sido uma alternada para se romper com a precarização do processo de formação docente e o encurtamento da distância entre o que é apresentado a ele e a realidade em que atuam.

Pensar o trabalho em coletividade passou a ser então uma oportunidade para a formação continuada com vistas a: educação omnilateral, científica e humanista para uma formação humana que contemple todos os aspectos, ou seja, uma formação num “[... ] sentido político, emancipatório no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes” (GRAMSCI, 2011, p. 287; SEMERARO, 2003, p. 271 apud CIAVATTA, 2014).

O resultado do equilíbrio entre as necessidades individuais e profissionais dos docentes e as necessidades do sistema educativo é o que leva a uma formação contínua, sendo que “[...] um programa de formação contínua deve potencializar a colaboração dos diversos atores do sistema educativo e a realização de projetos de investigação-ação-formação orientados para o desenvolvimento profissional do professor” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 135).

Romper com esta cultura que leva ao empobrecimento, isolamento, incerteza e

individualismo é uma maneira de lidar com o conservadorismo na educação. Uma possibilidade para isso são as brechas que se acendem quando as longas conversas do grupo, a observação mútua e o profissionalismo interativo, ou seja, propiciam condições para que a colaboração franca aconteça, pois ela é uma pequena oportunidade para a ruptura com a cultura do individualismo (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

A aprendizagem colaborativa e a cooperativa têm sido defendidas no meio acadêmico, pois reconhecem o conhecimento prévio de cada estudante, sua experiência e seu entendimento de mundo e permitem a construção social do conhecimento. Essas metodologias são capazes de estimular o pensamento crítico e promover uma aprendizagem mais significativa. A proposição de uma aprendizagem colaborativa como abordagem para a formação docente continuada baseia-se no entendimento de que, ao interagir com seus pares, as trocas propiciam interações significativas e, numa visão mais ampla do que venha a ser apreender e colaborativamente a aprendizagem surja como efeito colateral (TORRES; IRALA, 2005).

A formação continuada a partir dos aspectos característicos e constitutivos da aprendizagem colaborativa pressupõe que o docente interaja com seus pares, estabelecendo objetivos comuns e a (re)construção de conhecimentos. O ensino colaborativo rejeita o autoritarismo e a condução pedagógica como motivação hierárquica. A socialização ocorre pela e na aprendizagem. E a formação de grupos colaborativos permite, por meio da argumentação e do diálogo, o desenvolvimento de competências éticas e que as aulas se diferenciam do ensino transmissivo, possibilitando que todos possam participar e sejam notados. Em todas as aulas a competência da argumentação poderá ser desenvolvida (RIBEIRO; RAMOS, 2012). “Cada um dos membros do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos outros. Os professores compartilham a interação e a troca de ideias e conhecimento entre os membros do grupo” (IMBERNÓN, 2010, p. 65). E o compartilhamento de ideias e de conhecimentos permite a aproximação com os demais componentes (RIBEIRO; RAMOS, 2012).

A prática da aprendizagem colaborativa também “[...] pode assumir múltiplas caracterizações, podendo haver dinâmicas e resultados de aprendizagem diferentes para cada contexto específico” (TORRES; IRALA, 2005, p. 65). O processo de desenvolvimento da formação colaborativa requer um considerável esforço, leva tempo. Contudo a complexidade do ensino obrigatório, na atualidade, faz com que o trabalho colaborativo se torne cada vez mais necessário para suprir as demandas do processo educativo institucional que preconiza uma organização escolar coletiva e democrática (IMBERNÓN, 2010).

Torres e Irala (2005) apontam que as discussões sobre aprendizagem colaborativa poderão ser confundidas com aprendizagem cooperativa, mas existem diferenças e semelhanças

entre elas e alguns autores as consideram tanto em suas perspectivas teóricas quanto práticas. A cooperação pressupõe que o docente fomente o processo, uma vez que ele está no centro.

Tomamos para as nossas reflexões a formação continuada no que tange ao entendimento do que vem a ser o *ensino médio integrado à formação profissional na perspectiva da formação para o mundo do trabalho*, do acesso aos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos pelos filhos das classes trabalhadoras e a possível contribuição desta para a mudança da ‘realidade conjunturalmente desfavorável’, tal qual já nos falou Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Direcionamos nosso olhar para uma formação continuada colaborativa, de modo que os educadores possam em sua *práxis* contemplar os ‘elementos de uma sociedade justa’.

A formação continuada para o docente que atua ou irá atuar no EMI tem seu valor, pois, muitas formações iniciais não contemplam objetivos e pressupostos que norteiam a educação integral. A formação continuada com enfoque colaborativo se inicia no momento em que o docente é convidado e se voluntaria a participar deste processo e aceitar tal convite (FIORENTINI, 2010). O querer fazer parte é elemento vital para que ele possa se colocar enquanto sujeito de sua própria e se fazer ou refazer em sua própria atuação. Por isso trazemos a seguir 02 relatos de formação continuada colaborativa.

O artigo *Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional* (GAMA; FIORENTINI, 2009) traz o relato de uma formação continuada em grupos colaborativos a partir das entrevistas realizadas com três grupos distintos de professores, assim como as observações das aulas e das reuniões em grupo que eles participavam. No texto, os autores relatam que o objetivo era descrever a aprendizagem profissional e a participação do professor que está iniciando na carreira de matemática em grupos colaborativos e as contribuições dessa participação para a compreensão e enfrentamento dos desafios de ensinar e aprender matemática na escola básica. Por isso, tomamos Gama e Fiorentini (2009, p. 442), quando eles nos dizem que a “formação de professores, atualmente, têm reconhecido a complexidade da prática docente, o que leva à necessidade do aprender contínuo em um mundo em constantes mudanças” e o reconhecimento que o docente se desenvolve continuamente, aprendendo ao longo da sua carreira e na realização teórico/prática dos seus saberes é decisivo para que se consiga contemplar os desafios. Os autores ainda relatam:

Em nossa pesquisa de campo, junto aos grupos colaborativos, pudemos identificar algumas práticas e/ou dinâmicas que podem ser consideradas catalisadoras de aprendizagem profissional dos participantes: coordenação e registros das reuniões presenciais de forma compartilhada e alternada, assumindo cada participante diferentes papéis no grupo; estudos teórico-metodológicos definidos a partir das

demandas dos participantes; compartilhamento de experiências sobre a prática docente através de narrativas orais e escritas; construção coletiva de materiais pedagógicos; publicações de artigos e livros com a participação do grupo; uso de espaço virtual para dúvidas, troca de informações e socialização de material teórico e pedagógico. (GAMA; FIORENTINI, 2009, p. 450).

No contexto relatado acima, houve superação do isolamento, com a alternância de papéis dentro do próprio grupo. E a democratização nestes grupos possibilitou que os pesquisadores vissem na prática a consolidação de um *grupo autenticamente colaborativo*.

Nestas práticas observou-se que os professores iniciantes tiveram uma postura que os distanciaram da transmissão do conhecimento e passaram a considerar a socialização intergrupos, a interação entre os estudantes e o trabalho em grupo como possibilidades para em sua prática pedagógica, ouvindo mais os discentes e fomentaram a possibilidade da sala de aula se tornar uma comunidade de aprendizagem com vistas a produção de significados na construção de conhecimentos. O *grupo da formação* tornou-se de um lado: o espaço de reflexões e relatos sobre os medos, as frustrações, as dificuldades, das angústias da profissão e do outro de aprendizagem de como administrar e enfrentar os anos da docência, em especial os iniciais (GAMA; FIORENTIN, 2009, p. 453).

Sanavria (2014) descreve, em sua tese, o processo formativo proposto e vivido no desenvolvimento da pesquisa que a originou, demonstrando que, a partir de “[...] uma ação formativa que de fato motivasse um processo reflexivo coletivo a partir do contato com novas possibilidades pedagógicas em termos de recursos tecnológicos”, sob os pressupostos da formação continuada (em sua definição já discutida no escopo deste trabalho), concebendo a ação educativa como um processo de construção, foi oferecida uma formação continuada colaborativa aos docentes de matemática que se voluntariaram e em coletividade, por meio do respeito mútuo, do compartilhamento dos seus sucessos e fracassos, buscaram superar suas dificuldades. A ação formativa aconteceu numa perspectiva em uma espiral respeitando os saberes docentes e fomentando a dinâmica da *reflexão-sobre-a-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*.

Todas as pesquisas encontradas potencializam a colaboração como um elemento diferenciador num processo formativo e nos deu respaldo para a elaboração do produto educacional desenvolvido e aplicado em nossa pesquisa.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Caracterização, etapas e instrumentos

A pesquisa aqui descrita foi desenvolvida numa abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista, partindo de uma questão de interesse local na busca pelo entendimento das concepções dos docentes que atuam no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul Campus Nova Andradina acerca da Educação Profissional e Tecnológica.

Dentre as variadas definições de pesquisa qualitativa, tomamos para este trabalho Alves-Mazzotti (1998) e Sandín Esteban (2010), entendendo que a pesquisa qualitativa é uma atividade sistematizada, direcionada à transformação de cenários e práticas socioeducativos, à tomada de decisões, ao desenvolvimento e descobrimento de um corpo organizado de conhecimento e a compreensão em profundidade de fenômenos sociais e educativos (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Tomamos as definições em Gil (2010) para definirmos a natureza descritivo-avaliativa, quando nos diz que a descrição das características de determinadas populações é o objetivo das pesquisas descritivas e que a explanação da razão – o porquê das coisas – é obtida por meio das pesquisas explicativas, já que elas buscam o conhecimento da realidade de maneira mais profunda.

No que tange ao caráter intervencionista, tomamos novamente Sandín Esteban (2010), quando ela diz que, por meio da interação com a realidade, o pesquisador, nos estudos qualitativos, consegue coletar os dados sobre ela, pois se compõe como instrumento principal. Além disso, “[...] a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto estudado. Essa fase exploratória permite que o pesquisador [...] defina pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 148).

O Quadro 01 apresenta, para cada objetivo específico estabelecido, os seus respectivos indicadores e, conseqüentemente, instrumentos de coleta de dados necessários para o atingimento do objetivo geral da pesquisa. “Conceitualmente, indicadores são questionamentos derivados de cada objetivo específico e que facilitam a delimitação dos instrumentos necessários para a coleta de dados em uma pesquisa” (SANAVRIA, 2014, p. 101).

**Quadro 01 - Indicadores e instrumentos da pesquisa.**

<b>Objetivo Geral</b>	Analisar as contribuições de uma formação continuada para possíveis mudanças de concepções de professores sobre Educação Profissional e Tecnológica.	
<b>Objetivos</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
Identificar as concepções dos professores sobre a Educação Profissional e Tecnológica antes e depois de vivenciarem uma formação continuada a respeito;	1) Qual o perfil do docente participante da pesquisa? 2) Quais as experiências profissionais prévias os docentes possuem? 3) Quais as experiências prévias os docentes possuem com a EPT? 4) Quais as expectativas dos docentes ao atuarem na EPT? 5) Como foi a formação inicial dos docentes? 6) Qual é o entendimento dos docentes sobre os institutos federais? 7) Qual o entendimento dos docentes sobre formação integrada? 8) Para os docentes, qual é a visão de aluno no contexto do Ensino Médio Integrado? 9) Para os docentes, qual é o papel do professor no contexto da EPT?	1) Entrevista. 2) Entrevista. 3) Entrevista. 4) Entrevista. 5) Entrevista. 6) Entrevista. 7) Entrevista. 8) Entrevista. 9) Entrevista.
Elaborar uma formação continuada que tenha no enfoque colaborativo o diferencial para a compreensão dos princípios e finalidades da Educação Profissional e Tecnológica;	10) Quais pressupostos da formação continuada devem embasar o processo formativo proposto? 11) Quais elementos e pressupostos da colaboração devem permear as atividades propostas pela formação? 12) Quais os princípios e finalidades da EPT? 13) Quais os conteúdos necessários à formação? 14) Qual a dinâmica necessária para a formação?	10) Levantamento bibliográfico. 11) Levantamento bibliográfico. 12) Levantamento bibliográfico. 13) Levantamento bibliográfico. 14) Levantamento bibliográfico.
Compreender os pressupostos da formação continuada proposta que possam contribuir para uma mudança de concepções acerca da Educação Profissional e Tecnológica.	15) Qual é o entendimento dos docentes sobre os institutos federais pós-formação? 16) Qual o entendimento dos docentes sobre formação integrada pós-formação? 17) Para os docentes, qual é a visão de aluno no contexto do Ensino Médio Integrado pós-formação? 18) Após vivenciarem a formação, para os docentes, qual é o papel do professor no contexto da EPT?	15) Entrevista. 16) Entrevista. 17) Entrevista. 18) Entrevista.

**Quadro 01 - Indicadores e instrumentos da pesquisa.**

(continuação)

	19) Houve mudanças de postura de concepções após a formação vivida? Quais? 20) Quais pressupostos previamente estabelecidos para a formação foram de fato respeitados? 21) O grupo demonstrou características de colaboração durante a vivência da formação? 22) Quais pressupostos previamente estabelecidos para a formação mostraram-se determinantes para possíveis mudanças de concepções? 23) Qual o entendimento dos docentes quanto ao papel da formação vivida para sua atuação profissional?	19) Entrevista. 20) Observação e análise documental. 21) Observação e análise documental. 22) Observação e análise documental. 23) Entrevista.
--	--	--

Fonte: os autores.

Para conhecermos as concepções dos docentes que atuam no IFMS Campus Nova Andradina, essa pesquisa dividiu-se nas seguintes etapas:

1. Revisão bibliográfica sobre o Ensino Médio Integrado e Educação Profissional e Tecnológica, seguida de um estado da arte das produções sobre a formação continuada de professores EPT;
2. Convite aos docentes do IFMS Campus Nova Andradina a se voluntariarem a uma formação continuada com enfoque colaborativo, antecedida e sucedida por entrevista semiestruturada;
3. Análise preliminar das concepções sobre Educação Profissional e Tecnológica, por meio de entrevista pré-formação (Apêndice A), semiestruturada;
4. Elaboração e aplicação do produto educacional;
5. Entrevista pós-formação (Apêndice B) com os docentes do IFMS Campus Nova Andradina que concluíram a formação;
6. Análise os dados coletados.

As entrevistas (pré e pós-formação) foram realizadas com os docentes que pertencem à carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que atuam no Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Nova Andradina. Por entender que essa categoria é composta por profissionais com diferentes formações iniciais (licenciados, bacharéis e tecnólogos), em diferentes áreas do saber e atuação profissional, assim como titulações específicas, buscamos conhecer, no ato da matrícula, as formações e experiências anteriores de cada um, assim como as percepções e curiosidades que os levaram a se inscrever

na formação.

A fim de potencializarmos a coleta de dados, abrimos espaços de discussão tanto nos encontros, como na sala de aula virtual criada no Google Classroom®. Também foi criado um grupo fechado no Facebook®, de modo que pudéssemos interagir espontaneamente, sem a formalidade de uma sala de aula virtual.

Os dados coletados nas entrevistas e nas observações, assim como as questões e respostas formuladas durante a formação foram analisados a partir da proposta de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com a qual o pesquisador tem a possibilidade de analisar os discursos por meio de um conjunto de instrumentos metodológicos, extremamente diversificados e em constante aperfeiçoamento (FRANCO, 2005).

### 3.2 O perfil dos sujeitos e o *locus* da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) foi criado pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, momento no qual ocorreu a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), pelo Ministério da Educação (MEC). Apresenta natureza jurídica de autarquia e autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar<sup>2</sup>.

O IFMS atualmente conta com uma estrutura multicampi com 10 campi, distribuídos pelo estado, além da Reitoria, com sede na capital, Campo Grande. O Campus Nova Andradina<sup>3</sup> foi o primeiro a entrar em funcionamento, no ano de 2010, quando publicada a Portaria MEC Nº 1.170/2010. Suas atividades iniciaram com a oferta dos cursos integrados em Agropecuária e Informática e o curso de Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

A partir de 2011, o campus iniciou a oferta de cursos de graduação, sendo eles: Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (2011); Tecnologia em Produção de Grãos (2014); e Bacharelado em Agronomia (2015). Em 2014, iniciou a oferta do curso Técnico Subsequente em Zootecnia e Especialização *Lato Sensu* Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Além dos cursos descritos, o Campus Nova Andradina oferta,

---

<sup>2</sup> As informações referentes ao histórico do IFMS foram retiradas do site do IFMS. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em: 02 out. 2020.

<sup>3</sup> As informações do *Campus* Nova Andradina foram retiradas do 'Histórico do *Campus* Nova Andradina', apresentado no site do IFMS. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-nova-andradina/sobre/historia#:~:text=O%20Campus%20Nova%20Andradina%20representa,Km%2023%2C%20Fazenda%20Santa%20B%C3%A1rbara>.

conforme demandas, cursos de formação inicial e continuada (FIC), tanto presenciais quanto à distância.

O Campus Nova Andradina possui 60 docentes efetivos na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que atuam nos eixos de Recursos Naturais e de Informação e Comunicação, em todos os níveis e modalidades que são ofertadas pela instituição. Todos os docentes atuam em regime de dedicação exclusiva. Desses, há 03 docentes atuando no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT<sup>4</sup>), ofertado pelo Campus Campo Grande. Além dos docentes efetivos, são periodicamente feitas contratações temporárias para atender demandas específicas, como licenças médicas e afastamentos para capacitação, por exemplo.

Os treze (13) docentes que participaram da formação e são objetos desta pesquisa atuam ou já atuaram nos cursos de ensino médio no Campus Nova Andradina. No semestre 2020/02<sup>5</sup>, dez (10) atuaram no Ensino Médio Integrado e três (3) nos cursos da Educação Superior do IFMS. Não excluimos do recorte da pesquisa esses últimos, pois o professor EBTT atua verticalmente e pode, a cada semestre, ministrar aulas em cursos e/ou níveis diferentes.

Trouxemos na ficha de inscrição da formação continuada, além dos dados já corriqueiros para tal, além de algumas questões da entrevista pré-formação,<sup>6</sup> reportadas a conhecer o perfil do docente participante, em especial, as experiências profissionais prévias deles, incluindo as com a EPT.

Para conhecermos o perfil docente<sup>7</sup> levantamos a formação inicial, o tipo de graduação e em qual instituição de educação superior ela havia ocorrido, a maior titulação a possível atuação Ensino Médio Integrado. Ao caracterizar tal grupo vislumbramos, no IFMS Campus Nova Andradina, a diversidade de formação inicial permitida pelos editais dos concursos dos Institutos Federais e identificamos professores representantes dos dois eixos referentes à formação profissional no campus – Recursos Naturais e Informação e Comunicação – e do Núcleo Comum. O Quadro 02 sintetiza os principais dados quanto ao perfil dos sujeitos da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Para saber mais sobre o ProfEPT visite o *site* <https://profeppt.ifes.edu.br/sobreprofeppt>.

<sup>5</sup> O IFMS trabalha com a organização didático pedagógica em regime semestral.

<sup>6</sup> As questões 1 ao 6 foram transcritas e até desmembradas sem perder seu significado primeiro. Dizemos isso, pois ao longo da narrativa poderá parecer que foram mais perguntas.

<sup>7</sup> Alguns questionamentos foram feitos nas atividades diagnósticas de modo que conseguíssemos sanar dúvidas ou mesmo entender alguns dados. A possibilidade de coletarmos outros dados no percurso advém do referencial teórico e também das reuniões de planejamento com os professores convidados.

**Quadro 02 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.**

ID	Formação Inicial	Titulação	Tempo no IFMS (anos)	Atuação em 2020
N	Letras (licenciatura)	Mestrado	De 01 a 03	Docente EMI
O	Letras (licenciatura)	Doutorado	01	Docente EMI
P	Ciência da Computação	Doutorado	05 a 10	Docente EMI
Q	Ciências Biológicas (licenciatura)	Doutorado	Menos de 01	Docente
R	Engenharia Agrícola	Especialização	03 a 05	Docente EMI
S	Letras (licenciatura)	Mestrado	De 01 a 03	Docente EMI
T	Ciência da Computação	Doutorado	04	Docente EMI
U	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Mestrado	De 01 a 03	Docente
V	Processamento de Dados	Mestrado	De 01 a 03	Docente
W	Educação Física (licenciatura)	Doutorado	03 a 05	Docente EMI
X	Física (licenciatura)	Mestrado	Menos de 01	Docente EMI
Y	Sistemas de Informação	Mestrado	De 01 a 03	Docente EMI
Z	Engenharia Agrícola	Doutorado	05 a 10	Docente EMI

**Fonte:** os autores.

Quanto à atuação em outras áreas, dois (2) docentes responderam que não atuaram, sendo eles: um (1) licenciado e um (1) bacharel. Esses vieram diretamente das formações iniciais e especializações *stricto sensu* para a atuação docente na EPT do IFMS. Os outros onze professores (11) atuaram tanto na carreira que foram formados, quanto em outras atividades relacionadas ao segundo setor. Dois (2) desses citaram terem atuado como professores na sua área de formação, entretanto para instituições privadas e fora do contexto da educação formal.

Como já relatado, a necessidade de se fazer a formação *online* trouxe a possibilidade de oferta para docentes que não pertenciam ao Campus Nova Andradina, o que resultou em 32 inscrições, sendo: dois (2) docentes de outro campus do IFMS; dois (2) professores de instituição externa; cinco (5) servidores técnicos do IFMS Campus Nova Andradina; dois (2) servidores técnicos de outro campus do IFMS; um (1) servidor terceirizado do IFMS Campus Nova Andradina; dois (2) professores da rede Estadual de Nova Andradina; um (1) professor da rede Estadual do Estado de Rondônia; e dezessete (17) docentes do Campus Nova Andradina, sendo que, destes, quatro (04) optaram por não participar das entrevistas.

Quanto à atuação como professores em outra instituição que oferece educação profissional, quatro (4) docentes responderam afirmativamente. Conversando com eles, soubemos que tais instituições se voltavam para a formação profissional, em parte direcionada à educação técnica, com objetivo de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho e que, ao entrarem no Instituto Federal, perceberam que havia uma diferença em relação à proposta com

a qual trabalharam anteriormente. Pacheco (2015) traz essa questão da diferença ao falar dos fundamentos e diretrizes dos IFs. Ramos (2014) afirma que a EPT, pensada para os IFs, busca romper com a perspectiva assistencialista que deu origem à educação profissional no Brasil e com o discurso de oportunização de estudos para os jovens que não conseguiram entrar na universidade e já haviam concluído o ensino médio quando, na verdade, a eles ficava reservado o direito a uma formação técnica e, em alguns momentos da história da EPT, a formação profissionalizante não permitia a continuidade dos estudos, mesmo após a certificação, pois não trazia conteúdos do núcleo básico.

No ato da inscrição, buscamos identificar as expectativas dos cursistas e, quando os questionamos quanto ao que desejariam aprender a respeito do Ensino Médio Integrado durante o curso, obtivemos as respostas categorizadas no Quadro 03.

**Quadro 03 - Expectativas de aprendizagem sobre o Ensino Médio Integrado.**

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
Bases Conceituais e Legais do Institutos Federais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entender os aspectos teóricos e legais que fundamentam os Institutos Federais.</li> </ul>
Conceitos e Práticas sobre a Formação Integrada	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender como realmente se trabalha com o ensino integrado;</li> <li>▪ Aprender os conceitos e práticas da formação profissional com enfoque humanista e social.</li> </ul>
Concepção do Ensino Médio Integrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender melhor a concepção do EMI;</li> <li>▪ Entender mais profundamente a proposta do EMI.</li> </ul>
Recursos e Metodologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender os processos que norteiam o EMI;</li> <li>▪ Aprender a explorar todos os recursos que a instituição oferece dentro da minha disciplina.</li> </ul>
Práticas no EMI	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer práticas mais adequadas para atender o estudante do EMI;</li> <li>▪ Reconhecer práticas que podem auxiliar em uma melhora na qualidade de ensino tecnológico.</li> </ul>
Trabalho Interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprender a construir atividades interdisciplinares, que façam sentido para o aluno.</li> </ul>
Comportamento e Motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber sobre motivação de estudantes;</li> <li>▪ Conhecer o comportamento adolescente e jovem.</li> </ul>

**Fonte:** os autores.

Os desejos de aprendizagens dos docentes participantes da pesquisa se voltavam, quase que em sua totalidade, para os conteúdos da ementa da formação, exceto o referente à categoria *Comportamento e Motivação*. Um ponto que nos chamou a atenção foi que os docentes com maior tempo de atuação no IFMS disseram que gostariam de aprofundar os conhecimentos

referentes ao EMI e os com menos tempo buscavam entender sobre o estudante e os recursos disponíveis na instituição. Isso nos leva a inferir que a atuação profissional na categoria EBTT, dentro dos IFs, fomenta inquietudes sobre a própria prática profissional e o contexto de atuação, quando coloca o docente em contato com termos específicos reservados a ela. Além disso, essa convivência gera inquietação referente à compreensão do significado destes. Dizemos isso, pois os professores verbalizaram tais alegações nas entrevistas e nos encontros *online*.

Sabido o que os professores desejavam aprender na formação, buscamos as dúvidas que estes traziam referente ao EMI e desejavam obter respostas durante o curso. No Quadro 04 podemos vê-las:

**Quadro 04 - Dúvidas sobre EPT.**

<b>Categorias</b>	<b>Perguntas</b>
Formação Integrada	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como contribuir para a formação dos estudantes para que possam ser protagonistas de uma transformação social?</li> </ul>
Trabalho Interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais são as alternativas para se trabalhar de maneira interdisciplinar no Ensino Médio Integrado?</li> <li>▪ Como proporcionar um ensino que possa preparar o aluno tanto para o vestibular quanto para uma formação profissional adequada com uma carga horária restrita?</li> </ul>
Trabalho Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que aspectos devem ser considerados pelo docente ao realizar o planejamento de seu trabalho para atender as especificidades do Ensino Médio Integrado?</li> </ul>
Relação e diferenças do EMI do Ensino Médio regular	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que diferenças existem em relação ao Ensino Médio regular?</li> <li>▪ Em que deve diferir a postura do professor que atua no Ensino Médio Integrado em relação ao que atua no Ensino Médio regular?</li> </ul>
Práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como ensinar a um aluno que vem sem saber alguns conceitos básicos que são necessários para o desenvolvimento da disciplina?</li> </ul>
Corresponsabilidade discente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O sistema cobra responsabilidade do aluno?</li> </ul>

Fonte: os autores.

As categorias das respostas das dúvidas que esperavam ser respondidas na formação convergiam para com a proposta que se inscreveram e estavam representadas nos conteúdos e na ementa do produto educacional. No entanto, a denominada *Corresponsabilidade discente*, no sentido de cobrança, não fazia parte dos objetivos das análises propostas pelo produto

educacional. Contudo, durante o percurso, essa questão foi levantada quando abordada a concepção de educando trazida por Freire (2014), nas discussões entre os cursistas a partir do entendimento do estudante como um sujeito ativo.

Uma assertiva que deixamos registrada aqui é a fala de Ramos (2008), quando ela afirma que, no EMI, é preciso haver, além das discussões sócio-políticas, uma organização dos componentes curriculares e das práticas pedagógicas, por meio da redefinição dos processos de ensino na EPT. Nesse contexto, o entendimento do aluno deve se voltar para o sujeito que aprende, por meio de desafios, projetos e/ou problemas. Por isso, ele precisa vivenciar a elaboração de projetos de intervenções, ações resolutivas, inclusive as de estudo de situações e de pesquisa.

Na questão referida acima, ainda, quatro (4) docentes não registraram dúvidas e um (1) apresentou várias, as quais foram direcionadas para as categorias pertencentes. Dentre os que não escreveram, um deles colocou as dúvidas na entrevista, conforme transcrita a seguir:

*[A minha dúvida] É em relação a como desenvolver, quebrar essas caixinhas na prática. Eu não sei se isso está na pauta da pesquisa. Se não estiver, então, desconsidere. Mas, a minha dificuldade hoje é essa. É ver isso assim na prática. Eu tentei fazer algumas vezes, não sei se eu tive êxito, porque você colocar em prática é uma coisa e ter êxito é outra. Então, eu queria mais esclarecimentos ou entender um pouco mais sobre como quebrar essas divisões, mais para a gente ter uma interligação entre os conteúdos aí maior. (PROFESSORA N).*

A questão da interdisciplinaridade não foi apresentada somente nas entrevistas, também foi levada para os encontros *online*. E após o primeiro encontro, ao entender e/ou aprofundar o entendimento sobre o conceito do EMI, os docentes passaram a ter expectativas em relação a ações que poderiam promover condições para que eles conseguissem romper com a disciplinaridade e caminhassem em busca de ações interdisciplinares, ao mesmo tempo que buscaram entender em quais condições a proposta de Ensino Médio Integrado na perspectiva da educação integrada poderia ser colocada em prática. Outrossim, os sujeitos que se propuseram participar da formação, na concepção de Nóvoa (1996; 1999), pertenciam às categorias por ele apresentadas: formação inicial, indução profissional e formação continuada. Na troca de experiências, impulsionaram essa pesquisa com enfoque colaborativo que, por meio da pergunta, partiu da realidade do professor cursista.

## 4 O PRODUTO EDUCACIONAL

### 4.1 Descrição do produto

O produto educacional (PE) concebido, aplicado e analisado consiste em uma formação continuada, sob o enfoque colaborativo, direcionada para os docentes que atuam na carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Para que pudéssemos também certificá-los, foi preciso tramitar o produto institucionalmente como um projeto de extensão. Assim, o público-alvo também passou a abranger os profissionais que desejavam atuar na Educação Profissional e Tecnológica. Para contemplar todas as nossas especificidades, adotamos a nomenclatura Atividade de Extensão (curso), e intitulamos a formação como “Ensino Médio Integrado: Conceitos, Princípios e Práticas”.

Para formularmos os objetivos da formação, nos pautamos em Imbernón (2010), quando narra que houve mudanças e avanços na formação continuada desde os últimos 30 anos do Século XX, porém ainda permanece a ortodoxia do ver e do realizar a formação por meio da permanência de cursos padronizados, de processos compostos de lições-modelos e de noções oferecidas em cursos, o que se contrapõem ao entendimento de uma formação contínua para o professor EBTT, a qual defendemos. Destarte, buscamos em Valente (2005) uma maneira de conceber o processo formativo de modo que os professores fossem ao mesmo tempo sujeitos e atores da formação.

Como objetivo geral do produto educacional, estabelecemos: Fomentar uma formação continuada com enfoque colaborativo que conceba a compreensão das especificidades do Ensino Médio Integrado com vistas a uma formação politécnica para professores e outros profissionais que atuam ou desejam atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada pelos Institutos Federais. Nesse contexto, buscando propalar o tipo de EPT e de EMI que estamos tratando, assim como promover as condições para essa compreensão, formulamos como objetivos específicos da formação continuada:

- a) Apresentar os fundamentos, pressupostos e as concepções que embasam a Educação Profissional e Tecnológica concebida para ser ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT);
- b) Promover discussões que levem ao entendimento do trabalho como elemento de constituição do ser humano, a partir das suas dimensões ontológica e histórica, entendendo-o como princípio educativo;

- c) Compreender as diferenças entre o Mercado de Trabalho e o Mundo do Trabalho, de maneira a conceber a educação para a emancipação humana com vistas a uma formação humana integral que supere a dualidade entre cultura geral e cultura técnica presente na sociedade capitalista, oportunizando que o trabalho docente no EMI se volte para uma formação politécnica;
- d) Identificar e conceituar os saberes docentes, a construção da identidade do professor, visando a compreensão do papel do docente que atua na Educação Profissional e Tecnológica;
- e) Demonstrar o eixo estruturante *ciência, trabalho, cultura e tecnologia* como uma possibilidade de condução do ensino técnico integrado ao ensino médio, concebendo a formação geral e a formação específica em unidade, oportunizando a reflexão docente e articulando teoria e prática;
- f) Oportunizar o entendimento da concepção pedagógica Politecnicia.
- g) Promover encontros síncronos e atividades assíncronas a partir do enfoque colaborativo e da espiral da aprendizagem buscando fomentar a constituição de grupos colaborativos de trabalho entre os profissionais que atuam na EPT;
- h) Propiciar uma formação *com os sujeitos* voltada para a *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação*.

A escolha desses objetivos teve como propósito olhar para os pressupostos do EMI a partir desse projeto original de educação e propiciar reflexões que levem às respostas que os docentes EBTT buscam, especialmente, quando se questionam a quem se destina essa modalidade de ensino, o que se almeja com ela e como proceder de maneira que as concepções teóricas perpassem a literatura e se efetuem no cotidiano dos IFs.

Partindo do nosso referencial teórico, fizemos os recortes dos temas abordados e propusemos esse percurso formativo apoiados na concepção pedagógica problematizadora e dialógica preconizada por Freire (2004, 2019). Buscamos em pesquisas científicas, artigos e livros, relatos de experiências e exemplos práticos da docência na EPT e montamos o arcabouço teórico para os momentos de reflexão sobre a prática contextualizada no EMI. A partir das discussões teóricas e práticas, incluindo as dos professores cursistas, trouxemos esse embasamento aos diálogos da formação.

Para alcançarmos uma organização em consonância com o tipo de homem que os IFs se propõem a formar, elaboramos a ementa com as seguintes temáticas na formação: Formação Integrada; Ensino Médio e Ensino Médio Integrado; Homem, Trabalho e Mundo do Trabalho; Dualidade Educacional; Escola Unitária; Politecnicia enquanto concepção Pedagógica;

Formação de professores e formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica; Saberes e Identidade Docente; Concepções, pressupostos e práticas para a formação de professores que atuam no Ensino Médio Integrado.

Os conteúdos trabalhados nessa formação continuada se pautaram no referencial que caracteriza a EPT propostas pelos IFs, ou seja, aquela voltada para a formação integrada, cuja formação visa o mundo do trabalho.

Pensamos nas temáticas a serem abordadas em cada encontro, respeitando, assim, os saberes, desejos e necessidades dos inscritos na formação continuada, os quais, no ato da inscrição, registram suas expectativas para com o curso, o que visa contribuir para que os conteúdos trabalhados levem à reflexão das práticas e os façam sujeitos ativos neste processo de formação continuada com enfoque colaborativo (IMBERNÓN, 2010; FIORENTIN, 2010; SANAVRIA, 2014), sob a égide da espiral da aprendizagem (VALENTE, 2005). Os textos a serem discutidos podem ser escolhidos junto com professores convidados, de modo que estes possam colaborar também no processo de planejamento. Voltando aos docentes que atuam na carreira EBTT, o processo formativo culmina em ações que vão além dos saberes didático-pedagógicos, pois esta também é uma formação ético-política.

A metodologia para conduzir a formação é a da colaboração e ocorre com base nos aspectos constitutivos: voluntariedade, identidade e espontaneidade, liderança compartilhada ou corresponsabilidade; apoio e respeito mútuo, segundo a proposta de Fiorentini (2010) e da estratégia pedagógica espiral da aprendizagem (VALENTE, 2005). Dessa maneira, buscamos inserir o docente no processo de sua formação, por meio da sua vivência e experiência, com tarefas envolvendo *talk show*, roda de conversa *online*, grupo de trabalho *online*, equipe de trabalhos *online* e convite para os cursistas serem os professores convidados. As estratégias apontadas no percurso têm como objetivo apresentar caminhos e possibilitar que as escolhas e lideranças partam do próprio grupo e que haja corresponsabilidade *para e pelas* ações. O embasamento teórico do direcionamento metodológico pauta-se nos pressupostos colaborativos de Panitz (1996), Hargreaves (1998), Valente (2005), Imbernón (2010), Fiorentini (2010) e Sanavria (2014).

Quanto à sua estrutura, o produto educacional organiza-se em três etapas: pré-formação, encontros *online* e conclusão. A pré-formação contempla o convite, a inscrição e o momento de recolhimento das informações sobre o perfil e as expectativas dos cursistas. Depois são organizados cinco (5) encontros *online*, cada um com um tema e objetivos específicos, como detalhado no Quadro 05. Por fim, a etapa de conclusão objetiva coletar uma avaliação do curso e fomentar a autoavaliação dos cursistas.

**Quadro 05 - Encontros da formação e seus respectivos objetivos.**

ID	Tema	Objetivos
1º	Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acolher a turma e apresentar a proposta e metodologia;</li> <li>▪ Compreender os fundamentos político-pedagógicos dos IFs;</li> <li>▪ Demonstrar brevemente a história da constituição dos IFs;</li> <li>▪ Reconhecer os objetivos e finalidades dos IFs;</li> <li>▪ Mostrar os setores e atores sociais que os IFs se propuseram a atender.</li> </ul>
2º	O Ensino Médio Integrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer os cursistas e promover o diálogo partindo da realidade;</li> <li>▪ Entender o que vem a ser o EMI;</li> <li>▪ Compreender quem são os atores do EMI;</li> <li>▪ Introduzir a reflexão sobre o papel do professor no EMI;</li> <li>▪ Aprender sobre escola unitária;</li> <li>▪ Conhecer a dualidade educacional para combatê-la;</li> <li>▪ Abalizar o que seria Educação Politécnica que contemple os pressupostos e finalidades do EMI.</li> </ul>
3º	O Mundo do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar o trabalho em seu sentido ontológico;</li> <li>▪ Diferenciar uma formação para o Mercado de Trabalho de uma formação para o Mundo do Trabalho;</li> <li>▪ Discutir o educar no trabalho e para o trabalho;</li> <li>▪ Demonstrar as contradições de uma formação especificamente para o mercado de trabalho quando se objetiva o ensino no EMI;</li> <li>▪ Esboçar a possibilidade de construção de um percurso formativo a partir da educação da classe trabalhadora de forma integrada.</li> </ul>
4º	Saberes Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abordar como é construída a identidade do professor;</li> <li>▪ Conhecer os saberes da experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos;</li> <li>▪ Analisar os saberes docentes;</li> <li>▪ Compreender como os saberes docentes conversam com a EPT;</li> <li>▪ Mostrar elementos específicos da formação de docentes para a EPT.</li> </ul>
5º	Organização do Currículo Integrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mostrar o que é o currículo e quais são as particularidades dele quando falamos da EPT;</li> <li>▪ Demonstrar as especificidades de um currículo integrado;</li> <li>▪ Compreender o eixo estruturante <i>ciência, trabalho, cultura e tecnologia</i>;</li> <li>▪ Aprender os saberes necessários para a elaboração de um currículo que compreenda a condução do EMI concebendo a formação geral e a formação específica em união;</li> <li>▪ Oportunizar a reflexão docente por meio da articulação entre teoria e prática no que se refere ao currículo integrado;</li> <li>▪ Demonstrar a proposta de trabalho para o EMI a partir do trabalho como princípio educativo, da interdisciplinaridade como método e da pesquisa como princípio pedagógico.</li> </ul>

Fonte: os autores.

O primeiro encontro apresenta os fundamentos político-pedagógicos dos IFs, numa tentativa de fazer com que os docentes entendam o contexto em que atuam (PACHECO, 2015) evidenciando as concepções, objetivos e finalidades que essa proposta inédita traz e os atores e setores que os IFs se propõem a atender. O segundo encontro tem como objetivo entender o que vem a ser o EMI, apreendendo-o a partir da escola unitária que visa romper com a dualidade educacional e que se volta para a educação politécnica. No terceiro encontro discute-se o educar a partir da assimilação do trabalho em sua concepção histórica e ontológica e da praticabilidade de um percurso formativo que leve educação de qualidade para os filhos das classes trabalhadoras na perspectiva de uma formação para o mundo do trabalho. O quarto busca apresentar os saberes docentes e como a identidade docente se constitui, ao longo do labor profissional no contexto da EPT. O quinto e último encontro visa provocar a discussão do currículo integrado a partir do eixo estruturante proposto por Moura (2012).

Por estarmos respeitando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Estado e do próprio IFMS quanto ao distanciamento social, foi necessário o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para a aplicação do produto. Assim, propusemos no produto a organização dos conteúdos, materiais e atividades um ambiente virtual de aprendizagem, o que permitiu sua execução à distância.

Espera-se os cursistas possam, ao longo do processo, sugerir referências de maneira a fomentar a busca pela produção acadêmica nesta área do saber, pois defendemos a condução em coletivo e pressupomos o cursista como autor de sua própria formação (VALENTE, 2005).

Entendendo a espiral da aprendizagem como uma maneira de fomentar uma formação *com* os docentes, concordamos com Sanavria (2014) quanto a espiral da aprendizagem apresentar-se a partir do aprofundamento do conceito de ciclo tal qual afirma Valente (2005, p. 71), que concebe a construção do conhecimento como algo sempre crescente que poderá ser modificado enquanto o resultado vai sendo produzido e o aprendiz vai “refletindo e pensando nas alterações a serem feitas”, mesmo já quando está na elaboração da sua obra”.

Em formato *online*, os encontros devem ser organizados em uma sala de aula virtual que permita a realização de atividades assíncronas, de modo que seja possível discutir, organizar as atividades e disponibilizar materiais e espaço para as discussões a respeito das temáticas abordadas, mesmo quando os participantes não estejam conectados. Também pode ser criado um grupo fechado no Facebook®. A diversidade de ferramentas busca oportunizar, no próprio processo de formação, uma diversidade de oportunidades para se *refletir na ação*.

Esse percurso formativo foi pensado para que, no processo, haja a ruptura com o modelo de formação baseado em cursos prontos que, ao serem aplicados, não permitem que o docente

traga sua experiência, suas dúvidas e suas angústias e que difere da proposta de Fiorentini (2010), ao tratar dos pressupostos colaborativos como base para a formação de professores, defendendo que o espaço da formação é o lugar no qual as teorias e os conteúdos são revisitados e, além das discussões teóricas, há a apresentação e/ou análise das práticas dos próprios docentes, o compartilhamento de experiências e de saberes e a construção de novos conhecimentos. É esse lugar de trocas e construção de conhecimentos que defendemos.

## **4.2 A aplicação do produto**

Por entendermos que a formação continuada também faz parte da valorização docente nos quadros do IFMS, adequamos o produto a um edital institucional de atividades de extensão e propusemos um curso pautado nos pressupostos da colaboração. Assim, criamos uma sala de aula virtual no Google Classroom® e propusemos a oferta dos encontros, todos mediados.

A partir da estrutura já detalhada e justificada na seção anterior, a partir de agora faremos uma síntese da aplicação do produto educacional desenvolvido por esta pesquisa, destacando pontos que julgamos interessantes para a análise dos resultados a serem apresentados no Capítulo 5. Ressaltamos que o processo de aplicação do produto educacional vai além da realização dos encontros em si, contemplando também todo o processo de envolvimento dos cursistas nas ações de convite, assim como no processo de inscrição dos interessados, etapas essenciais para o atingimento dos objetivos aqui propostos.

### **4.2.1 O convite - em busca da voluntariedade**

Iniciamos a divulgação da formação continuada (o produto educacional) por meio de um convite via redes sociais da pesquisadora e, em especial, via WhatsApp® para os docentes do Campus Nova Andradina, com os quais a pesquisadora tem o contato direto, e o número particular deles em sua agenda. Partindo do entendimento que uma formação com enfoque colaborativo necessita da voluntariedade para ser ofertada (FIORENTINI, 2010) e para que os princípios dessa modalidade pudessem se efetivar, enviamos aos docentes um pedido de “licença” para uma ligação telefônica.

Vários docentes acenaram positivamente em receber a ligação e solicitaram que o assunto fosse adiantado. Como forma de agilizar as respostas, enviamos outra mensagem, inclusive o republicando-a em nossas redes sociais, para que outros interessados pudessem se sentir motivados a participar.

A partir do aceite em receberem a ligação, fizemos os contatos, explicando os objetivos da pesquisa e da formação continuada proposta, destacando o enfoque colaborativo e enfatizando os fundamentos da EPT e do EMI<sup>8</sup> a partir da proposta de formação integrada a que os Institutos Federais se propõem. Os outros inscritos vieram da divulgação feita nas nossas redes sociais.

#### **4.2.2 A inscrição - conhecendo a realidade do cursista**

A ficha de inscrição<sup>9</sup>, o momento no qual os cursistas se voluntariaram a participar da formação, também foi um momento de sondagem, pois ela trouxe um item intitulado “Expectativas sobre o Curso”, com as seguintes questões: a) O que você desejaria aprender num curso sobre Ensino Médio Integrado? b) Quais dúvidas você tem sobre o Ensino Médio Integrado e gostaria de respondê-las durante o curso? Solicitamos tais respostas, para que pudéssemos partir da realidade dos educandos, conforme preconiza Freire (2004).

As respostas da questão A foram categorizadas e apresentaram os seguintes desejos: 1) Conhecer as bases conceituais e legais dos Institutos Federais; 2) Aprender conceitos e prática sobre a formação integrada; 3) Entender o que são os aspectos teóricos e práticos do Ensino Médio Integrado; 4) Aprender métodos, técnicas e metodologias; 5) Compreender como realizar o trabalho interdisciplinar no EMI.

Estas expectativas, tais como as sugestões apresentadas na questão b), foram levadas aos professores convidados previamente, durante os momentos de planejamento colaborativo da formação, e, posteriormente, consideradas no momento de intervenções nos encontros.

Nas respostas, categorizadas, da questão b), foram levantadas as seguintes dúvidas: 1) O que é o Ensino Médio Integrado (EMI)? 2) O que significa uma formação integrada e como realizar um trabalho para a formação omnilateral? 3) O que é e como fazer a integração curricular e o trabalho interdisciplinar? 4) Como fazer a transposição didática dos conhecimentos teóricos do EMI, para a prática docente? 5) Quais as relações e diferenças entre o Ensino Médio (EM) e EMI? 6) Como conceber práticas para o trabalho no EMI? 7) Há na legislação a solicitação da corresponsabilidade discente no processo de ensino e de aprendizagem?

As respostas identificadas nos permitiram, em conjunto com os professores convidados, refletir sobre a proposta inicial e, em conjunto, analisar as estratégias didático-pedagógicas pré-

---

<sup>8</sup> Na justificativa, trouxemos as razões para o produto educacional proposto.

<sup>9</sup> As inscrições foram realizadas via Google Drive®.

selecionadas, assim como os textos sugeridos para leitura, validando-os ou não. Além disso, procuramos respeitar os saberes experienciais dos participantes em suas formações iniciais, possibilitando que os cursistas também participassem da formatação dos encontros que seriam realizados. As falas, exemplos e atividades foram, então, direcionadas tanto a responder às questões dos cursistas quanto a contemplar os objetivos propostos nesta pesquisa.

#### 4.2.3 Os cinco encontros *online*

Iniciamos a descrição dos encontros *online* – realizados de 15 de setembro a 14 de outubro de 2020 – destacando que houve a mediação em todos os momentos, com a condução dos diálogos entre cursistas e convidados, tal qual um ensaio de um grupo de trabalho sob o enfoque colaborativo, uma vez que, segundo Freire (2019), o diálogo já começa na busca do conteúdo programático.

Os quatro primeiros encontros contaram com a participação de professores convidados, dentro da proposta que defendemos de uma formação que traga múltiplos olhares para as discussões provocadas, contribuindo substancialmente para o desencadear de um processo reflexivo docente. O Quadro 06 apresenta os temas e professores convidados.

**Quadro 06 - Encontros *Online*: temas e professores convidados.**

<b>Encontro</b>	<b>Tema</b>	<b>Convidado(a)</b>
1º	Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais	Prof. Sidinei Cruz Sobrinho (IFSul Campus Passo Fundo)
2º	O Ensino Médio Integrado	Prof. <sup>a</sup> Me. Caroline Ortiz (SEMED-CG)
3º	O Mundo do Trabalho	Prof. Me. Eduardo Reis Peiretti (IFMS Campus Nova Andradina)
4º	Saberes Docentes	Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria (IFMS Campus Nova Andradina)
5º	Organização do Currículo Integrado	Os próprios cursistas

Fonte: os autores.

Para todos os encontros foram propostas referências a serem estudadas previamente e também a ser consultadas/exploradas no momento da atividade síncrona. Todos os encontros aconteceram via Google Meet®, marcados e iniciados às 18h45min. Registramos que os professores convidados participavam desde o momento inicial dos encontros e que o roteiro e

a aplicação dos encontros foram criados colaborativamente, o que possibilitou a condução pela dupla sem a necessidade de uma rigidez na execução da rotina.

No percurso da formação continuada, os professores convidados e a mediadora mantiveram-se em contato e atenção ao desenvolvimento de todas as ações. Houve conversas *online*, via *WhatsApp* e via videoconferência para que pudéssemos olhar o andamento do processo, refletirmos sobre a oferta e possibilidades de condução que incentivassem a todos os cursistas a colaborar, tal qual a proposta de Valente (2005) quando trata da espiral da aprendizagem.

Em todo o curso, para a efetivação do diálogo, conduzimo-nos a partir da Pedagogia da Pergunta, segundo Freire e Faundez (2017), para a troca de impressões e sugestões. Essa condução convergiu então para uma formação *com* os docentes. As atividades aconteceram de maneira síncrona e assíncrona e foram propostas, aplicadas, avaliadas e conduzidas de maneira a contemplar os pressupostos da aprendizagem em espiral e do trabalho colaborativo.

#### **4.2.3.1 Primeiro encontro - fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**

O primeiro encontro foi realizado no dia 15 de setembro de 2020 e teve como convidado o professor doutorando Sidinei Cruz Sobrinho, do IFSul Campus Passo Fundo. Com o tema “Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais”, teve um caráter introdutório e de acolhida aos participantes, motivados a compreenderem melhor os objetivos da formação, assim como a dinâmica colaborativa pensada para o seu desenvolvimento.

Por meio da atividade “Quem Sou Eu” (proposta e também respondida pela pesquisadora na sala de aula virtual) os cursistas foram incentivados a se apresentarem oralmente, já nesse momento inicial do curso, ou por escrito<sup>10</sup>. Em seguida, foi apresentado o resultado da avaliação diagnóstica realizada, visando caracterizar o grupo que iniciaria os trabalhos a partir daquele encontro.

Em todos os encontros convidamos os cursistas a manterem as câmeras e os microfones abertos. Porém, especialmente neste primeiro encontro, os incentivamos a abrirem as câmeras e seus respectivos áudios, para se apresentarem, expondo: a) quem eram; b) o que os trouxeram ali; c) o que gostam de fazer; d) uma curiosidade, e; e) de onde vieram. Poucos abriram suas câmeras e microfones, mas uma parte significativa interagiu via *chat* durante as apresentações

---

<sup>10</sup> O registro escrito foi feito na sala de aula virtual da turma.

e, como a maioria se conhecia, prosseguimos. Deixamos espaço para que eles também verbalizassem quais as expectativas tinham com ou para quando saíssem da formação.

A apresentação dos resultados desse primeiro levantamento perpassou todas as discussões deste encontro, pois entendemos que, assim como Moura (2008), ao propormos uma formação para o docente que irá atuar na EPT, é preciso primeiramente conhecê-lo. Nesse contexto, ao conhecermos o grupo de cursistas e a diversidade de áreas de formação inicial, foi consolidada a expectativa prévia que tínhamos ao propormos uma formação continuada para a EPT, ou seja, nesta modalidade de ensino, há uma diversidade significativa de formação inicial dos profissionais docentes ou dos que desejam atuar como professores, de modo que a formação continuada é imprescindível (MOURA, 2008). Parte dos cursistas não eram licenciados e, mesmo os que eram, nos disseram que, em sua formação inicial, a docência na EPT não foi abordada.

A estratégia pedagógica pensada para o primeiro encontro foi de um *Talk Show* com um olhar voltado para os princípios colaborativos, que partem da cooperação até alcançar a colaboração. Assim, antes da realização do encontro, propusemos questões prévias, tanto na inscrição quanto na sala de aula virtual, sendo elas: “Quem Somos” e “O que você gostaria de saber sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais?”. Neste contexto, o professor convidado fez suas intervenções a partir destas questões, sendo que fora combinado com a turma que os cursistas poderiam, a qualquer momento, interromper a sua fala e fazer questionamentos ou apresentar apontamentos.

Em sua fala, o professor convidado trouxe Pacheco (2015), quando ele trata dos fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais, traça um percurso histórico dos IFs e apresenta as diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Como poucos cursistas enviaram anteriormente sua questão individual sobre o que esperava conhecer a respeito do tema, todos foram motivados a enviarem questionamentos durante o encontro, oralmente ou por meio do *chat*<sup>11</sup>. Assim, a maior parte dos questionamentos chegaram no momento síncrono. Por se tratar do primeiro encontro, o incentivo à participação e ao rompimento com a timidez na fala tornou-se um dos objetivos deste.

Em se tratando do que os cursistas desejavam conhecer sobre os fundamentos dos Institutos Federais, e sabendo que o conteúdo não se esgota num encontro, foi proposto que todos deixassem suas questões registradas na sala de aula virtual. No caso de novas inquietações, que as registrassem também para que o professor convidado, ou mesmo os outros

---

<sup>11</sup> Por ser o primeiro encontro da turma, prevíamos que alguns poderiam ficar menos espontâneos e, por isso, era necessário deixá-los à vontade para participarem dessas diferentes maneiras.

professores convidados, pudessem respondê-las. Além disso, foi destacado que as respostas também poderiam vir pelo Classroom® ou nos próximos encontros. Foi solicitado que todos dialogassem com seus colegas a partir das questões escritas.

Apresentado o tema do próximo encontro, foram feitas as recomendações para acompanhamento das atividades da sala de aula virtual. Combinamos o registro escrito das questões feitas oralmente durante a aula, na sala de aula virtual, de modo que todos pudessem colaborar com os colegas. Foi reafirmada, também, a importância de todos interagirem, se apresentando, comentando as perguntas dos colegas da turma e elaborando questões sobre o primeiro encontro no Google Classroom® que foram respondidas pelo professor convidado e pela mediadora durante a duração dos encontros *online*.

Finalizando o encontro, ressaltamos que haveria atividades assíncronas para serem resolvidas entre os encontros e que, ao longo do curso, todos receberiam convites virtuais para participarem de atividades específicas e que estas fariam parte do processo avaliativo, entendido por nós como uma avaliação processual.

#### **4.2.3.2 Segundo encontro - o ensino médio integrado**

O segundo encontro *online*, realizado no dia 23 de setembro de 2020, teve como tema “O Ensino Médio Integrado” e trouxe como convidada a professora Mestra Caroline Arnaldo Ortiz. Este encontro foi pensado a partir de questões que dialogam com as referências do encontro inicial e com o contexto histórico que nos levou à proposta de um EMI. A estratégia pedagógica adotada foi de uma “Roda de Conversa Online”, a partir das leituras propostas, da fala da professora convidada e dos questionamentos, anseios e expectativas dos cursistas.

Neste encontro foram apresentados os dados referentes à segunda parte do diagnóstico realizado no ato da inscrição. Tais resultados evidenciaram que, mesmo a Rede Federal já tendo completado sua primeira década, ainda faltam discussões sobre a EPT. Registramos tal fato, pois, já é sabido que podem atuar como docentes da EPT bacharéis e tecnólogos e por entendermos que, mesmo para os licenciados, esse conteúdo ainda precisa ser incluído no currículo da maioria dos cursos de graduação no país, como já advertiu Moura (2006).

De maneira sucinta, houve também uma retomada do que fora discutido no primeiro encontro. Tal resgate foi elaborado a partir das questões registradas na sala de aula virtual e que buscavam entender o que os cursistas já sabiam sobre o Ensino Médio Integrado.

Por meio do diagrama sob o título de “Fundamentos da Proposta Político-Pedagógica dos Institutos Federais (IFs)”, retomamos algumas questões dos Institutos Federais e pontuamos

que o Ensino Médio Integrado também pode ser ofertado em instituições<sup>12</sup> que não sejam os Institutos Federais, bastando, para isso, que seja feita uma organização didático-pedagógica para além do tempo integral na escola.

Em seguida, foi proposta a divisão dos grupos colaborativos - entre docentes e não docentes - informando que eles teriam um espaço de discussão e depois voltariam para a apresentação, conforme orientação da professora convidada. Para cada grupo foi solicitado que eles abrissem outra sala de reunião no Google Meet® e que enviassem o *link* para que a professora convidada e a mediadora pudessem acompanhar as discussões. Contudo, eles deveriam permanecer na plenária geral e aguardar quando a convidada solicitasse que eles fossem para os grupos.

Para esse primeiro ajuntamento *online*, partindo do princípio de que a cooperação poderá levar à colaboração (SANAVRIA, 2014), foram feitas dadas orientações de modo que os cursistas discutissem a questão indicada pela convidada a partir das leituras prévias, elaborando, de modo coletivo, uma resposta para tal questão. Por meio da escolha de um representante, uma plenária seria realizada para apresentação das respostas elaboradas pelos grupos. Cada um recebeu uma questão a ser debatida por 20 minutos. As questões propostas foram: 1) Quais são as aproximações e os distanciamentos entre o Ensino Médio Integrado e a escola unitária? 2) Qual a aproximação possível entre politécnica e Ensino Médio Integrado? 3) Como exemplificamos a relação trabalho, ciência e cultura? 4) O que é integração no Ensino Médio Integrado? 5) A educação é igual para todas as classes na sociedade capitalista? Como podemos exemplificar? 6) Como entendemos o processo de exclusão escolar no interior da instituição em que estamos inseridos? 7) Como exemplificamos a dualidade educacional no Ensino Médio Integrado?

No retorno dos grupos para a reunião principal, os grupos foram convidados a apresentar o entendimento das questões debatidas. A professora convidada fez uma breve introdução intitulada “Considerações introdutórias sobre a educação a partir de Antonio Gramsci (1891 - 1937)”; apresentando Gramsci e seus escritos e as categorias: cultura, o princípio educativo, o homem como intelectual e o conhecimento na perspectiva desse autor. Feita esta fala, solicitou que os cursistas respondessem, via plataforma *online* Mentimeter®, a questão: “O que seria Escola Unitária?” criando, assim, uma nuvem de ideias. Apresentado o resultado da tempestade de ideias pela mediadora, a convidada fez a observação das palavras ali registradas e pontuou que a formação integral está na centralidade da escola unitária, assim como o trabalho. Chamou,

---

<sup>12</sup> Essa resposta veio a um questionamento feito na sala de aula virtual.

a partir de então, os grupos colaborativos para irem respondendo as questões e dialogando a respeito de cada uma delas.

As apresentações foram intercaladas com observações da professora convidada. As questões 6, 5 e 7 foram trazidas e apresentadas em sequência, ao final do encontro, de modo que os cursistas fossem construindo as próprias respostas para as suas perguntas ou mesmo as perguntas dos demais participantes. Nesta interlocução, abriu-se o diálogo para entender o Ensino Médio Integrado a partir da Dualidade Educacional e do conceito de Escola Unitária.

Quanto à observação de constituição de elementos colaborativos, nas reuniões dos grupos percebemos que todos que tinham câmeras e microfones abertos e que o diálogo fluiu. Mesmo os que não eram docentes debateram a questão. Após os minutos iniciais, vimos claramente que a timidez do primeiro ajuntamento havia se dissipado. Conceitos, análises e exemplos estavam sendo apresentados naquele espaço mais íntimo de discussão. No entanto, na hora da apresentação unificada, mais de 60% dos cursistas preferiram não abrir as suas câmeras.

Ao final das discussões, a professora convidada foi pontuando alguns aspectos referentes ao EMI e instigando os grupos a registrarem suas apresentações e a participarem da discussão fazendo apontamentos no Google Classroom®. Foi recomendada a leitura do texto de consolidação, a partir das três categorias de sentido apresentadas por Ramos (2008): *o projeto de ensino médio no sentido de formação omnilateral: possibilidades a serem construídas; o sentido da integração: a Indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; o sentido da integração: a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidades*. A convidada reafirmou a importância de todos os grupos registrarem suas respostas na sala de aula virtual, pedindo atenção às leituras e atividades assíncronas e que era preciso fazer ao menos um comentário em uma das postagens dos grupos.

O segundo foi finalizado com a mediadora pontuando alguns aspectos que foram debatidos e apresentados pelos cursistas e pela professora convidada, falando sobre o tema do próximo encontro e lembrando a data e horário previstos.

#### **4.2.3.3 Terceiro encontro - o mundo do trabalho**

Com o tema “O Mundo do Trabalho”, o terceiro encontro *online* foi realizado no dia 30 de setembro de 2020 e trouxe como convidado o professor mestre Eduardo Reis Peiretti, do IFMS Campus Nova Andradina. Já de início, os cursistas foram instigados a ouvirem a música

Amor de Índio<sup>13</sup>, de Maria Bethânia, tentando analisar, especialmente, o refrão “Sim, todo amor é sagrado / E o fruto do trabalho / É mais que sagrado meu amor” como fio condutor para o nosso pensamento durante todo o encontro. Após a sua apreciação, informamos que, naquele encontro, iríamos fazer o exercício de pensar no trabalho para além do retorno financeiro que recebíamos por ele.

Partindo da retomada das questões que foram sendo construídas e registradas nas dinâmicas dos dois encontros já realizados<sup>14</sup>, fizemos, por meio de um diagrama, um resgate do que havia sido discutido sobre o Ensino Médio Integrado, focando o entendimento de Ramos (2008), Saviani (2007) e Moura (2007), em especial da autora, quando ela relata que há uma relação intrínseca, orgânica, entre a Educação Básica e a Educação Profissional, ou seja, que deve haver uma integração do Ensino Médio à Educação Profissional e, mais claramente, da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

A seguir, informamos que as discussões do encontro seriam conduzidas por meio de três questões e propusemos a organização da turma em três grupos, com composição heterogênea, ou seja, envolvendo docentes, técnicos, cursistas externos e um colega que ainda não havia desenvolvido atividades com determinado grupo. Organizados os grupos, o professor convidado abriu sua fala tratando do trabalho enquanto profissional da educação e da realização deste, não somente pelo docente, mas também por outros profissionais da educação. Fez uma breve conceituação do tema e propôs que os grupos colaborativos se reunissem para que pudessem refletir sobre a questão que lhes seria destinada. No retorno à plenária ocorreria o compartilhamento de ideias, mediadas pelo professor convidado. As questões propostas foram: 1) Mercado de trabalho ou mundo do trabalho? 2) Por que educar no trabalho e para o trabalho? 3) O que aproxima e o que distancia a formação via Ensino Médio Integrado da formação para o mercado de trabalho?

Na volta dos grupos colaborativos foi feita uma explanação conceitual a respeito do que seria “O mundo do trabalho”, de modo que a *roda de conversa online*, iniciada nos três grupos colaborativos, se estendesse à plenária geral. Assim, entre falas do professor convidado, os cursistas iam sendo chamados para apresentarem as respostas que conceberam para as questões-guias. Nesse ritmo de diálogo, as respostas foram sendo construídas e a condução do encontro sendo consolidada. Esse momento foi pensado partindo da perspectiva de Freire (2014, p. 34), quando ele diz que é preciso fomentar as condições de verdadeira aprendizagem, com a qual “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do

---

<sup>13</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=EcBOnj\\_4NfE](https://www.youtube.com/watch?v=EcBOnj_4NfE).

<sup>14</sup> Questões estas registradas na sala de aula virtual da turma e também enviadas via WhatsApp.

saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo [...], em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelo educando”.

Finalizamos o encontro informando aos cursistas que seria postada, na sala de aula virtual, uma atividade diagnóstica com o intuito de iniciarmos o diálogo do próximo encontro e que era muito importante que todos respondessem antes do dia do encontro, pois essa seria parte da atividade planejada.

#### **4.2.3.4 Quarto encontro - saberes docentes**

O quarto encontro *online* realizou-se no dia 07 de outubro de 2020 e teve como tema “Saberes Docentes” e trouxe como convidado o professor doutor Claudio Zarate Sanavria, do IFMS Campus Nova Andradina e o orientador desta pesquisa. Iniciamos o com a leitura da citação de Paulo Freire:

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mais é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 1996, p. 31).

No encontro as discussões versaram sobre os textos bases postados previamente na sala de aula virtual da turma. Fizemos um resgate do encontro anterior, partindo do questionamento de Ramos (2020), “Formar para o Mercado de Trabalho ou Formar para a apreensão, possibilitar que os estudantes apreenderem a realidade como uma práxis histórica de produção da existência humana?” e pontuando que, buscar o entendimento da nossa finalidade, enquanto Instituto Federal, possibilita entender qual formação docente é necessário buscar, quando nos colocamos como professores de uma rede que visa a formação integrada na oferta do EMI.

Retomando a finalidade do ensino médio integrado, quem são seus sujeitos e qual é a potência desafiadora do ensino médio integrado, ou seja, a busca pela formação de trabalhadores cientistas e cientistas trabalhadores, conforme preconiza Ramos (2008), tópicos abordados nos encontros anteriores, o professor convidado iniciou sua participação, associando a sua história profissional com base nos saberes da docência e identidade do professor, pautando cada momento vivenciado profissionalmente na reflexão e nos pressupostos que abordam a identidade e os saberes docentes.

Retomando a palavra, apresentamos parte do resultado das respostas da atividade diagnóstica postada antes do encontro “Saberes Docentes – Diagnóstico”, demonstrando as respostas da turma para as questões: 1) Você cursou alguma licenciatura? 2) Em sua licenciatura

houve algum momento que se discutiu a Formação Docente para atuar na Educação Profissional e Tecnológica? 3) Somente os licenciados podem ministrar aulas na Educação Profissional?

A divisão dos grupos colaborativos foi feita via sorteio aleatório, conduzido por um dos cursistas<sup>15</sup>. Os membros dos quatro grupos de trabalho analisaram o texto "Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor" (PIMENTA, 1996), divididos pelos tópicos apresentados pela autora, sendo eles: 1) Os saberes da docência – a experiência; 2) Os saberes da docência – o conhecimento; 3) Os saberes da docência – saberes pedagógicos; e 4) Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação: uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor. Ainda para as reflexões, nos grupos colaborativos, ressaltamos que havia sido indicada a leitura prévia do texto 'A Formação de Docentes Para a Educação Profissional e Tecnológica' de Moura (2008).

Como orientação para condução das discussões nos grupos, o professor convidado propôs que os grupos que ficaram com os *Saberes da Docência*: analisariam o que era o saber que lhe fora destinado e buscaria compreender de que maneira esses saberes conversam com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Já o grupo que assumiu o item *Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação* deveria apresentá-los, descrevendo o que são esses processos reflexivos, trazendo para a plenária geral uma interlocução com os saberes.

A condução das discussões em cada grupo colaborativo ficou a cargo dos próprios cursistas, mas eles também conversaram com o professor convidado e com a mediadora, quando desejaram. No retorno à plenária, apresentamos os dados coletados quanto às questões: 1) Existem Saberes específicos para a Docência (no geral)? 2) Se sim, quais são os Saberes específicos para a Docência (no geral)? 3) Você já estudou algum autor que fala sobre o tema 'Saberes da Docência'? 4) Existem Saberes específicos para a atuação na Docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? 5) Existem Saberes específicos para o Docente que atua (ou deseja atuar) no Ensino Médio Integrado (EMI)? 6) Se sim, segundo o seu entendimento pessoal, quais são os Saberes específicos que o Docente que atua (ou deseja atuar) no Ensino Médio Integrado (EMI) deve ter?

Em seguida, o professor convidado apresentou a parte inicial do texto de Pimenta (1996) que tratava da identidade docente, demonstrando a fala da autora sobre como ela se constitui fazendo uma interlocução com o texto de Moura (2008) e conduziu a organização da apresentação das falas dos cursistas, mediando e pontuando quando se fez necessário.

---

<sup>15</sup> Foi utilizado o software no qual ele inseriu todos os nomes dos presentes e o programa foi indicando quem seria o primeiro nome para cada um dos grupos. Os outros membros foram se voluntariando.

Finalizamos o encontro com Freire (2004, p. 31), quando ele diz que “a Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática” e que é importante que o docente entenda a necessidade da busca de uma unidade entre teoria e prática.

#### **4.2.3.5 Quinto encontro - organização do currículo integrado**

O quinto e último encontro *online*, cujo tema foi “Organização do Currículo Integrado”, ocorreu no dia 14 de outubro de 2020 e teve próprios cursistas como professores convidados, preconizando Nóvoa (2006), ao defender que a formação deve passar para dentro da profissão e permitindo a aquisição da cultura profissional.

Para esse último encontro, priorizamos protagonismo dos participantes. Uma parte dos cursistas recebeu um convite, via e-mail, para ler um texto e, a partir desse, convidou um ou dois dos seus colegas de turma para ler e discutir contigo, informando que, no dia do último encontro, os dois ou três cursistas iriam apresentar sua leitura para a turma, convidando-a também a ler. Os textos para esse momento versaram sobre práticas e experiências em cursos de EMI, tanto nos IFs quanto em outras instituições escolares. O objetivo maior do encontro foi propiciar a oportunidade dos cursistas serem protagonistas da própria formação, pois, segundo Freire (2004, p. 31) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Logo após o quarto encontro anterior, foi solicitada a leitura prévia do “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: algumas concepções” de Santana, Silva e Lemos (2018?)<sup>16</sup>. Como já relatado, também foram enviados e-mails com um artigo específico para cada cursista, tratando do currículo no Ensino Médio Integrado<sup>17</sup> e para a leitura e apresentação das duplas ou trios formados pelo cursista convidado (pela mediadora) e com os cursistas que este convidou.

Partindo de uma apresentação sucinta da história do conceito de currículo e das questões “Qual é o processo de formação profissional que, nós professores, desejamos desenvolver?”, “Qual a função social dessa formação?” e “Formar para o trabalho, mas qual trabalho?”, todos os cursistas foram convidados a pensar a organização do currículo integrado com vistas à formação para o Mundo do Trabalho. Foi lembrado que, nas apresentações, todos deveriam trazer os conceitos de currículo abordados em sua leitura e que, se algum cursista desejasse, poderia conduzir o encontro, chamando seus colegas para apresentarem.

---

<sup>16</sup> Esse material resgata o que já tínhamos estudado nos encontros anteriores e trazia também a discussão do Currículo para a Educação Profissional e Tecnológica.

<sup>17</sup> Os textos enviados tratavam do EMI tanto nos Institutos Federais, quanto no Centro Paula Souza e até mesmo numa Escola Estadual.

Solicitamos aos cursistas convidados que abrissem uma reunião no Google Meet® para conversar com sua dupla, onde eles iriam organizar as suas respectivas apresentações. Aqueles que não receberam o convite da mediadora ficaram com a mediadora para dialogar sobre o texto base, pois, juntos, iriam apresentar as ideias contidas nele. Estipulamos o tempo de apresentação de 5 minutos para cada dupla ou trio de ‘cursistas convidados’, pois a intenção era que elas incentivassem os outros cursistas a também fazerem a leitura dos textos, mesmo após o final da aplicação do produto educacional, promovendo, assim, a continuidade da formação.

Na volta à plenária, foi lembrado que o cursista que havia recebido o convite da mediadora, ao ser chamado, deveria se apresentar e apresentar quem escolheu para como seu convidado. Junta, a dupla teria de 5 a 7 minutos para falar sobre o que trazia seus textos. Os artigos escolhidos conceituavam e apresentavam a história do Ensino Médio Integrado a partir do entendimento da necessidade de um currículo que visasse uma formação humana integral e integrada, quanto a uma educação politécnica e unitária, assim como traziam experiências e reflexões a respeito da organização do currículo para uma formação integrada tal como experiências aplicadas no contexto do Ensino Médio Integrado.

Voltando às discussões sobre os textos e apresentações, retomamos algumas questões levantadas que culminaram nas questões do currículo. Entre cada fala das duplas, colocávamos uma das questões registradas no Google Classroom®, enviadas via e-mail ou feitas durante os encontros, mas agora voltadas para a construção de um currículo que fomenta a formação no EMI com base no eixo estruturante trabalho, ciência, cultura e tecnologia (MOURA, 2008) e no entendimento do trabalho como princípio educativo, a interdisciplinaridade como método e a pesquisa como princípio pedagógico.

Finalizadas as discussões teóricas, aconteceu o momento de despedida da formação. Abrimos espaço para os cursistas falarem e para apresentarmos nossos agradecimentos e encaminhamos a finalização das atividades, apontando os próximos passos, inclusive falando das atividades avaliativas para a certificação. Nesse dia os cursistas ficaram um pouco mais depois do encontro, conversando e apontando alguns momentos que acharam significativos na formação, inclusive já pensando na possibilidade de novos encontros no mesmo molde.

#### **4.2.4 A avaliação da atividade de extensão**

Para a avaliação do produto educacional foi enviado um formulário do Google Drive® com questões objetivas e dissertativas, as quais questionavam desde a estrutura da sala de aula virtual, assim como dos encontros *online* e a organização didático-pedagógica de cada um deles.

Outro ponto submetido à avaliação foi a postura da mediadora enquanto agente de proposição de uma formação continuada que contemplasse os conceitos, princípios e práticas da Educação Profissional e Tecnológica referente à atuação docente no Ensino Médio Integrado.

A autoavaliação partiu do seguinte questionamento: *O que eu sabia... O que eu aprendi... e O que eu vou levar para a minha vida profissional...* na busca de se ter mais um instrumento para entender se a formação continuada conseguiu mudar as concepções dos docentes cursistas, em especial os docentes, e, principalmente, para que estes pudessem exercer a apreensão do conceito de ação-reflexão-ação e reflexão-na-ação. Assim, pudemos compreender a apreensão dos saberes referenciados e discutidos nos encontros. Vimos e também ouvimos que houve um movimento significativo em relação ao entendimento do que está sendo solicitado quando se propõe um trabalho em que a formação geral e a formação profissional devem caminhar juntas. Trazemos essa apuração, pois o objetivo do EMI não é propiciar duas formações, mas sim uma formação na qual os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos da profissão resultem na formação integrada e em ações para que o homem ali formado possa entender o contexto histórico, social e político do qual faz parte e, a partir da construção de novos conhecimentos, fazer suas escolhas e intervenções para modificar a realidade vivida.

Foi visto durante as interações que as ações coletivas, num ambiente em que o professor é ao mesmo tempo participante e protagonista, possibilita que ele possa sentir-se engajado e, processualmente, pertencente ao grupo de trabalho e da formação continuada. E quando isso acontece no local em que o docente atua as interações voltam-se para os anseios e necessidades que trazem consigo e por meio do diálogo conseguem construir novos conhecimentos, assim como, compreendem de maneira mais sistêmica o seu espaço de atuação e a realidade que o circunda. É nesse momento que a teoria e a prática passam a ser entendidas como uma unidade para que a aprendizagem aconteça e que a práxis docente se consolide, como diz Pimenta (1999), por meio do *refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. Nessa formação, os próprios cursistas trouxeram essas observações nas entrevistas pós-formação ao dizerem que tiveram espaço para dialogar com os seus pares e oportunidades para entenderem que os seus anseios convergiam com os anseios dos seus colegas.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Entendendo que a formação continuada com enfoque colaborativo oportuniza aos professores compreenderem os conceitos que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica a partir da reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, aqui a tomamos para analisar se houve mudanças nas concepções iniciais dos professores que atuam no IFMS Campus Nova Andradina. Apresentaremos aqui as análises obtidas por meio das entrevistas realizadas antes e depois da formação, assim como pela observação sistemática realizada durante a aplicação do produto educacional. Primeiramente, evidenciaremos as concepções dos docentes antes da formação continuada e, em seguida, analisaremos as concepções pós-formação, ressaltando possíveis mudanças. Num segundo momento, analisaremos o produto educacional, elucidando pressupostos e elementos de colaboração que tenham contribuído para o alcance dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

### **5.1 As concepções dos professores sobre a Educação Profissional e Tecnológica: uma análise de suas transformações a partir da experiência formativa vivida**

Nesta seção buscaremos identificar e analisar as concepções dos docentes diretamente contemplados na pesquisa, visando compreender o seu entendimento sobre os institutos federais, a educação integrada, assim como o papel do professor e do estudante neste contexto formativo. Uma análise prévia mostra-se essencial para a compreensão de posteriores mudanças a partir da experiência com o produto educacional. Partindo dessa premissa, buscaremos elucidar como esse entendimento passou a se apresentar após a formação continuada vivida. Buscaremos, dessa maneira, evidenciar possíveis pontos de transformação nas concepções dos docentes envolvidos.

#### **5.1.1 As concepções pré-formação**

Quando questionados se na sua formação inicial houve algum momento específico que tratou da atuação com o Ensino Médio Integrado, todos os docentes disseram que tal tema não foi abordado, assim como a Educação Profissional e Tecnológica. Contudo um (1) professor relatou que tal temática ficou conhecida quando cursou a especialização *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ofertada pelo próprio IFMS e uma (1) docente falou na entrevista pré-formação que, para o concurso e atividades específicas que

realizou depois de entrar no IFMS, realizou estudos a respeito da EPT. A leitura de tais dados nos lembrou a fala de Moura (2008) e confirmou a necessidade de uma formação continuada em serviço que trate especificamente desse tema, trazida em nossa justificativa de pesquisa e pelo referencial teórico deste trabalho. Os diálogos com os licenciados reforçam a suspeita de que são poucas as iniciativas de formação inicial (licenciatura) que abordem a EPT.

No que diz respeito às expectativas dos docentes ao atuarem na EPT, confirmou-se o que trouxemos como conjectura em nosso projeto de pesquisa: ao ingressarem no Instituto Federal, poucos conheciam os princípios e finalidades da EPT. Na formação, parte deles trouxeram para o curso a expectativa de conhecer a que se propõem os institutos federais ao ofertarem um ensino médio em unidade com uma formação profissional. Para responder tal expectativa, tomamos Pacheco (2010), quando ele nos diz:

O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social. (PACHECO, 2010, p. 10).

Ouvimos da maior parte dos entrevistados que os Institutos Federais trabalham com uma formação básica mais uma formação técnica. Esse entendimento é trazido ao longo da história da educação profissional brasileira, como apresentado no já revogado Decreto 2.208/1997 (que desvinculou o ensino médio e técnico), porém é oposto ao EMI proposto pelos IF, que preconiza uma formação integrada e verticalizada (PACHECO, 2010). Somente três (3) professores apresentaram em seu discurso inicial o entendimento de uma instituição que buscava romper com o modelo de educação profissional já sedimentado no país e ofertado por outras instituições que trabalham com a oferta de cursos para preparação de mão-de-obra, de forma aligeirada e fragmentada, numa visão de preparação para o mercado de trabalho.

Na continuidade das falas referentes ao entendimento da formação básica e formação profissional, compreendida numa mesma matrícula, mas sem os princípios da omnilateralidade e da escola unitária, vemos nas respostas da maioria dos professores a espera de um estudante que assimile os conteúdos dessas duas matrizes, ora separados, ora em atividades que unam algumas disciplinas. Poucos verbalizaram o entendimento do educando protagonista e autônomo como Freire (2004) pressupõe.

Nesse sentido, também em maioria, o entendimento do papel do professor ainda era o de detentor do saber, com a função de transmitir aos discentes os conteúdos de suas disciplinas, uma vez que foi este o modelo vivido e internalizado por eles e que acreditavam ser o adequado.

Pacheco (2015) narra que, ao chegarem nos Institutos Federais, os recém egressos das universidades, agora professores, em vez de ter em conta a urgência substancial da inclusão de milhares de jovens, se organizam permitindo a reprodução do descompromisso social da cultura acadêmica, ou seja, voltam-se para projetos pessoais de pesquisa e reclamações das condições “precárias” e, quando fazem isso, colocam as condições de trabalho, vistas a partir do mercado de trabalho, acima dos interesses dos jovens a que se destina o EMI, os quais buscamos tirar da marginalização e exclusão.

Para Pacheco (2015), o desconhecimento dos sujeitos a serem atendidos e da função social dos IF é o que torna imprescindível uma discussão que traga os fundamentos político-pedagógicos para dentro do espaço no qual atuam os professores EBTT.

O que contrasta aqui e foi nos apresentado pelos professores que atuam no IF, tanto nas entrevistas quanto nas falas dos encontros online entre os pares, é o incômodo com a passividade dos alunos diante das oportunidades que lhes são viabilizadas pela rede federal de ensino. Junto a esse anseio vem o desejo de saber qual seria seu papel e o desejo de conhecer outras estratégias de atuação didático-pedagógica para fomentar mudanças em sua prática e para integrar as disciplinas. A respeito da integração aqui posta, podemos considerá-la incipiente, pois não trata do integrar em seu sentido maior, que é o da unidade entre o ensino médio e a educação profissional técnica (CIAVATTA; RAMOS, 2012) a partir dos fundamentos de uma educação unitária.

Ao buscarmos o entendimento dos docentes a respeito da formação integrada, perguntamos o que significava para eles uma formação integrada e obtivemos as categorias trazidas no Quadro 07.

**Quadro 07 - Categorias das concepções iniciais dos professores sobre a formação integrada.**

<b>Categoria</b>	<b>Quant.</b>	<b>Descrição</b>
Juntar disciplinas	08	Trabalhar as disciplinas da educação básica e formação técnica num mesmo curso, tendo o conteúdo como uma preocupação a ser cumprida.
Formação mais ampla, além do juntar disciplinas	02	Unir as disciplinas da parte básica com a parte técnica, porém trazendo uma visão mais ampla que envolve a dimensão social no ato de formação.
Integrado ideal	03	Uma formação que está para além da junção das disciplinas, que pressupõe um trabalho integrado que contemple outras dimensões da formação humana.

**Fonte:** os autores.

Na maior parte das respostas foram apresentadas dúvidas em relação ao que era uma formação integrada. Um (1) docente afirmou que até o momento não a conhecia, pois estava há pouco tempo na instituição e antes só havia trabalhado com o ensino médio regular. Outro docente referiu-se à formação integrada como sinônimo de projeto. Isso nos chama atenção, pois, se assim a compreendermos, reduzimos uma formação à aplicação de uma estratégia didática que pode perpassá-la, mas não a constitui. Nóvoa (2016; 2019) recomenda o projeto como elemento do trabalho interdisciplinar na educação moderna. Contudo, afirma que a educação integral é maior que a aplicação de uma estratégia didática.

Os três (3) sujeitos da categoria por nós denominada *Integrado ideal* trouxeram o entendimento condizente ao que está posto nas bases teóricas dos Institutos Federais referente à formação integrada (PACHECO, 2010), demonstrando a compreensão de que só a junção de disciplinas não possibilita a integração e que uma educação integral pressupõe olhar o ser humano em sua totalidade, como um sujeito integral que possui valores, ética, conhecimento, cultura, memória, identidade, imaginação e a escola tem que dar conta de todas essas dimensões (NÓVOA, 2016). Portanto, no *Integrado ideal*, espera-se que a formação humana integral, a partir de uma escola unitária e politécnica, se concretize (RAMOS, 2014).

Citamos a Professora S como exemplo da categoria *Integrado ideal*, pois sua fala se direciona para uma formação integrada trazida no referencial teórico deste trabalho e está em consonância com os autores que apresentam a EPT e tratam dessa questão.

*[...] O que fica para mim é uma possibilidade da gente oferecer uma educação que se preocupe com a formação geral do ensino médio e também traga a dimensão do trabalho. Isso, na proposta da rede federal dos institutos federais onde eu atuo. É essa formação não é uma formação que, simplesmente quer falar para o aluno como ele tem que desempenhar uma formação técnica, não. É uma formação que integra, de fato, as várias dimensões: a **dimensão da formação geral do ensino médio**; a **dimensão da ciência**; a **dimensão da formação para o trabalho**. Então, todas essas dimensões dialogam no sentido de oferecer para o nosso estudante uma educação que realmente o integre e dê condições para que ele atue na vida real de uma forma que seja benéfica para si e benéfica para o mundo. O mundo, quando a gente pensa a comunidade ao qual ele pertence. (PROFESSORA S, grifo nosso).*

A resposta apresentada acima concorda com Pacheco (2010) quando ele diz que, nos Institutos Federais, a formação deve ser permeada por conhecimentos, contextualizada e a partir de valores e princípios que fortaleçam a ação humana, tendo como finalidade a procura de caminhos de vida mais dignos. A respeito da formação integrada, a referida docente continua dizendo:

*[...] também integrando todas estas dimensões que eu disse, a dimensão da formação geral, a dimensão da ciência, a dimensão da tecnologia, a dimensão do mundo do trabalho. Mas, **pensando neste aluno dentro de um contexto**. Dentro da sua comunidade, do seu bairro, da sua cidade, do seu estado. Então é uma proposta de*

*educação, eu vejo como uma proposta de educação completa, porque ela não separa sujeito, do teu seio, da tua comunidade, do seu contexto histórico. É uma formação que pensa o indivíduo enquanto um ser social. Partindo disso, é uma proposta de educação que pensa o indivíduo enquanto ser que tem que receber estes aspectos culturalmente já constituído, a partir do viés científico, claro, mas também que pensa ele enquanto ser humano. (PROFESSORA S, grifo nosso)*

Conhecer a realidade do educando é uma maneira de fomentar uma educação que propicie condições para que esse consiga mudar sua realidade, tal qual preconiza Freire (2014; 2019). Por isso, quando educador e educando concebem tal compreensão, a formação integrada torna-se mais tangível. Trazendo para o nosso contexto de atuação, a continuidade da fala da Professora S deixa esse fato mais evidente:

*Então eu vejo, que essa proposta de ensino integrado, essa proposta que a gente da educação tem, dentro da rede federal caminha por este lado: pensar num ser, num sujeito enquanto ser social que é influenciado pelo meio, mas também que a partir do momento do momento em que adquirir essa formação também pode transformar o meio em que vive para pode melhorar a sua própria condição de vida e também a condição daqueles que os rodeiam, dos familiares, do bairro, da comunidade do Estado [...]. (PROFESSORA S).*

Ainda a respeito da formação integrada, o Professor P traz uma visão que rompe com o sentido de ajuntamento das disciplinas básicas com disciplinas técnicas, quando destaca os aspectos socioemocionais, o que fica visível em seu relato:

*A formação integrada, no meu entendimento, discute que, tanto as características ou habilidades técnicas que o aluno desenvolve durante o curso, além dos conhecimentos técnicos, devem ser integrados com outros aspectos também relevantes dentro daquele curso. Não só as consideradas disciplinas do eixo comum, mas também aspectos socioemocionais que devem ser trabalhados dentro do curso. (PROFESSOR P).*

Os aspectos sociais emocionais fazem parte das dimensões humanas. Para Ciavatta e Ramos (2011), ao falar da integração, o primeiro sentido atribuído é o da concepção de formação humana que no processo formativo traz de maneira integrada as dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura.

Quando perguntamos quais seriam os objetivos de um curso que diz propiciar uma formação integrada, as respostas apresentadas evidenciaram três (3) categorias. Cada professor apontou pelo menos dois (2) objetivos. Vejamos o Quadro 08 para entender as categorias e suas respectivas descrições quanto aos objetivos que os professores expuseram.

**Quadro 08 - Categorias referentes aos objetivos de um curso que diz propiciar uma Formação Integrada.**

Categoria	Quant.	Descrição
Visão de Mercado de Trabalho	05	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ofertar o ensino médio ao mesmo tempo que a formação técnica;</li> <li>▪ Aplicar um curso técnico que prepare para o mercado de trabalho;</li> <li>▪ Ter no ensino médio uma formação paralela para ingresso num curso de nível superior;</li> <li>▪ Apresentar os conteúdos dessas duas formações de modo a formar um profissional qualificado;</li> <li>▪ Ensinar o aluno a aplicar o que ele aprendeu no curso técnico;</li> <li>▪ Juntar o ensino técnico com o ensino básico e/ou disciplinas;</li> <li>▪ Formar profissionais para atuar no mercado de trabalho.</li> </ul>
Visão Intermediária entre o Mercado de Trabalho e o Mundo do Trabalho	05	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover uma formação básica (Ensino Médio) e formação profissional mais ampla e com componentes humanistas;</li> <li>▪ Promover um trabalho interdisciplinar (dos conteúdos e competências) e contextualizado;</li> <li>▪ Trazer a formação cidadã para o aluno;</li> <li>▪ Fomentar condições de capacitação para o aluno poder atuar áreas para além do ensino profissional que esteja cursando;</li> <li>▪ Demonstrar ao discente as características do ensino profissional que está cursando;</li> <li>▪ Trazer os conteúdos da área básica para resolução dos problemas técnicos;</li> <li>▪ Formar bons profissionais conhecedores das tecnologias.</li> </ul>
Visão para o Mundo do Trabalho	03	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unir e entender que as áreas dos campos do conhecimento e integrando as disciplinas;</li> <li>▪ Entender que as áreas do conhecimento se integram;</li> <li>▪ Promover uma relação dialógica entre o mundo do trabalho e a educação;</li> <li>▪ Fomentar uma formação cidadã;</li> <li>▪ Possibilitar que os estudantes aprendam e apreendam;</li> <li>▪ Ter a questão social como parte da formação integrada;</li> <li>▪ Entender o desenvolvimento para além da questão econômica.</li> </ul>

**Fonte:** os autores.

A maioria das respostas categorizadas como *Preparar para o Mercado de Trabalho* deixaram transparecer indícios de uma formação dual, separando a formação do ser humano da formação para o trabalho, especialmente aquelas que trouxeram os objetivos em separado, ou seja, para a formação básica. Estes foram apresentados numa vertente mais propedêutica e para a formação técnica, numa visão mais de capacitação técnica ou profissionalizante, sendo que, em alguns casos, foi apresentado até o sentido dicotômico entre o fazer e pensar (RAMOS, 2008). Vejamos as falas dos professores X e O como evidências de tal constatação:

*Os objetivos eu penso que sejam: a parte do curso técnico visa preparar o indivíduo para o mercado de trabalho sem necessariamente um nível superior; ao passo que os*

*objetivos da parte do ensino médio preparam esse estudante, também de forma paralela, para o ingresso num curso de nível superior. Possivelmente na área que ele está fazendo esse ensino médio, ou não. (PROFESSOR X).*

*Eu creio que os objetivos são, em primeiro lugar, não deixar de lado nenhum e nenhum outro aspecto da formação do aluno. Ele tem naturalmente duas formações: a formação e ensino médio e a formação técnica. Elas devem ser complementares, **elas devem ser complementar uma a outra**, com subsídios que possam fazer que uma ou outra cresça. É me parece que elas **são duas formações diferentes**, e elas precisam ser bem feitas, elas não podem ser feitas uma em benefício, aliás perdão, uma no lugar da outra ou em detrimento da outra. (PROFESSOR O, grifo nosso).*

Ao propor objetivos para um curso de formação integrada tendo como parâmetro duas formações – Ensino Médio e Educação Profissional – cria-se uma discordância com entendimento trazido por Pacheco (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e Moura (2008a), os quais defendem a busca pela formação humana integral, a partir de uma integração global, tanto das disciplinas e conteúdos, quanto das ações e objetivos a serem propostos. Em continuidade à análise dessa primeira categoria, o Professor U traz o seguinte entendimento:

*O objetivo é garantir que o estudante tenha uma capacidade técnica e uma formação de qualidade. Não adianta só dizer que ele tem um curso técnico, porém, quando ele for aplicar isso, depois ele não souber aplicar com qualidade. (PROFESSOR U).*

Numa análise histórica, podemos dizer que esse entendimento é comum e vigora até hoje na sociedade na qual vivemos. Ele advém dos primórdios da formação profissional brasileira numa matriz, combinada com a estratificação das classes sociais, que destinava a Universidade para a elite e aos trabalhadores uma escola técnica (PACHECO, 2014). No entanto, a proposta de formação integrada é contrária a isso e busca superar o entendimento da formação profissional a partir de simples aplicações técnicas, trazendo para si os aspectos culturais e socioeconômicos.

Ainda, na categoria *Preparar para o Mundo do Trabalho*, encontramos diferentes interpretações. Enquanto dois (2) sujeitos veem em separado a formação referente aos conteúdos da educação básica e a formação profissional, três (3) outros já estão num momento diferenciado de entendimento do que vem a ser a EPT, trazendo em suas respostas o conceito de integração entre disciplinas e de formação cidadã, apesar disso voltado para o mercado de trabalho. Isso difere, segundo Pacheco (2010), do entendimento da formação integrada que preconiza a formação cidadã para o mundo do trabalho e do sentido amplo da integração que não se resume a ‘juntar’ disciplinar ou a concomitância de formações.

No que diz respeito à incorporação à matrícula – tida por muitos como um dos aspectos burocráticos da educação – como sendo uma para a formação geral e profissional, essa questão foi trazida quando a Professora Z relatou:

*Para mim, o ensino técnico integrado ao ensino médio possibilita, vamos supor, em única matrícula, reunir conhecimentos do ensino médio associado às competências da educação profissional. (PROFESSORA Z).*

A questão de matrícula única é trazida aqui, pois ela foi convalidada pelos documentos legais da EPT e, em especial, pela LDB 9.394/1966, que denomina a oferta do EMI como sendo *de forma articulada* (BRASIL, 1996) e o Decreto 5.154/2004 que possibilita a integração do ensino técnico ao ensino médio (BRASIL, 2004). À priori, esse aspecto pode parecer irrelevante quando se discute uma formação integrada. Todavia, historicamente houve vários retrocessos, tais como os propiciados Decreto n. 2.208/1997 (BRASIL, 2010) e, ora as políticas públicas incentivam uma matrícula única para os cursos com perspectiva de formação integrada, ora não, pautando-se sempre pelas necessidades de mercado e não pela busca de uma educação unitária.

Na categoria *Visão Intermediária entre o Mercado de Trabalho e o Mundo do Trabalho*, a maioria dos docentes relatou que, para um curso ser integrado, é preciso que a formação seja vista para além do ato de trabalhar duas ou mais disciplinas juntas. Notamos que o Professor Y traz o termo *juntar* e a visão primária do ato de integrar, aquela que o tem como sinônimo de unir disciplinas. No entanto, ele também demonstra entender a necessidade do trabalho interdisciplinar e da realização do diálogo entre as áreas do saber quando exemplifica uma ação entre docentes do núcleo comum e do núcleo técnico.

*[...] A ideia da integração eu acho que é não cansar o aluno: só técnico, só básico. E tentar juntar, tipo, na programação por exemplo, a gente usa muita matemática. A gente querendo ou não faz alguns trabalhos multidisciplinares. Então, eu acho que esta é uma ideia muito importante dentro do médio integrado. Com a professora de português: ela fez gêneros textuais, a gente fez um site fazendo os gêneros textuais. Tipo assim: uns fizeram um jornal, uns fizeram classificados, outros fizeram coisas literárias. Então, tinha vários gêneros que ela tinha colocado e deu para trabalhar matemática também. E a vantagem é que você consegue motivar o aluno através desta integração entre as disciplinas. A vantagem que eu acho em trabalhar integrado é isso: enquanto ele vai aprendendo o básico, já vai tendo aquela aplicação do básico com uma técnica. (PROFESSOR Y).*

A respeito da formação integrada pressupor um trabalho interdisciplinar, trazemos a concepção assumida primeiro por Moura (2014, p. 57 grifo nosso)<sup>18</sup> e, agora por nós, quando ele apresenta o Artigo 6º, inciso VI, da Resolução acerca das diretrizes curriculares nacionais para educação profissional técnica de nível médio, a qual diz que deve “[...] integração de conhecimentos gerais e profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade, tendo a **pesquisa como princípio pedagógico**”.

---

<sup>18</sup> Essa concepção é trazida quando Dante Henrique Moura (2008) fala da proposta de Resolução acerca das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional técnica de nível médio, In. Trabalho e formação docente na educação profissional [recurso eletrônico]. Disponível no portal do IFRN.

A categoria *Visão para o Mundo do Trabalho* contempla os pressupostos de uma formação integrada e trazemos o relato do Professor V para explicar melhor tal concepção:

*Dar sentido aquilo que o estudante está procurando **aprender** e de **aprender** (mesmo com dois ezinhos). Não só de aprender, mas de apreender, de consolidar aquele conhecimento dentro de si. [...] E eu acredito que ele deve trabalhar essa questão da integração. De novo eu volto na **autonomia** e na **maturidade do estudante**. Eu acredito que quando o estudante, ainda no ensino médio, ele passa a ter essa exposição a uma formação profissional, ainda que não vá seguir aquela profissão (o que é muito comum e que a gente tem visto no instituto Federal), a gente percebe que há uma maneira diferente dele enxergar o mundo. [...]. (PROFESSOR V, grifo nosso).*

Ao trazer o apreender, o Professor V nos possibilita retomar Freire (2004, p. 72), quando ele anuncia que a “a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido” e que a capacidade de aprender deve estar para interferir e transformar a realidade, rompendo-se assim com o adestramento do educando. Vejamos um excerto de sua fala:

*E na medida que ele vai sendo convidado a desenvolver coisas, a trabalhar com coisas do **mundo do trabalho**, com o mundo profissional, eu acho que isso provoca muito mais a curiosidade dele, instiga esse desenvolvimento pessoal. Então acho que isso é bem interessante porque faz com que ele também se **preocupe com o outro** e de alguma maneira esse curso tende também a mostrar para esse estudante que ele é, faz parte de uma comunidade e que ele tem o dever, eu diria, né, de colaborar também com crescimento e o desenvolvimento dessa comunidade. E quando eu me refiro aqui a crescimento e desenvolvimento eu não quero me referir aqui **apenas e unicamente a questão econômica**. Eu vou muito mais além disso. Aliás, a questão economia, para mim, não seria a principal e nem essencial. A questão social, a questão pessoal de relações mais saudáveis, de relações éticas esta sim é a principal. (PROFESSOR V, grifo nosso).*

Quanto trata do Mundo do Trabalho, o Professor V traz o estudante como sujeito em coletividade e demonstra o entendimento que a questão econômica não é a primordial no ato de um curso que busca a formação profissional. Essa afirmativa nos leva a rememorar o trabalho como princípio educativo que deve ser entendido como um princípio ético-político (FRIGOTTO, 2008) e entender as questões socioeconômicas por meio da compreensão do trabalho como realização e produção humana, ou seja, em seu sentido mais amplo.

Ao pensarmos no termo *cidadania*, presente em várias respostas, tomamos o sentido trazido por Pacheco (2015), quando ele afirma ser este um dos conceitos fundamentais para se compreender as concepções que fundamentam a criação dos Institutos Federais e no entendimento que o conceito de cidadania adquire um significado radical e novo, voltado para a igualdade, pois entende que o capitalismo nega a cidadania plena, apesar de advindo de uma origem progressista.

Um apontamento que deixamos aqui e que nos chamou atenção desde a entrevista pré-

formação, é que nas respostas referentes à formação integrada sempre se voltavam para o ensino médio integrado. Para melhor entendimento, tomaremos dois excertos. Primeiramente, trazemos o exemplo referente ao conceito da educação integrada, na fala do Professor Y:

*Para mim a formação integrada é juntar o que o aluno precisa saber realmente do ensino médio. (PROFESSOR Y).*

Em seguida, temos uma fala do Professor T referente aos objetivos de um curso integrado:

*Uma formação integrada, certo? É propiciar um desenvolvimento integral do estudante, dando a ele tanto o ensino, tanto a parte referente à formação básica dele, seria o ensino médio, quanto à formação profissional. No caso do Instituto Federal, adicionar o componente humanista no meio, permitindo que ele se desenvolva do jeito que quiser. (PROFESSOR T).*

O ‘juntar’ (formações, disciplinas ou conteúdos) por si só, sem a crítica ao tipo de educação que está sendo proposto (FREIRE, 2014), não contempla os princípios de uma formação integrada. Pelos diálogos que tivemos com os docentes, ficou perceptível a compreensão de que eles sabiam que era necessário rever sua prática a partir do contexto de atuação e da instituição na qual exerciam a docência.

Abrimos um parêntese aqui, para um recorte, pois, na busca pela compreensão da verticalização pretendida aos Institutos Federais e do entendimento da atuação do professor em mais de um nível, afirmamos que a formação integrada deve estar para além do ensino médio, ou seja, em todos os cursos dos IFs deve haver a busca de uma formação integrada e da educação emancipatória com base na crítica à sociedade de mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). E trazemos Ciavatta e Ramos (2011, p. 32), quando elas nos reafirmam que a concepção de educação integrada que tem o trabalho como princípio educativo a partir do eixo: trabalho, ciência e cultura, do entendimento da tecnológica em seu sentido histórico e criativo, não é obrigatoriamente profissionalizante, pois buscam uma educação emancipatória a partir da crítica à sociedade de mercado.

Ao solicitarmos uma definição do que seria Ensino Médio Integrado observamos que uma parte significativa retomou as respostas dadas para a formação integrada, tendo-as como sinônimos. De modo semelhante, ao buscarmos definir o EMI, a maioria denotou o entendimento de *uma formação básica mais a formação técnica*, como se fosse um ajuntamento de duas formações, tal qual nos mostra o Quadro 09.

**Quadro 09 - Categorias que representam as concepções sobre o Ensino Médio Integrado.**

<b>Categoria</b>	<b>Quant.</b>	<b>Descrição</b>
Formação Básica mais a Formação Técnica	07	Formação do Ensino Médio paralela com o curso técnico, num curso mais amplo. Contempla as disciplinas tradicionais e técnicas a partir de objetivos específicos. Desafiadora, pois o aluno sai com a educação básica e formação profissional.
Formação Básica mais a Formação Técnica junto a uma Formação Social	02	Visa ingressar no mercado de trabalho. Traz para as aulas ideias e práticas que estão no mercado de trabalho, mas incluindo a essa uma formação social.
Ensino Médio que Explora Várias Competências	01	A partir do trabalho conjunto entre o Ensino Médio e o desenvolvimento de competências técnicas, socioemocionais e competências ligadas às disciplinas do chamado ensino médio regular.
Metodologia de Ensino	01	O estudante realiza tanto as disciplinas do Ensino Médio regular, quanto às disciplinas técnicas, com um componente extra. Essas disciplinas não são tratadas de uma forma isolada e permitem que o estudante tenha acesso aos conhecimentos e consiga seguir a carreira que ele desejar.
Formação do EMI na Concepção Integrada	02	Visa o EMI a partir da integração das várias ciências, dos conteúdos formais (cultos) e não formais. Preocupa-se com a formação geral, integrada à dimensão do trabalho, da ciência e da tecnologia, com olhar atento para as experiências e vivências dos sujeitos, pensando em todos os âmbitos e em todas as dimensões deles.

**Fonte:** os autores.

As cinco (5) categorias identificadas quanto ao que seria o Ensino Médio Integrado no entendimento dos docentes entrevistados nos fazem retomar Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), quando defendem que a busca da formação integral do ser humano pode se dar pela integração da formação geral com a formação técnica. E essa última etapa da educação básica se dá pelas determinações concretas, as quais são condições imprescindíveis para, a partir da superação da dualidade de classes, se consiga superar também a dualidade educacional e ir ao encontro do Ensino Médio Integrado politécnico. Isso deixa claro que o Ensino Médio Integrado não pode ser resumido à junção das duas formações, em sentido somatório, tal qual apresentam as categorias *Formação Básica mais a Formação Técnica* e *Formação Básica mais a Formação Técnica junto a uma Formação Social*, mas deve ser concebido pela unidade delas, por meio de um currículo integrado e da luta pela superação das contradições em sua efetivação, conquanto elas são possíveis de serem superadas se houver políticas públicas com as quais se proponha uma escola unitária.

Do ponto de vista prático, convergente, por sua vez, com a análise anterior, os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade, não incorporou como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 35).

Romper com a formação baseada nas exigências produtivas, é um primeiro passo para se alcançar o ensino médio integrado. Romper com a organização do conhecimento de maneira disciplinar seria outro. Assim, quando ouvimos o Professor X, tomamos a integração das disciplinas com vistas à aplicação na vida do educando:

*Ensino médio integrado é essa integração do conhecimento de várias ciências. De conteúdos formais e não formais, de conteúdos que a gente chama culto. De conteúdos que não estão restritos a uma disciplina, mas eles têm que ser integrados para serem aplicados na nossa vida. (PROFESSOR X).*

Mais além da integração curricular voltada para a aplicação em nossa vida, é preciso olhar para outros aspectos. Alguns deles são trazidos pela Professora S que, em sua resposta, apresentou formação geral, a dimensão do trabalho, da ciência e da tecnologia. Sabemos que esses conceitos, juntamente com a cultura, fazem parte do eixo estruturante de um currículo integrado voltado para a formação humana integral, tal qual preconiza Moura (2008). Transcrevemos abaixo a fala do referido professor:

*Ensino médio integrado, é se preocupar com essa formação geral, quando a gente pensa em ensino médio, integrado com a dimensão do Trabalho, da ciência e da tecnologia, que é trazer este olhar de realmente dar essas competências, de proporcionar essas experiências e vivências para que o indivíduo, o sujeito, o nosso sujeito, ele tenha uma formação integral. Pensando em todos os âmbitos, em todas as dimensões que ele está integrado ao seu dia-a-dia. Para mim é isso. (PROFESSORA S).*

Conhecida a definição do que seria o Ensino Médio Integrado, segundo as palavras dos docentes entrevistados, questionamos quais seriam os objetivos do EMI. O Quadro 10 apresenta as categorias identificadas a partir das respostas dadas pelos docentes.

**Quadro 10 - Categorias a partir dos objetivos propostos pelos docentes para o EMI.**

<b>Categoria</b>	<b>Quant.</b>	<b>Descrição</b>
Propiciar uma Formação Técnica Junto a uma Formação Básica para o Mercado de Trabalho	05	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mesclar as disciplinas da base curricular com as matérias técnicas;</li> <li>▪ Trabalhar preparando desafios ao aluno e também para que, se ele quiser, continue na vida acadêmica;</li> <li>▪ Contemplar a formação do ensino médio para que o aluno esteja pronto para prestar uma prova ou um vestibular;</li> <li>▪ Promover uma formação técnica para que o discente esteja pronto para o mercado de trabalho;</li> <li>▪ Fazer com que os conteúdos das disciplinas básicas se apliquem às disciplinas do curso técnico para que aquilo faça sentido para o aluno.</li> </ul>
Propiciar Duas Formações	02	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensino médio: prepara o aluno para prestar uma prova ou um vestibular;</li> <li>▪ Ensino técnico: promove uma formação técnica para que o discente esteja pronto para o mercado de trabalho.</li> </ul>
Formar Cidadão	02	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propiciar uma formação para além da mão-de-obra;</li> <li>▪ Levar para sala de aula o debate do pensar as atividades práticas e saber como e porque fazê-la;</li> <li>▪ Promover consciência e senso crítico e responsabilidade nas ações.</li> <li>▪ Formar cidadãos completos, capazes de contribuir com a sociedade nos diversos significados, não somente no sentido profissional ou acadêmico.</li> </ul>
Desenvolver Habilidade	01	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolver as habilidades dos alunos, segundo as características do curso integrado;</li> <li>▪ Apresentar os conteúdos contextualizados historicamente em todos os eixos.</li> </ul>
Formação Integral do ser Humano	03	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensinar o aluno a aprender, ensinar o aluno a estudar, ensinar o aluno a pesquisar;</li> <li>▪ Propiciar condições que levem o aluno à curiosidade, para fazer pesquisa e buscar outros conhecimentos;</li> <li>▪ Integrar mesmo, usar o conhecimento dele para aplicar na sua vida;</li> <li>▪ Olhar os diversos aspectos, as diversas dimensões e esferas sociais;</li> <li>▪ Trazer os objetivos, os anseios que este aluno tenha para a sala de aula;</li> <li>▪ Pensar numa proposta de educação que seja inteira (no sentido de trazer a ciência, a tecnologia, integrando a vida, ao projeto que a gente vive);</li> <li>▪ Contribuir para a formação integral do ser humano.</li> </ul>

**Fonte:** os autores.

Os objetivos levantados para o Ensino Médio Integrado trouxeram categorias que conversam com o entendimento do conceito posto sobre o EMI. Na categoria *Propiciar uma Formação Técnica Junto a uma Formação Básica para o Mercado de Trabalho* vimos que os docentes trouxeram a necessidade de um trabalho entre disciplinas, porém no sentido de fazer com que os conteúdos das disciplinas da área básica se apliquem às disciplinas da formação

técnico’.

Quanto à divisão das respostas em uma categoria *Propiciar Duas Formações*, essa ocorreu, pois a pergunta se referia aos objetivos do Ensino Médio Integrado, mas as respostas dos professores U e X deixaram transparecer a compreensão comumente vista em nossa sociedade, quando se fala em formação profissional, ou seja, como se estas fossem formações separadas e não apontaram a questão do diálogo entre os conteúdos curriculares.

*O primeiro é a formação do ensino médio, para que o aluno esteja pronto para após ali conseguir prestar uma prova, prestar um vestibular. E também adquirir uma formação técnica para que ele esteja pronto para o mercado de trabalho. (PROFESSOR U).*

*Bom! Mais uma vez eu vou pelo que eu estou entendendo até o momento. O objetivo, provavelmente com relação ao técnico, é preparar o estudante para o mercado de trabalho, no caso agropecuário já voltado para os conhecimentos do campo. O ensino médio (não deixar o estudante sem esse ensino médio) é que vai preparar ele para a universidade, um curso de nível superior. (PROFESSOR X).*

A preparação para a continuidade dos estudos não é negada pelo ensino médio integrado, tão pouco o exercício da profissão, o que detém a necessidade de nossa atenção é que essa não pode servir aos anseios da sociedade capitalista. É preciso vislumbrar na formação do EMI a possibilidade de, em conjunto, numa única formação, atender tanto a possibilidade do jovem trabalhador ter condições de continuidade aos estudos e atuação profissional com qualidade. A partir de uma formação que transcenda o sentido dual da educação, uma vez que “a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 45).

A Professora S demonstrou o entendimento de que os objetivos do EMI eram os de contribuir para a *Formação Integral do ser Humano*, como podemos aferir no excerto a seguir:

*Os objetivos são: contribuir para contribuir para a formação integral do ser humano; olhar os diversos aspectos, as diversas dimensões, as diversas esferas sociais e pensar numa proposta de educação que seja inteira vamos dizer assim. Inteiro no sentido de estar trazendo a ciência, a tecnologia, mas também integrando a vida, ao projeto que a gente vive; trazer os objetivos, os anseios que este aluno tenha. Para mim é neste sentido. (PROFESSORA S).*

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) confirmam tal entendimento e asseveram que é por meio dele que poderemos transcender dessa proposta de Ensino Médio Integral, entendida a partir da concepção de politecnia, e um dia alcançar a educação omnilateral.

Ao entender as concepções e objetivos trazidas pelos docentes entrevistados, questionamos qual era o papel do ensino médio integrado, quando se falava em formação profissional. E dentre as múltiplas falas trouxemos no Quadro 11 as seis categorias que

construímos e suas respectivas descrições.

**Quadro 11 - O Papel do Ensino Médio Integrado quando se fala em Educação Profissional.**

<b>Categoria</b>	<b>Quant.</b>	<b>Descrição</b>
Preparar para o Mercado de Trabalho	03	Preparar o estudante em nível técnico por meio de cursos rápidos e mais dinâmicos, permitindo que ele esteja pronto para exercer uma profissão logo ao sair do Ensino Médio e não perca tempo em relação à sua colocação no mercado de trabalho. Ao ter contato com pesquisadores da área técnica, pode sair com uma visão renovada e com afinidade para atuar em outras áreas.
Ser uma base para a Formação Técnica	03	Fazer com que a formação técnica permita que o aluno consiga aplicar na prática aquilo que ele está estudando em relação às ciências básicas, respondendo aos objetivos das disciplinas técnicas e básicas. Possibilitar que docentes e discentes saiam da zona de conforto e que os professores integrem conteúdos para atender os objetivos de uma formação integral.
Desenvolver Competências	02	Fomentar tanto a formação pessoal, quanto de conteúdos, possibilitando que o aluno desenvolva as suas competências técnicas e as competências dentro das áreas de ensino. Permitir que ele tenha tanto a visão técnica do curso e de outras áreas das ciências e receba uma formação relacionada ao caráter.
Complementar as áreas	01	Possibilidade de complementação das áreas, não somente as áreas técnicas, mas também as áreas de conteúdos. Para que essa missão seja completa, há a necessidade dos docentes e demais educadores terem um diálogo mais próximo.
Formar o Profissional Para Além da Técnica	02	Compreender a formação profissional numa perspectiva que vai além da técnica, em que a pessoa se forma para o Ensino Médio e já sai com uma profissão e oportuniza desenvolver habilidades trazidas pelo desafio e participação em práticas diferenciadas. Assim, permite que o estudante saia com uma bagagem maior, para além da área de formação, e que essa possa até mudar ou qualificar a vida dele.
Formar para a vida compreendendo seus diversos aspectos	02	Entender a formação profissional, a partir do entendimento do trabalho, na perspectiva do mundo do trabalho, fomentando condições para que o discente entenda o que vem a ser o trabalho e as possibilidades que ele poderá propiciar, não só abrindo caminhos acadêmicos, mas também possibilitando a melhora na qualidade de vida das pessoas. Promover oportunidades para que o estudante pense em todo o processo de atuação profissional, refletindo sobre o seu próprio fazer e que o trabalhador ao refletir sobre o seu agir entenda que poderá trabalhar em melhores condições. Demonstrar que a EPT é uma aliada do homem, do ser social e de sua mudança de vida.

**Fonte:** os autores.

Vimos nas respostas que a questão do ensino técnico permeia uma parte significativa das respostas como sinônimo de formação profissional, entretanto havia um movimento em

busca do entendimento do significado de tais conceitos, trazidos pelo exercício da docência na carreira EBTT ou mesmo pelo contato com outros docentes. O que foi afirmado pelos professores ao dizerem que eles percebiam que os IFs traziam uma proposta diferenciada de ensino. Os docentes que já haviam atuado na Educação Profissional em outras instituições, verbalizaram ser preciso aprender a fazer a integração, pois outrora não foi preciso.

A Professora W nos chama a atenção para o entendimento histórico da formação profissional brasileira, quando relata:

*Certo. Então, pelo que eu já estudei, quando fui fazer o concurso para o IF e também algumas coisas que eu fiz. Eu vejo que antigamente existia esta questão, o ensino profissional, profissionalizantes foi criado com este objetivo, de formar pessoas que pudessem trabalhar. É, pessoas que estivessem capacitadas para o trabalho. E hoje com a criação dos Institutos Federais e esse novo ensino médio integrado é outra realidade, não mais só a formação para o trabalho. A formação para vida, a formação cidadão e a formação científica. Formação científica mesmo. Que não tenha essa separação: ah! eu me formar para trabalhar, para ter um conhecimento somente para o trabalho; mas, eu vou me formar, eu vou estudar para aumentar as minhas possibilidades. Eu posso ir trabalhar, eu posso continuar meus estudos. Isso serve não só para abrir caminhos acadêmicos, de estudo, mas também para melhorar a vida das pessoas. (PROFESSORA W).*

Pacheco (2010) confirma tal entendimento quando fala da verticalização como elemento constitutivo nas propostas curriculares do Ensino Médio Integrado à formação técnica, a que se propõe os Institutos Federais. Outrossim, entender o processo histórico da educação profissional nos leva a compreender de qual EP estamos falando e, assim, propor objetivos adequados a ela. Além disso, se estamos falando da EPT segundo a proposta de criação dos IFs, precisamos olhar para os seus pressupostos e, principalmente, pela perspectiva integradora.

Em sua fala, a Professora W demonstrou ter entendido, em estudos realizados já como professora EBTT, que a proposta dos Institutos Federais difere quanto ao perfil de profissional que a rede federal pretende formar em relação a outras redes. Quando ela e a professora S apresentam a questão da formação para a vida compreendendo seus diversos aspectos, nos levam a lembrar os vários momentos da educação profissional brasileira e suas especificidades trazidas por Brasil (2008; 2010), o rompimento da dualidade educacional a qual dissertam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e a análise da Lei n. 5.692/71 trazida por Saviani (1989).

Compreendido que a visão dos docentes a respeito do papel do Ensino Médio Integrado para a educação profissional, olhamos para o tipo de homem que o EMI objetiva formar, a partir da atuação do professor. O Quadro 12 apresenta as categorias identificadas a partir das respostas dadas pelos docentes entrevistados.

**Quadro 12 – Categorias sobre o tipo de homem que o EMI objetiva formar.**

<b>Categoria</b>	<b>Quant.</b>	<b>Descrição</b>
Cidadão	06	Um cidadão completo que, na medida que está cursando o curso de nível médio, está se preparando para a profissão com valores morais, éticos, autoconhecimento, autocontrole, respeito e disciplina. Que busca a melhor interação com as pessoas e a colaboração com todos, no sentido de se tornar uma pessoa melhor, com capacidade de tomar decisões. Que construa seu conhecimento dentro de um contexto histórico, filosófico, social e ambiental e a preservação da vida (sua, das outras pessoas e dos animais), assim como a preservação do planeta pautem seus princípios e ações. Essa formação humana é muito importante, pois ela promove a formação do caráter, da consciência moral e da consciência crítica a partir de diferentes modos e maneiras, por meio do ensino, pesquisa e extensão. E que seja um sujeito competente com habilidades profissionais em sua área de formação e na área acadêmica (pensamento crítico, habilidades socioemocionais, habilidades de compreender outros aspectos da ciência e do ensino) e tenha autonomia.
Estudante com uma Visão Diferenciada	03	Uma formação que propicie uma visão diferenciada para os estudantes. Que os saberes deles não se reduzam ao aprendizado da técnica, mas sim às condições de cidadania que os levem a conhecer os aspectos culturais, humanos e sociais. E na vivência da integração entre as disciplinas da área básica e da parte técnica aprendem uma profissão, entenda o mundo a partir dela e reflita sobre ela.
Que tenha Profissionalismo	01	Pessoas que saibam ser éticas, obtenham respeito naquilo que fazem e que tenham profissionalismo.
Aluno Empreendedor	01	Um aluno empreendedor, que demonstre o que aprendeu e a partir dos conteúdos, da interação, explanações e dos exemplos dado pelo professor possa aprender o mínimo para ter uma profissão, um trabalho, e que possa demonstrar o que aprendeu na escola, empreendendo ou entrando num emprego. Ao entrar no mercado de trabalho, que saiba resolver problemas. Além disso, que seja alguém que possa ajudar outras pessoas também.
Homem que Possua Valores	01	O homem integral no sentido amplo, com valores éticos aprendidos na relação e na observação do comportamento do professor. Que seja convidado a fazer junto. Que entenda que faz parte de um conjunto social, tem responsabilidades dentro desse conjunto e precisa contribuir para que este se melhore e possa cada vez mais se tornar mais integral também. Que possua valores, entenda que somos dependentes uns dos outros e estabeleça relações as mais saudáveis possíveis. Que saiba que essa formação integral não se refere só ao ensino, mas a pesquisa também, de modo que não seja um peso para a sociedade, muito pelo contrário se torne uma alavanca de evolução para a sociedade.
Homem Enquanto Ser Social	01	Um homem enquanto ser social, que traz as suas conservas culturais. Enquanto sujeito, também tem o poder de atuar no sentido de entender sua cultura ao mesmo tempo que se entende como alguém que pode transformar o meio no qual vive e ser transformado por ele. Que ele compreenda que a transformação não se refere somente à adaptação ao meio, mas se dá no sentido

**Quadro 12 – Categorias sobre o tipo de homem que o EMI objetiva formar.**

(continuação)

		de que, ao mesmo tempo que o compreende, ele pode a transformar, para si (enquanto sujeito) e para aqueles com quem convive, pois é um ser relacional e as decisões que tomam influenciam as pessoas próximas de ti (familiares e amigos) e da vizinhança e toda comunidade. Que ele se entenda como um ser integrado dentro de uma sociedade e que sabia que as suas decisões afetam os outros e vice-versa. E que enquanto ser social é um ser relacional, dentro de uma cultura e de um contexto histórico-social.
--	--	---

**Fonte:** os autores.

Ao questionarmos os docentes sobre qual tipo de homem o Ensino Médio Integrado objetiva formar, seis (6) entrevistados falaram do *Cidadão*, um (3) em formar o *Estudante com uma Visão Diferenciada*, outro de pessoas melhores, um (1) *Que tenha profissionalismo*; um (1) *Aluno Empreendedor*; um (1) do *Aluno Empreendedor*; dois (2) trouxeram a questão da formação num sentido mais amplo, um falando do *Homem que Possua Valores* e o outro de formação o *Homem Enquanto Ser social*. As duas últimas categorias estão separadas pelas especificidades que apresentaram, mas se as unirmos teremos os preceitos que fomentam o homem integral.

Quando tratamos do tipo de homem, falamos de como olhamos para nossos estudantes, para os sujeitos que desejamos formar, de que maneira os enxergamos e que tipo de educação ofertamos a ele. Se, no ato da formação, o compreendermos a partir de suas múltiplas dimensões, precisamos fomentar o rompimento com a visão mercadológica que o transforma numa força de trabalho a ser treinada e cuja única habilidade a ser ofertada por ele é o trabalho braçal. Dizemos isso, especialmente quando tratamos dos jovens a quem se destina o EMI, cujo rompimento com essa segregação histórica lhes é devido.

Na busca do homem que o EMI se propõe a formar, trazemos Freire (2004), elucidando que é preciso concebê-los como sujeitos ativos, capazes de serem protagonistas; respeitando sua dignidade, sua identidade em processo e sua autonomia.

A categoria *Aluno Empreendedor* está posta pois, segundo Frigotto e Ramos (2011), a partir da década de 1990, a partir do desmanche do Estado de direitos universais e coletivos, algumas noções surgiram, dentre elas o empreendedorismo. Contudo, essas se voltam para a formação aligeirada, fragmenta, tecnicista, pragmática, baseada em treinamentos breves para trabalhos simples direcionados a responder às necessidades do mercado, concebendo o sujeito pela dimensão individualista e da competição, delegando para uma minoria o trabalho complexo. Portanto, se o entendimento aqui for o de formar profissionais empreendedores é

preciso ter cautela para que essa formação não se resuma a um retrocesso da educação profissional ser ofertada nos moldes da educação técnica - voltada para a formação de mão-de-obra - que a EPT busca superar.

Na fala do docente que desencadeou tal categoria, vimos a questão da formação direcionada ao mercado de trabalho. Por quanto em sua última frase ele trouxe, no exercício da sua docência, a preocupação em demonstrar ao discente a contribuição para com o outro:

*[...] Se os alunos, se alguns fossem empreendedores, fizessem alguma coisa assim, seria legal! Se fosse entrar no mercado de trabalho como empregado, também, e fizesse alguma coisa [como o meu aluno que pegou o exemplo dado em sala de aula e criou um software] seria interessante também. Então, eu penso isso. Eu sempre penso em formar o meu discente para ele poder trabalhar. Para ele ter a mínima capacidade de entrar no mercado de trabalho e conseguir resolver o problema. Para ajudar alguém, também, eu sempre incentivo esta parte. (PROFESSOR Y).*

Algumas respostas sobre o papel do EMI como formação integrada e do tipo de homem que o EMI deseja formar trouxeram a questão das competências e habilidades como sinônimo de formação integral e assim trazemos Ramos (2008, p. 16), quando afirma que defendemos uma proposta de EMI na qual a integração vai além das outras propostas pois define mais claramente as finalidades da formação e caminha na perspectiva de possibilitar que as pessoas compreendam a realidade para além da aparência dos fenômenos e tomando a perspectiva em que “[...] os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem [...]”.

Continuando a ideia acima, Ramos (2008) afirma que a organização curricular nessa perspectiva deve se fundamentar por dois pressupostos filosóficos: 1º) concepção de homem como ser histórico-social que, para satisfazer suas necessidades, age sobre a natureza e, nesse agir, produz conhecimentos síntese de si próprio e da natureza; 2º) a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações, no sentido de um todo estruturado e dialético. E o conceito de competências e habilidades conflita, segundo o próprio autor, com a concepção do Ensino Médio Integrado, a qual defendemos aqui.

Em síntese, ficou evidente que, antes de vivenciarem a formação continuada proposta e aplicada pela pesquisa aqui descrita, os professores apresentavam, em sua maioria, uma visão de Ensino Médio Integrado que se pautava ainda no entendimento de uma formação técnica. Contudo, no conjunto das falas, pudemos ver que eles buscavam entender o EMI, proposto pelos IFs, e, assim, conduzir o seu trabalho no sentido de se alcançar a formação integral. Deste modo, afirmamos que alguns aspectos precisavam ser compreendidos. Enquanto docentes, eles vislumbravam que, ao atuarem nessa modalidade de ensino, tinham uma função social a

cumprir e que precisavam romper com a formação disciplinar. Entendiam ser necessário romper com a educação bancária e com a ideia do discente receptor de conteúdos e disseram que, ao se voluntariarem a participar da formação continuada, colocaram como desafio, para si, compreender os pressupostos que embasam a oferta do inédito EMI proposto pelos Institutos Federais, assim como conhecer seu papel enquanto professor EBTT.

### 5.1.2 As concepções pós-formação

No sentido de entender se houve mudanças nas concepções dos professores que atuam na EPT após participarem da formação, aplicamos a entrevista pós-formação. Refizemos as questões iniciais e incluímos dois (2) questionamentos ao final: um sobre como deveria ser entendido o trabalho para se fomentar a formação integrada e outro referente ao eixo que leva à formação humana integral, de modo que entendêssemos no que a formação contribuiu para a aprendizagem do que vem a ser o Ensino Médio Integrado.

As questões que tratam da formação integrada e dos objetivos de um percurso formativo integrado foram trazidas no início desta seção, seguidas do grupo de perguntas referentes ao EMI. Ao final da seção, discutiremos as duas questões inclusas.

Para fins de compreensão sobre possíveis mudanças nas concepções identificadas, ao analisarmos agora as respostas dos docentes, após a formação continuada experienciada, buscamos construir quadros comparativos dentro das categorias então identificadas e, na eventualidade do surgimento de novas categorias, acrescentá-las aos quadros já existentes. Dessa maneira, pudemos perceber alguns movimentos dentro das categorias e, nesse sentido, elencamos falas e posicionamentos que nos permitissem corroborar essa análise.

Iniciamos nossa análise buscando o entendimento dos docentes entrevistados sobre a formação integrada, identificando pressupostos nas suas falas. A Tabela 1 traz a distribuição das respostas nas categorias e o comparativo com a análise pré-formação.

**Tabela 1 – Comparativo quanto aos pressupostos dos professores sobre a formação integrada.**

<b>Categoria</b>	<b>Pré-formação</b>	<b>Pós-formação</b>
Juntar disciplinas	08	01
Formação mais ampla, além do juntar disciplinas	02	06
Integrado ideal	03	06
Total	13	13

**Fonte:** os autores.

O entendimento a respeito do que seria a formação integrada, comparando o quantitativo das respostas, nos levou a ver que, a partir da formação, houve a superação da categoria *Juntar disciplinas* pela maior parte dos docentes, assim como da compreensão de duas formações. O Professor R, que ainda se encaixa nesta categoria, trouxe a palavra *integrar* no lugar de *juntar* e complementou propondo o diálogo entre as áreas. Vejamos um excerto de sua fala que nos permite evidenciar essa análise.

*Formação integrada, quando conseguimos integrar os conteúdos aplicados, quando os professores de diversas áreas preparam conjuntamente as aulas.* (PROFESSOR R, grifo nosso).

Referente à categoria *Integrado Ideal*, trazemos um trecho da fala da Professora Z para aprofundarmos nosso entendimento:

*Antes, para mim, se eu integrasse duas disciplinas eu já teria executando ou fazendo um curso técnico integrado. E não tem nada a ver com isso. Aliás, também tem, mas não é só isso. [...] Com o curso eu pude observar que há uma formação integral mesmo, enquanto homem. Essa questão – essa preparação para o mundo do trabalho – ficou me batendo, sabe? Vem me ‘martelando’ a cada dia. Então, hoje, eu lembro que você me fez essa pergunta e eu falei assim: Ah! É que o estudante vai se formar com o ensino médio mais as disciplinas técnicas, integrando as duas áreas, tanto trabalho, ciência, cultura. É uma formação humana mesmo, claro que, talvez, a gente não consiga executar isso 100% na prática, né? Mas a gente tem que ir em busca e ousar para fazer realmente acontecer essa formação integrada, que é fantástica!* (PROFESSORA Z, grifo nosso).

A Professora Z inicia sua fala trazendo o que entendia como integração. Contudo, após a formação, demonstra que, para um curso ser integrado, é preciso ir além desse aspecto metodológico. Ele precisa trazer a formação direcionada para o mundo do trabalho e as dimensões trabalho, ciência e cultura, e nós incluímos aqui a dimensão tecnologia, tal qual preconiza Moura (2012), ao dizer que é preciso haver apropriação dos conhecimentos e das discussões a respeito da sociedade para que se alcance uma formação humanizadora e de caráter mais geral.

O Professor U demonstrou que superou o entendimento “juntar umas disciplinas” ao conceituar a formação integrada, encaixando-se agora na categoria *Formação mais ampla, além do juntar disciplinas*:

*Quando a gente fala sobre a formação integrada, agora, após o curso [...] eu, pelo menos, consegui perceber que não é mais só aquela formação ensino médio mais ensino técnico. É uma formação que prepara o aluno para o profissional, prepara o aluno para o meio acadêmico. Ele sai dali com um conhecimento muito maior do que apenas uma formação de nível técnico e ensino médio. Ele sai pronto para ir para a academia, pronto para ir para o mercado de trabalho. Ele já tem uma formação prática, aplicada, com tudo aquilo que ele pode aplicar e como ele pode seguir trilhando os caminhos dele dali, por vários modos diferentes, a partir daquele, a partir daquela formação.* (PROFESSOR U).

A mudança aqui vista também inclui a troca da palavra “mais” no sentido de somar as formações, o que é significativo, pois rompe com o entendimento – do senso comum – de que cada uma das formações, geral e profissional, tenha objetivos diferentes. Entendemos que ela demonstra que a formação precisa ser feita em unicidade e que o objetivo maior do integrado é uma formação humana integral, como preconizam Ramos (2011) e Moura (2008). Apesar do Professor U ainda usar o termo “mercado de trabalho” quando trata da finalidade da formação profissional, vimos que alguns conceitos sobre a EPT já estão sendo estabelecidos, tais como a questão da formação aplicada e da oportunidade de seguir outros caminhos pós-formação.

O Professor X traz, em sua fala, a questão da formação integral *versus* a formação em tempo integral. Ao apontar essa diferença, ele demonstra que a formação possibilitou o entendimento de uma questão significativa, pois, quando falamos de formação integral, essa é uma dúvida recorrente e que precisa ser esclarecida. Assim, dialogamos a respeito dela a partir de Moura (2012) e Nóvoa (2009). Observemos a resposta do Professor X:

*Depois que a gente teve os nossos encontros, a formação integrada ficou, para mim, um pouco mais clara. porque eu tinha uma ideia de formação integrada como aquela **formação integral** ou **estudo integral**, que a gente vai ter hoje nas escolas públicas, ou seja, o aluno estuda o dia todo. A formação integrada se tornou um pouco mais clara depois dos nossos encontros [...]. (PROFESSOR X, grifo nosso).*

Sabido que a escola de tempo integral nem sempre se pauta nos pressupostos da formação integral, reafirmamos que esses dois conceitos podem andar juntos, porém nem sempre as políticas públicas assim possibilitam. Segundo Nóvoa (2009), é impreterível saber essa diferenciação, pois a educação integral se refere ao ser humano total e sua formação em todas as dimensões. Entretanto, a educação de tempo integral quer tomar para somente para si a formação total do homem, esquecendo-se que, fora da escola, há educações significativas que poderiam constituir-lo como sujeito, principalmente, quando prioriza o tempo de permanência do estudante na escola em detrimento das discussões sócio-político-econômicas.

Tomamos, também, o Professor O para a análise do conceito referente à intenção da formação integrada. Ele nos diz:

*Eu agora, depois do curso, pressuponho uma formação que integre todos os aspectos da vida mental ou espiritual do ser humano em uma única educação, que não diferencie aqueles que apenas trabalham daqueles que apenas pensam. (PROFESSOR O).*

Nesta afirmativa vemos a compreensão de um dos propósitos da formação integrada, que é contemplar as dimensões do homem, romper com a dualidade educacional que está posta historicamente para a EP desde os seus primórdios e que se pauta na busca pelo atendimento

dos anseios do mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Compreendido que a formação – em maior ou menor nível – modificou as concepções dos docentes sobre o conceito Formação Integrada, especialmente, porque eles passaram a entendê-la para além do ensino médio integrado, vamos agora conhecer os objetivos que eles estabeleceram para um curso que diz propiciar a formação integrada. A Tabela 2 traz o comparativo envolvendo a questão.

**Tabela 2 – Comparativo quanto aos objetivos de um curso quanto a Formação Integrada.**

<b>Categoria</b>	<b>Pré-formação</b>	<b>Pós-formação</b>
Visão de Mercado de Trabalho	05	01
Visão Intermediária entre o Mercado de Trabalho e o Mundo do Trabalho	05	06
Visão para o Mundo do Trabalho	03	06
Total	13	13

**Fonte:** os autores.

Vislumbramos que, dentre os treze (13) docentes, somente um (1) trouxe, agora, a formação para o mercado de trabalho e observamos que, no geral, houve um movimento em relação à descrição dos objetivos como se fossem para o ensino médio integrado, sendo que, em somente duas (2) respostas, existiu essa equivalência. Assim, iniciaremos as análises pela categoria *Visão de Mercado de Trabalho*, entendendo que a continuidade da formação proposta, tal qual abordamos no referencial teórico, é basilar para que haja a continuidade de aprendizagem referente ao tema. Nesse sentido, vejamos um trecho da fala do Professor R:

*Eu acredito que o objetivo desse percurso formativo é capacitar o indivíduo, capacitar o futuro profissional com as situações de mercado. E é uma situação que a gente sempre tenta colocar nas nossas metodologias. E te falo: é muito difícil o aluno aceitar isso hoje! Ele acha que nós somos mal. Somos chatos. Somos 'cricas'. Somos incapazes. Que nós não estamos ali para ensinar. Sendo que o nosso objetivo é o de capacitar ele da melhor maneira possível, para que ele possa realmente estar preparado para situações de mercado. Então, eu acho, dentro do que eu entendi, que seria essa a situação, a resposta. (PROFESSOR R).*

O entendimento da formação integrada tendo como finalidade a formação para o mercado de trabalho se contrapõe à proposta de EPT que busca a formação humana integral, uma vez que esta diverge da lógica do modo de produção capitalista e busca superar o entendimento da escola dual, na qual o tipo de educação difere entre os homens, ou seja, a ação de pensar e de executar, estabelecida historicamente, é determinada pela classe social a que ele pertence e a formação para “os filhos das classes trabalhadoras” fica reduzida à preparação ao aspecto operacional do trabalho (CIAVATTA, 2012). Atendendo às necessidades de mercado,

o professor se afasta da proposta de formação que contemple as dimensões humanas a partir do reconhecimento do sujeito enquanto ser histórico, responsáveis pela produção da existência humana a qual defendemos.

Olhamos agora para a resposta da Professora Z em partes (trazida pois sua fala representa parte das outras respostas) quando ela propõe a integração também para a graduação.

Destacamos que ela não trouxe os objetivos por verbos, mas foi dialogando com suas próprias reflexões, apresentando o que é preciso considerar quando pensamos num percurso formativo integrado. Sua resposta se encaixa na categoria *Visão para o Mundo do Trabalho*, como podemos observar:

*Olha, mas eu tenho refletido tanto, tanto! Porque, sinceramente, eu não tinha noção que a gente prepara esse aluno para o mundo do trabalho. Parece repetitivo, mas, infelizmente, nós que estamos dentro de uma instituição, do Instituto Federal, isso eu posso falar com certeza, que meus colegas não conhecem e é uma realidade brasileira. A gente não sabe qual é o objetivo, não sabe de uma formação integrada. Eu acho que todo mundo tinha que passar por uma formação. E não é porque eu passei pela sua que eu sei tudo. Eu só sei um pouquinho, como eu disse. Eu acho, ainda, que nós somos vistos como aquele curso de antigamente, aquele curso de formação técnica do Senar, do Sesc, enfim. E tá muito além disso. Hoje eu vejo a importância de trazer, por exemplo, agora eu vi o e-mail que trouxe informações referentes ao outubro rosa, trazer essas informações, porque também está preparando esse estudante como homem, com essa visão. (PROFESSORA Z).*

A Professora Z inicia sua fala trazendo a questão da reflexão. Nesse sentido, concordamos com Pimenta (1999) quanto ao entendimento de que, na construção da identidade do professor (relativamente) autônomo, é preciso que tais reflexões sejam feitas para que seu trabalho seja crítico-reflexivo. Em seguida, a professora toca no ponto que nos levou a propor o produto educacional desta pesquisa: o reconhecimento de que, mesmo estando numa instituição que se pauta na formação integrada, nem sempre tal entendimento é extensivo a todos os professores.

Quando diz ‘eu não tinha noção’ referindo-se ao trabalho docente EPT voltado para o mundo do trabalho, noutras palavras, a Professora Z reconhece a sua incompletude, o nos remete ao conceito de sujeito inacabado – um dos elementos que constitui o professor crítico – imprescindível para se romper com o entendimento de ensinar como sinônimo de transferir conhecimento e com a superação da educação bancária (FREIRE, 2004), entendimentos esses contraditórios à formação integrada. Dando continuidade à fala da Professora Z, trazemos:

*Eu vou ser repetitiva. Eu ficava: Por que é importante a gente comemorar determinadas coisas dentro de uma escola? [Hoje vejo] para que esse aluno também tenha o entendimento e, depois que ele sair do instituto, ele tem esse conhecimento e leva isso. Mas, só hoje eu vejo a importância. Quando eu ouço meu colega (e eu até eu já falei isso): Meu Deus, quantos eventos! Quantas formações? Mas, uma coisa casa com a outra! (PROFESSORA Z).*

Nesta parte da resposta, a professora traz o reconhecimento das atividades culturais e de extensão como parte da formação humana dentro do contexto escolar, elementos defendidos por Moura (2008). Defende a importância dos eventos para a vida do estudante e afirma que essa compreensão só aconteceu ao passar pela formação. Um outro ponto trazido refere-se ao fato de não considerarmos ‘a nossa disciplina’ mais importante que as outras. Se houver tal entendimento, ocorrerá reprodução/permanência da visão dual ou fragmentada de educação que a EPT busca romper (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Continuemos:

*Não é só essa, eu falar que a minha disciplina é a mais importante. Ele precisa saber e [...] ter o entendimento de que, para eu ter o sistema de irrigação (lá na minha propriedade), eu vou precisar de outros fatores, outros conhecimentos: ético, em relação à sustentabilidade, enfim, o uso racional; moral, também, porque eu preciso solicitar sempre a liberação. Então, eu tento associar à minha disciplina. Mas, onde ele vai aprender isso? [...] É lá na disciplina de Filosofia, é lá na disciplina de Sociologia. É, de repente, numa palestra que a gente traz essa questão de formação ética e moral. [...] Eu tenho liberdade de falar contigo. A minha formação [...] não é na educação propriamente dita, pois eu trabalho na área técnica e, de repente, a gente não consegue sintetizar e demonstrar e falar o que é realmente, o que você demonstrou [na atividade de extensão]. Falando isso hoje, [...] digo que essa é uma coisa que eu gostaria de trabalhar com Agronomia, que não é ensino médio integrado, mas é uma proposta dos institutos. Por exemplo, eu fico falando que a gente não pode fazer coisas erradas, pegar recursos naturais escondidos. Por que não trabalhar com o professor de filosofia, com uma disciplina que ele trabalha para Agronomia essa questão, sabe? Tentar conversar. Eu gosto, eu sempre gosto muito de te ouvir. Você sabe disso. E eu tenho aprendido muito. (PROFESSORA Z).*

Ao falar da liberdade em poder, a Professora Z evidencia um dos aspectos constitutivos do trabalho colaborativo, que é a oportunidade de diálogo aberto e o entendimento de que é preciso que haja *apoio e respeito mútuo* (FIORENTINI, 2010) no espaço da formação continuada. Ao trazer o exemplo, ela se remete a dois fundamentos dos IFs, verticalidade e itinerários formativos (PACHECO, 2015), quando diz que, após suas reflexões, quer fazer o trabalho segundo os princípios da formação integrada também na graduação.

A Professora S, em contribuição ao entendimento dos objetivos para uma formação integrada, traz o respeito aos saberes do educando: a curiosidade e a realidade do aluno como necessárias. Freire (2004) nos diz isso ao tratar da apreensão da realidade e reafirma – em seu diálogo com Faundez (FREIRE; FAUNDEZ, 2017) – ao relatar a importância de o professor conhecer a realidade do aluno e, respectivamente, a realidade na qual se está atuando.

*Percurso formativo, os objetivos? Eu acho que [é] trazer propostas que partam da realidade do estudante. Eu acho que é trazer essas questões que façam sentido para ele. Eu acho que o objetivo seria nessa linha, dele conseguir participar das atividades propostas nesse percurso, mas que, a todo momento, ele pode estar fazendo relação com o que ele está aprendendo, com o que está sendo trabalhado e com o que ele vive, com o que ele necessita. (PROFESSORA S).*

A resposta analisada acima conversa com o apontamento que deixamos nas análises pré-

formação, na questão correlata (seção 5.1.1), pois, inicialmente, as respostas sempre se voltavam para o ensino médio integrado. No entanto, pós-formação, vimos que houve o entendimento de que a formação integrada pode realizar-se pelos diferentes níveis de ensino (PACHECO, 2015).

Referente à categoria *Visão Intermediária entre o Mercado de Trabalho e o Mundo do Trabalho*, temos a Professora Q que, inicialmente, afirmou não conhecer o tema por estar há pouco tempo na instituição e apresentou objetivos que confluíam para o mercado de trabalho. Agora, nos diz:

*Esse processo de formação do indivíduo em todas as facetas que o ensino pode dar de oportunidade para esse aluno. Ele vai se formar tendo essa abertura, tendo esse conhecimento, tanto profissional como conhecimento acadêmico, que acaba acontecendo ali, por meio de eventos, por meio de projetos e trabalhos que ele possa fazer. Então, eu acredito que é esse caminho de formação que vai dando a ele essa experiência. O trilhar desse caminho de formação ampla, a formação completa desse profissional.* (PROFESSORA Q).

Entendendo o percurso formativo como momento de crescimento pessoal, olhamos para o Professor T (*Visão Intermediária entre o Mercado de Trabalho e o Mundo do Trabalho*) e a Professora N (*Visão para o Mundo do Trabalho*) que, juntos, trazem a questão da integração entre a parte técnica e a parte comum e apontam dois preceitos de um percurso integrado:

*Eu imagino que esse percurso formativo deve frisar, realmente, a **integração entre a parte técnica e a parte comum** para que, realmente, a gente **coloque em prática os objetivos, já citados, da formação integrada.*** (PROFESSOR T, grifo nosso).

*Eu imagino que seja a **formação mais ampla** desse aluno. [...] Formação ampla nesse sentido: você forma uma mão-de-obra qualificada, mas você também está formando aquele estudante com as disciplinas do ensino médio que já estavam integradas naquele currículo do curso dele, também está habilitando-o a ingressar no nível superior. Ele **não vai ficar só na questão da mão-de-obra qualificada.*** (PROFESSORA N, grifo nosso).

Olhando tais respostas, vimos que, ao entendermos a parte técnica e a parte comum como elementos de uma única formação, temos condições de traçar um percurso formativo que rompa com a escola dual (PACHECO, 2015) e, por conseguinte, uma oportunidade de superar a justaposição de formações entendidas, comumente, como sinônimo de formação integrada.

Em relação a essas duas questões que buscaram conhecer o conceito de formação integrada e os objetivos que os docentes o atribuíam, podemos afirmar que houve um movimento significativo de entendimento, pois, o que antes voltava-se para a junção de disciplinas e ao sinônimo de objetivos para o ensino médio integrado, passa agora a ser compreendido, pela maioria, como um conceito que transcende a modalidade de ensino: educação profissional. Voltamos nossas análises, então, para as questões referentes ao EMI.

Referente à questão que buscou conhecer a definição de Ensino Médio Integrado dos

docentes, trazemos na Tabela 3 o comparativo das respostas pré e pós-formação.

**Tabela 3 – Comparativo das concepções sobre a definição do Ensino Médio Integrado.**

<b>Categoria</b>	<b>Pré-formação</b>	<b>Pós-formação</b>
Formação Básica mais a Formação Técnica	07	-
Ensino Médio que Explora Várias Competências	01	-
Metodologia de Ensino	01	01
Formação Básica mais a Formação Técnica junto a uma Formação Social	02	07
Formação do EMI na Concepção Integrada	02	05
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>13</b>

**Fonte:** os autores.

Analisando as respostas, percebemos que os sete (7) professores que, antes de vivenciarem a formação continuada, se enquadravam na categoria *Formação Básica mais a Formação Técnica*, deixaram de entender o EMI como formações paralelas ou como o *Ensino Médio que Explora Várias Competências*. Neste contexto, iniciamos as análises das falas com um excerto do Professor R, explorando um exemplo de resposta da categoria *Metodologia de Ensino*, que continuou representada, mas agora por um (1) docente que, antes, estava na categoria *Formação Básica mais a Formação Técnica*. Vejamos:

*Hoje acredito que é uma metodologia em evolução, algo que estamos aprendendo.*  
(PROFESSOR R).

Relembramos que o Ensino Médio Integrado é um projeto de educação que pressupõe um olhar metodológico específico. Contudo, não pode ser resumido a esse entendimento, uma vez que, segundo Pacheco (2015), enquanto profissionais da educação, somos agentes políticos e precisamos estender o alcance de nossas ações educativas. Assim, precisamos estar comprometidos com um projeto educativo popular e democrático, que construa uma nova sociedade, pautada na igualdade social, política e econômica, superando a inclusão nessa sociedade desigual. Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 33) o EMI, que se pauta numa “[...] política consistente de profissionalização [...] condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, poderá ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo.”

Apresentamos agora a categoria *Formação Básica mais a Formação Técnica junto a formação social*, trazendo uma fala do Professor X:

*Bom! Aquele (não sei se é do Paraná), aquele camarada lá, me deixou assim com*

*uma ideia muito melhor sobre a formação integrada. O ensino médio integrado não é cotado para formar um trabalhador em si, mas sim aquele sujeito que tem um conhecimento mais amplo, integral, que é a formação do ser humano, de forma integrada. [...] Mais ou menos isso. (PROFESSOR X).*

Em sua explanação, o Professor X demonstrou um novo entendimento referente à definição do EMI e trouxe a questão da formação do trabalhador enquanto sujeito e não somente como uma mão-de-obra a ser explorada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Concernente à *Formação do EMI na Concepção Integrada*, temos o Professor P:

*O Ensino Médio Integrado é mais do que a integração entre o ensino médio e a formação profissionalizante. Ele descende diretamente das ideias de Gramsci, sobre uma educação que fosse integral. Uma educação que unisse a ciência, a cultura, a tecnologia e o mundo do trabalho. É essencial para os Institutos Federais essa lógica, ela está dentro da nossa formação. Uma formação que quer formar o aluno em todos esses aspectos. Eu creio que a formação profissional é muito importante, mas tem uma vantagem muito grande quando ela é feita com todas as questões em mente. Com a questão da formação científica, da formação tecnológica, da formação para o mundo do trabalho, da formação para a cultura e para as humanidades, em geral. E me parece que essa formação mais humanística, por assim dizer, mas holística, que tende a trabalhar a vida espiritual como um todo, me parece ser algo mais positivo. (PROFESSOR P).*

O Professor P trouxe os fundamentos que possibilitaram que a Rede Federal e os Institutos Federais fossem constituídos (PACHECO, 2015) ao citar Gramsci, e apresentou o eixo estruturante para um currículo integrado – trabalho, ciência, cultura e tecnologia – segundo Moura (2017), confirmando ser preciso que os IFs o tragam para dentro de suas formações.

Quanto ao entendimento dos docentes sobre os objetivos do EMI, sistematizamos, na Tabela 4, a categorização das respostas e o comparativo com a pré-formação.

**Tabela 4 – Comparativo dos objetivos propostos pelos docentes para o EMI.**

<b>Categoria</b>	<b>Pré-formação</b>	<b>Pós-formação</b>
Propiciar uma Formação Técnica Junto a uma Formação Básica para o Mercado de Trabalho	05	-
Propiciar Duas Formações	02	-
Desenvolver Habilidade	01	-
Formar Cidadão	02	01
Formação Integral do ser Humano	03	04
Fomentar uma Formação Profissional mais Ampla	-	06
Repensar a Educação Profissional a partir de um Currículo Integrado	-	02
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>13</b>

**Fonte:** os autores.

Ao categorizarmos as respostas pós-formação, percebemos que houve a superação das

categorias *Propiciar uma Formação Técnica Junto a uma Formação Básica para o Mercado de Trabalho, Propiciar Duas Formações e Desenvolver Habilidade*. Contudo, duas (2) novas categorias surgiram: *Fomentar uma Formação Profissional mais Ampla* e *Repensar a Educação Profissional a partir de um Currículo Integrado*. Da categoria *Fomentar uma Formação Profissional mais Ampla*, transcrevemos um trecho da fala do Professor V:

*Eu vou voltar novamente [à aprendizagem]. Fazer com que a aprendizagem seja mais significativa e que o estudante consiga perceber como todo aquele conhecimento que a escola está fornecendo para ele (como tudo aquilo) pode ser trabalhado e como que tudo aquilo pode ser, pode servir como uma matéria prima, como um ferramental, com um conjunto de ferramentas (como eu já disse anteriormente) para ele transformar a sua própria realidade e a realidade em que ele convive, a comunidade que ele vive. (PROFESSOR V).*

Notamos, aqui, que o docente entendeu que a aprendizagem deve romper com a transmissão do conhecimento (FREIRE, 2004) e que a realidade do estudante precisa ser considerada. Em vista disso, é preciso que o EMI também traga, entre seus objetivos, uma visão sociopolítica, em especial, ao abordar os conteúdos (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Tratando da categoria *Repensar a Educação Profissional a partir de um Currículo Integrado*, consideremos o excerto da Professora Z:

*Eu acho que a gente tem que trabalhar e debruçar sobre o currículo. A gente tem que pensar melhor, mas, quando eu falo “pensar melhor” parece que a gente nunca pensou, nesses cursos. É claro que nós já pensamos, mas eu acho que não com esse entendimento, da formação. E isso não é do dia para a noite (a gente amadurecer). A gente precisa melhorar. Eu acho que a gente tem que melhorar esse currículo, o ensino. Pelo menos aqui, na nossa realidade, e, além disso, mesmo melhorando, a gente tem que se permitir. Teve uma fala da professora [...] que eu fiquei também pensando. Eu acho que a gente tem que ousar mais. Ousar sem medo. Se eu errar tudo, eu vou tentar acertar na próxima. Então eu acho que é isso: a gente tentar melhorar e pensar melhor nesse currículo e se permitir ousar mais, em aplicar o currículo pensado e melhorado. (PROFESSORA Z).*

Houve um reconhecimento do contexto no qual a Professora Z vive e, a partir dos conceitos e das reflexões que foram propiciadas nos encontros, ela verbaliza que é preciso rever o currículo. Quando analisamos o que é o Currículo Integrado durante a formação, essa necessidade também foi trazida. Nesse sentido, quando nos debruçamos em Moura (2014; 2016), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) e, em especial, Pacheco (2015), compreendemos que, por serem os IFs a mais criativa e ousada política educacional brasileira, uma instituição sem precedente, é preciso repensar os papéis atribuídos aos sujeitos que a compõem e das dimensões a serem abordadas. Em vista disso, de acordo com Ramos (2011), para que haja a formação humana integral é preciso pensar o trabalho como princípio educativo, a interdisciplinaridade como método e a pesquisa como princípio pedagógico.

O currículo assim pensado é uma relação entre partes e totalidade. Ele 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 (RAMOS, 2011, p. 776).

O conceito Ramos (2011) dialoga com a fala da Professora Z e o admitimos como um desafio que precisa ser pensado pelos professores EBTT no menor prazo possível, para que as ações, na prática, convirjam para uma unidade entre os conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais, promovendo cidadania e trazendo a ciência, o trabalho e a cultura como dimensões da vida humana a serem integradas ao currículo (RAMOS, 2011).

Para finalizar a apresentação dos objetivos trazidos pelos docentes, ao se integrar a formação geral com a educação profissional, trazemos a parte final da resposta do Professor R, inclusa na categoria *Repensar a Educação Profissional a partir de um Currículo Integrado*, quando ele aponta a necessidade de os docentes trabalharem juntos, correlacionando disciplinas.

*[...] eu acho que o objetivo de se relacionar o geral e o profissional é de tornar o ensino mais claro e objetivo para o aluno. E o aluno saber onde vai aplicar tal conhecimento e não ficar apenas no campo abstrato. Ah! isso eu nunca vou usar! Isso eu não sei onde vou usar [referindo-se a falas de alunos]. [...] São questões alusivas que a gente não dá valor, ou não se dava valor antes. Hoje, por exemplo, eu tento mesclar, sempre que possível, conteúdos alheios à disciplina [...]. Então, são visões que a gente acaba tendo.[...] Eu acredito que a semana pedagógica é um bom momento para a gente começar sentar e tentar correlacionar os conteúdos. Mas isso não vai acontecer na semana. Não é em uma semana, nem tampouco na primeira semana, mas nós temos aqui dentro da instituição um longo tempo aí. Então, eu acho que, se a gente pegar esse hábito ao longo do percurso, talvez em 5 anos, a gente tenha um melhor contexto nessa integração. (PROFESSOR R).*

O papel do professor na integração é aqui trazido junto à essencialidade de diálogo. Se retomarmos a transversalidade e verticalização proferida nos Fundamentos da Proposta Político-Pedagógica dos Institutos Federais, precisamos entender que a forma integrada e verticalizada para trabalhar o conhecimento proposto pressupõe que os profissionais da educação sejam capazes de desenvolver um trabalho criativo, reflexivo e fazer transposições didáticas contextualizadas para a superação do modelo hegemônico disciplinar e a construção da autonomia dos seus estudantes. Os IFs possibilitaram ‘uma nova fase’, em que podemos ousar a partir das necessidades, experiências, características institucionais, locais e regionais e o romper com a reprodução de modelos externos (PACHECO, 2015).

Quanto ao papel do Ensino Médio Integrado quando se fala em formação profissional, sistematizamos na Tabela 5 o comparativo da categorização pré e pós-formação.

**Tabela 5 – Comparativo quanto ao papel do EMI quando se fala em Educação Profissional.**

<b>Categoria</b>	<b>Pré-formação</b>	<b>Pós-formação</b>
Preparar para o Mercado de Trabalho	03	01
Ser uma base para a Formação Técnica	03	-
Desenvolver Competências	02	-
Complementar as áreas	01	-
Formar Profissional Preparando-o para o Nível Superior	-	01
Formar o Profissional para Além da Técnica	02	06
Formar para Vida Compreendendo seus Diversos Aspectos	02	05
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>13</b>

**Fonte:** os autores.

Às categorias identificadas na análise das questões pré-formação adicionamos a nova categoria *Formar Profissional Preparando-o para o Nível Superior*. Das análises gerais, observamos que, após a realização da formação continuada, somente o Professor R trouxe a questão da formação para o mercado de trabalho. Vejamos um excerto de sua fala:

*Nesse caso, então, eu acho que a função do ensino médio é entregar ao mercado um profissional mais adequado e à sociedade um cidadão mais qualificado. Por que mais qualificado enquanto cidadão? Porque é uma pessoa com um pensamento mais aberto, com ideias não tão retrô, com uma capacidade de interpretação e aceitabilidade mais adequadas aos momentos atuais e um profissional que, baseado em tudo isso, seja capaz de lidar com a questão interpessoal. Eu acredito que essa seja uma das grandes necessidades futuras, tanto da sociedade, quanto da vida profissional. O indivíduo saber lidar com questões interpessoais. Com relacionamento das pessoas, aceitação de crítica. O aceitar o não. O aceitar a bronca. Essas coisas aí. Eu acredito que no ensino integrado, isso fica mais acessível e mais claro, desde que nós professores colocamos tais situações no nosso cotidiano.* (PROFESSOR R).

Iniciamos trazendo essa resposta pois sabemos que é preciso romper com o senso comum sobre ser o ensino médio integrado à educação profissional que se destina a responder os anseios da sociedade, dos empresários e do governo (pensamento hegemônico) e a atender as necessidades dos estudantes e do mercado, visão esta propagada na fase do pleno emprego e do projeto nacional-desenvolvimentista e trazida pelos estudos de Ciavatta e Ramos (2011). Precisamos instigar a formação voltada para o mundo do trabalho para uma sociedade em construção e “essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (PACHECO, 2015, p. 8).

A categoria *Formar Profissional Preparando-o para o Nível Superior* foi trazida na resposta que veremos a seguir. Antes, porém, dizemos que, nas leituras para construção do referencial teórico, percebemos que, quando se busca entender o que vem a ser o papel do EMI,

sempre há um momento no qual se questiona quais são as possibilidades de caminho permitidos a seus sujeitos. E na formação não foi diferente, como podemos aferir da fala do Professor X:

*Eu vejo que o ensino médio integrado tem a formação profissional e o ensino médio. E nesse ensino médio ele teria a sua formação profissional também, mas não deixando de se pensar no futuro do estudante. No futuro em que ele poderá ter uma vida, um nível superior, talvez até dentro da área que ele está se formando na parte técnica, de preparar ele para um vestibular, talvez, para um concurso que leve ele para um nível mais elevado. O ensino médio preparando-o para esse nível profissional mais elevado estaria [...] dando a base para ele entrar num nível superior, mais elevado. (PROFESSOR X).*

Historicamente, se pensarmos as diferentes educações profissionais propostas e ofertadas no Brasil, sabemos que as finalidades são específicas para cada uma delas. Relembramos, aqui, que somente em 20 de dezembro de 1961, quando a primeira LDB foi promulgada, que os concluintes dos cursos de educação profissional passaram a ter o direito de continuidade aos estudos, ou seja, com a certificação profissional de nível médio poderiam ingressar na educação superior (BRASIL, 2010).

Na mesma categoria, um outro ponto que destacamos se refere à questão das experiências com o mundo do trabalho trazida pelo Professor T:

*Eu vejo que, sem dúvida, o Ensino Médio Integrado auxilia na formação de profissionais, pois o estudante que sai do Ensino Médio Integrado já sai com alguma **experiência do mundo do trabalho**. Ele já sai, inclusive, com algumas habilidades iniciais que ele precisa para ingressar na profissão de sua escolha, não necessariamente limitada ao curso que realizou. (PROFESSOR T).*

Quando falamos do mundo do trabalho, referimo-nos a uma formação que compreenda o ser humano como sujeito de sua própria história e capaz de, ao estar num contexto, mudar a si e a própria localidade. Deste modo, segundo Moura (2014), a formação – no contexto de hegemonia neoliberal – precisa ultrapassar os limites impostos pela empresa capitalista e prover condições para que os estudantes obtenham autonomia e emancipação e que a atuação discente seja na perspectiva da transformação social voltada para o apoio às necessidades e interesses das classes trabalhadoras, ao mesmo tempo em que promove o acesso aos conhecimentos que estão na base dos processos produtivos contemporâneos.

Ao perguntamos qual era o entendimento dos docentes em relação à formação humana que o Ensino Médio Integrado deveria priorizar, obtivemos uma diversidade de respostas que se completavam e as quais transcrevemos na Tabela 6.

**Tabela 6 – Comparativo quanto a qual formação de homem o EMI objetiva formar.**

<b>Categoria</b>	<b>Pré-formação</b>	<b>Pós-formação</b>
Cidadão	06	-
Estudante com uma Visão Diferenciada	03	-
Que tenha Profissionalismo	01	-
Aluno Empreendedor	01	-
Homem que Possua Valores	01	03
Homem Enquanto Ser Social	01	07
Estudante Crítico	-	02
Nenhuma	-	01
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>13</b>

**Fonte:** os autores.

Não houve a reapresentação das respostas para as categorias *Cidadão*, *Estudante com uma Visão Diferenciada*, *Que tenha Profissionalismo* e *Aluno Empreendedor* e foram inseridas as categorias *Estudante Crítico* – referindo-se a um sujeito (inquieto com a conjuntura em que vive) que está inserido num contexto econômico, mas que tem habilidades cognitivas para criticar o sistema e por meio da reflexão consegue até propor mudanças, em especial, a partir do momento em que tem experiência com o mundo do trabalho fomentadas no EMI – e *Nenhuma*, quando o Professor R trouxe que o objetivo é o ensino integrado.

Referente à categoria *Nenhuma*, podemos dizer que é preciso olharmos para uma das discussões que as ciências humanas tem trazido para a educação: o tipo de homem que se deseja formar. No entanto, nem sempre essa temática é discutida fora das licenciaturas. No nosso caso, em específico, percebemos que há a compreensão de que, ao participar do EMI, o estudante atua em sociedade e tem um papel social: de cidadão e/ou pessoa melhor, de homem mais civilizado. Entretanto, faltou aqui o entendimento de que cada proposta educacional tem implícito um tipo de homem a ser formado e o EMI também o traz. Destarte, ao planejarmos uma formação humana integral, é preciso saber que “[...] ao se inserir no processo produtivo o homem desenvolve sua compreensão deste e do mundo, produzindo novos conhecimentos” (PACHECO, 2015, p. 30).

As respostas referentes ao *Estudante Crítico* estão representadas pelo Professor T:

*Eu penso que não há uma formação específica a ser priorizada, mas um conjunto de saberes e capacidades a serem desenvolvidos. Eu penso que o estudante que realiza o ensino médio integrado, por já ter uma experiência inicial com o mundo do trabalho, com o trabalho, vai conseguir desenvolver habilidades, inclusive sociais, relacionadas ao trabalho. Coisas que não são pertencentes ao currículo oficial, mas estão ali. Outra parte que no nosso ensino médio Integrado é crucial é o desenvolvimento do **pensamento crítico**. Eu penso que essa formação integrada*

*favorece isso, porque ele sai somente do plano teórico.* (PROFESSOR T).

Na primeira parte, o Professor T coloca que deve ser desenvolvido “um conjunto de saberes e capacidades visando desenvolver habilidades sociais e para o trabalho”. Inferimos o que seriam tais habilidades e se elas são promotoras de uma formação integrada, uma vez que “desenhar perfil com base em competências e habilidades leva-se a formações pragmáticas e tecnicistas, portanto incompatível com a formação integrada” (RAMOS, 2008, p. 23). Na segunda parcela da questão acima, o professor defende que a formação integrada possibilita o pensamento crítico, o que está em consonância com Ramos (2014), quando ela anuncia que a EPT não pode se resumir ao fazer e preparar para o mercado de trabalho, que precisa capacitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões e o discernimento das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas (suas conquistas e revezes).

Dentre as outras respostas, agora, trazemos duas falas referentes à categoria *Homem Enquanto Ser Social*. Começamos pela resposta da Professora Z:

*No meu entendimento? Tem como priorizar? Não tem como priorizar, tem que trabalhar tudo! Tem que trabalhar essa questão moral, social, cultural e, quando eu falo em cultura, parece que algo, assim, meio supérfluo, mas não é. É trabalho com valores, normas, ética, moral, organizar algo, que seja estético ou não. E, claro, envolver ciência e trabalho também. A gente tem que tentar trabalhar com as mais diversas [dimensões].* (PROFESSORA Z).

Vimos aqui que a docente, no primeiro momento, questiona-se se há como priorizar um tipo de homem. Porém, no decorrer do seu raciocínio, apresenta elementos constituintes da formação humana integral. Entretanto, para entendermos a proposição da pergunta, voltamos para o homem/estudante que o EMI, com base na formação integrada, se propõe a formar:

[...] defendemos que o conceito de formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Assim, o conceito de integração, usado para definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, qual seja, o de natureza filosófica expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. (RAMOS, 2014, p. 94).

Consideramos, então, que a concepção de formação humana integral busca a formação do sujeito crítico, curioso em relação ao mundo, que tenha acesso e domine os conhecimentos que estão na base das ciências e dos processos produtivos contemporâneos, podendo conhecê-los, analisá-los, interpretá-los, criticá-los, aceitando ou rejeitando ideias fechadas, e que possa fazer propostas que levem a mudanças a partir de investigações científicas perpassada pela ética. Defendemos que esse sujeito seja consciente e tenha autonomia diante do trabalho e das questões sociais, culturais, econômicas e políticas (RAMOS, 2014).

*Eu acho que seria pensar o ser humano enquanto ser histórico, enquanto ser social. É partindo de um princípio de que ele tanto constitui a sociedade quanto é constituído pela sociedade. Então, quando a gente parte/entende o ser humano, entende o sujeito, o homem enquanto sujeito que é histórico, que é social, a gente é. Parto do princípio anterior (como eu disse na resposta anterior). As nossas atividades devem dialogar, devem partir da compreensão que esse ser humano, esse sujeito, está inserido num contexto para que, de fato, o que nós trabalhamos aqui, nas nossas atividades, nas propostas que a gente faça nesse percurso seja condizente também com essa visão de homem social e histórico. Que ele nunca está fechado, ele está numa contínua construção. Ele é um ser em formação continuamente. Então, por isso também que todas as propostas, todas as atividades do nosso currículo devem estar adequadas com essa visão de sujeito em construção. Que constitui e ao mesmo tempo é constituído pela sociedade. (PROFESSORA S).*

O ser humano retratado pela fala da Professora S é inquieto e inacabado, como diz Freire (2014), e, ao mesmo tempo, delineado pelos pressupostos de ordem filosófica da proposta da EPT, segundo Ramos (2014). A autora ainda aponta que esses pressupostos levam: 1º) a entender que o ser humano é social e histórico; 2º) que pela síntese de múltiplas relações se constitui a realidade concreta. Nessa condição, o EMI não deve responder às necessidades das demandas do mercado de trabalho e tampouco ter um atendimento seletivo e restrito aos que já possuem condições, acesso de permanência e progressão de estudos.

Na nova categoria *Estudante Crítico*, a Professora N, se posiciona:

*Ele [EMI] deve priorizar a formação de um estudante crítico. Ele está inserido num determinado sistema econômico, mas ele vai ter habilidade cognitiva para fazer a crítica em relação ao próprio sistema. Não estou dizendo que vai criar pessoas revoltadas, e nem rebeldes[...], mas que não aceitam só o que está acontecendo. Que elas possam refletir ou que elas possam sugerir alguma mudança. Pessoas inquietas nesse sentido, de não aceitar tudo que está acontecendo sem refletir [...]. (PROFESSORA N).*

O sujeito crítico e reflexivo é condição para a mudanças acontecerem. Freire (2004; 2014) diz que a não é a educação que muda o mundo e sim as pessoas. Então, se queremos subverter a exploração do homem, a que despreza sua ação social e o toma como ferramenta, temos que olhar para os contextos educativos que estamos propondo e, no caso específico da EPT, para as condições dadas e a utopia em mudá-las.

Um ponto que nos chamou a atenção pela diversidade de questionamentos nos encontros síncronos e assíncronos, diz respeito às angústias trazidas pelos professores ao olhar para seu próprio trabalho, pois, atuando numa instituição que se propõe a romper com os modelos pré-estabelecidos, apontam que estão caminhando, ainda, em busca de uma prática que seja condizente com o arcabouço teórico.

Entendido o homem que desejamos formar, buscamos compreender de quais maneiras podemos fomentar essa mudança. Uma das condições postas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Ciavatta e Ramos (2011), Ramos (2011), Moura (2008a, 2008b, 2012) e Pacheco (2015)

é olhar para a categoria trabalho a partir do seu sentido histórico e ontológico.

Nessa questão, as respostas trouxeram a possibilidade de entendermos que, apesar do trabalho ser um conceito específico, na EPT pressupõe-se uma análise para além da posta pelo mercado de trabalho. É necessário compreendermos que, na produção do conhecimento, o trabalho é mediação histórica e ontológica e “[...] que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos” (RAMOS, 2014, p. 86).

Respondidas as questões que aplicamos tanto na entrevista anterior à formação quanto posteriormente à sua realização, na entrevista pós-formação adicionamos dois questionamentos aos docentes: Como deve ser entendido o trabalho, enquanto categoria, para se fomentar a formação integrada? Qual era o eixo que levava à formação humana integral? Nesse contexto, no Quadro 13 sistematizamos as categorias identificadas quanto ao primeiro questionamento.

**Quadro 13 - Categorias sobre o trabalho na perspectiva da formação integrada.**

<b>Categoria</b>	<b>Quant.</b>	<b>Descrição</b>
Como Utopia	01	Idealmente: se refere à formação que o docente deveria realizar. Na prática: partindo do entendimento que, muitas vezes, os discentes pautam suas escolhas profissionais pelo resultado monetário que vai ter, vendendo sua força de trabalho, sem se identificar ou se encontrar nele.
Como Dons	01	A partir do entendimento que as pessoas nascem com alguns dons e, ao longo da vida, vai desenvolvê-los. Para o educador: precisa unir e debater mais entre os professores de diversas áreas, para poder chegar num consenso.
Como Condição para o Mundo do Trabalho	01	O trabalho como elemento essencial e como condição para chegar ao Mundo do Trabalho.
Como possibilidade de formação Cidadã	02	Fomentando nos estudantes o melhor entendimento do trabalho a partir da sua percepção como cidadão.
Como Elemento para Fomentar a Formação Integrada	04	O entendimento que o trabalho não é só aquilo que eu exerço como profissão, promovendo o ensino dos conteúdos e instigando os estudantes a serem criativos e retribuir o aprendizado à sociedade.
Como Parte da Vida	04	O trabalho deve ser visto além do mercado de trabalho, rompendo com o entendimento de senso comum que o traz como a venda da sua força produtiva.

**Fonte:** os autores.

Pensando no que seria a categoria trabalho, primeiro pontuamos que este foi discutido nos encontros *online*, a partir do ponto de vista de que, na EPT, o trabalho precisa ser entendido

e se concebe como princípio educativo, ou seja, ele faz parte da apreensão da realidade pelo ser humano e do processo de formação humana, Então, precisa ser discutido em seus sentidos ontológico e histórico (RAMOS, 2014). Registramos que enxergamos nas categorias algumas inquietações trazidas nos encontros *online*. A resposta da Professora N, que corresponde à categoria *Como Utopia*, nos diz:

*Idealmente, a gente deveria formar alguém que tenha prazer naquilo que está fazendo, que encontre o valor daquilo que está fazendo. Isso idealmente. Mas, na prática, eu acho que não é bem isso que acontece. Assim, pelo menos é o que eu escuto de uma série de alunos. Eu já escutei isso várias vezes dos alunos. Quando eles dizem: eu vou fazer esse curso, porque esse curso dá dinheiro. Eu já escutei isso várias vezes e até uma vez eu pensei: quem dá dinheiro é pai e mãe. Ninguém dá dinheiro. Não existe dar. Existe você estar lá, com sua força de trabalho, e você vende a sua força de trabalho e existem pessoas que somente vendem a força de trabalho. Não se encontra naquilo. Não tem identificação. Por isso que eu digo: idealmente, seria uma coisa. Na minha cabeça, isso ainda é muito utópico, como muitas coisas que eu ainda digo que são utópicas. (PROFESSORA N).*

A discussão sobre a superação da formação para o mercado de trabalho permeia os debates referentes à dicotomia entre os fundamentos da formação humana integral e as práticas que tem acontecido dentro dos IFs e que estas coexistem com a falta de compreensão dos princípios que fundamentam a formação específica (MOURA, 2008), com a negligência das políticas educacionais (MOURA, 2014) para a EPT e apresenta-se no discurso de alguns profissionais que atuam nessas instituições. Ramos (2014) apresenta como desafio, para os professores que atuam nos IFs, garantir a oferta do Ensino Médio Integrado e alerta que devemos nos debruçar sobre ela para garantirmos a educação dos filhos das classes trabalhadoras e trabalhadores no Brasil sob a concepção politécnica.

Ao ser categorizado *Como Dons*, trazemos uma visão conhecida pelos educadores, que permeia o imaginário social e, por alguns discursos, colocam o trabalho docente como dom. Contudo, se assim o tomarmos, contribuímos para a visão de senso comum que basta tê-los para o exercício da profissão professor, quando sabemos, e Pimenta (1999) certifica, que tal exercício requer a compreensão dos saberes da docência: a experiência, o conhecimento, os saberes pedagógicos e o refletir-na-ação, sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação.

Na categoria *Como possibilidade de formação Cidadã*, o Professor P apresenta o trabalho como dimensão e a Professora S como condição para formar um cidadão consciente.

*[...] deve ser resultante da gente **fomentar nos estudantes** o melhor entendimento de quais são os **anseios deles como cidadãos**. Qual o papel que ele **quer desenvolver na sociedade**, porque, muitas vezes, a gente coloca a dimensão trabalho como sendo igual a dinheiro. Na verdade, ele pode ter outras ambições que não sejam apenas transformar o trabalho dele em dinheiro. Eles podem atender vários desses anseios de outras formas, com diferentes remunerações, mas acredito que a dimensão trabalho tem que **estar ancorada nos princípios éticos** que ele gostaria de defender,*

*qual o papel que ele vai ter como transformador da sociedade. O trabalho também vai estar ancorado socialmente, inclusive dele não propagar viés e estereótipos que existem na sociedade, enquanto executor de uma tarefa técnica, dentro do trabalho propriamente dito. (PROFESSOR P).*

Com a fala do Professor P temos a compreensão do trabalho como dimensão e, ao trazê-lo ancorado nos princípios éticos, nos leva a Ramos (2014) quando ela afirma que o sentido ético é interdependente com as dimensões ontológica e histórica do trabalho. Continuando a olhar para essa categoria, vejamos:

*O trabalho eu vejo que dá condições (quando a gente pensa, assim, no trabalho enquanto o princípio de formação e pensando nele no mundo real do trabalho), para que a gente consiga, de fato, formar um cidadão consciente, com relação como funciona e qual é a estrutura do mundo do trabalho e também ele tem condições de fazer as escolhas conscientes (dentro desse mundo do trabalho). Então, eu vejo que a educação profissional, a educação, o ensino médio integrado, ele dialoga muito com essa questão de voltar-se para o mundo do trabalho e para tornar os estudantes conscientes de toda estrutura e fazer suas escolhas também de maneira consciente. (PROFESSORA S).*

Ao trazer a formação do “cidadão consciente”, a Professora S nos remete às ideias de Ciavatta (2005, p. 85) ao afirmar que “como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”.

O Professor O, aqui representa a categoria *Como Parte da Vida*, ao dizer:

*O trabalho deve ser visto além de apenas o mercado de trabalho. Além de não somente a venda da sua força produtiva. Ele deve ser entendido como parte da vida. Os seres humanos trabalham. E para trabalhar precisam trabalhar uns com os outros. (PROFESSOR O).*

O pensamento do Professor O está em consonância com Ramos (2014, p. 88), quando ela expõe que as categorias indissociáveis da formação humana são: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e que parte “[...] do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana”, uma vez que, por intermédio do trabalho e do conhecimento, o ser humano se apropria da sua realidade, visão a qual também corroboramos.

Trazemos Urbanetz (2001) e Moura (2008) quando eles dizem que a falta de políticas de formação de professores para EPT, que compreenda os princípios dessa modalidade de ensino a partir da concepção integrada, impede que os docentes advindos de várias formações conversem sobre as implicações de uma formação que não se pautou por esse entendimento.

*Como Condição para o Mundo do Trabalho*, o Professor X apresenta o trabalho como

essencial, ao explicar seu entendimento:

*[...] o trabalho é uma coisa essencial. Todos nós temos que ter o trabalho, então a gente tem que entender isso [...] se você tem uma formação, melhor para você entrar, ser encaixado nesse mundo do trabalho. Essa formação integrada ajuda muito o estudante a se preparar e, dentro do que o Instituto trabalha, que é formação agropecuária, formação técnico em informática [representa] aquilo que está crescendo muito no nosso país. A agropecuária cresce a cada dia. A formação de técnico em informática é uma carreira necessária e em todos os cantos a gente encontra. E [entendimento] do mundo do trabalho é uma coisa necessária e se encaixa perfeitamente daquilo que o instituto está oferecendo para a sociedade. (PROFESSOR X).*

Na categoria *Como Elemento para Fomentar a Formação Integrada*, temos como exemplo um excerto da fala do Professor T, que afirma:

*Eu penso que deve haver uma integração [...] maior entre o corpo docente. Em verdade, todos os nossos servidores, todos os funcionários que lidam com o ensino, pois, pensando em formação integrada, a gente não pode pensar nas nossas unidades curriculares de forma isolada. Penso que experimentos iniciais podem ser realizados por meio de trabalhos multi ou interdisciplinares e o incentivo à realização dessa formação profissional para o mundo por meio de projetos de ensino, projetos de pesquisas e projetos de extensão. Acho que deve ser levado bem a fundo essa questão. A gente entra até numa questão filosófica, mas vamos para a parte mais prática. (PROFESSOR T).*

A compreensão de que uma formação integrada se faz pelos profissionais da educação e não somente pelos docentes não é nova, porém ainda precisa ser operacionalizada e esse entendimento permeia a nossa fala ao caracterizar a todos que trabalham numa instituição escolar como educadores e, ainda, a partir de Freire (2004), os qualificar como educadores democráticos. No caso dos IFs, que propõem um projeto educativo inédito, essa reflexão se torna urgente, pois a diversidade de formações admitidas e a extensão das áreas de atuação possíveis para os profissionais que fazem parte do seu escopo precisam convergir para o ato de educar em unicidade aos seus princípios norteadores e ao tipo de homem que propôs formar, incluindo, como diz Ramos (2008, p. 554), “um projeto de educação profissional contra-hegemônico, ou seja, comprometido com a soberania da nação e com os interesses de sua classe trabalhadora [...]”.

Ao falar da oferta por meio de projetos que compreendam o ensino, a pesquisa e a extensão, o Professor T traz a definição de Pimenta (1999), a qual diz que a educação acontece nas diversas instâncias da sociedade. Portanto, é uma prática social e, neste ponto, a sua fala conflui com um dos objetivos da EPT voltada para a formação humana integral, que é o de propormos ações que compreendam mudanças da realidade (local e regional) a que o Instituto Federal estiver alocado.

Na continuidade, o Professor T afirma:

*O trabalho é uma parte muito grande da vida do ser humano hoje em dia, pelo menos do ser humano adulto e eu penso que está relacionado ao que o ser faz no mundo. Inclusive, a gente recebe desde cedo na nossa formação, pelo menos aqui no Brasil, esse ensinamento de que é por meio do trabalho que a gente tem uma vida digna [...]. Então, eu penso que o trabalho vai além simplesmente do que a gente faz por um salário [...]. (PROFESSOR T).*

Nesse sentido, defendemos que, não somente hoje em dia, o trabalho sempre foi importante, pois o homem chegou à atualidade a partir dele, dos acordos, das descobertas, das criações e das relações que se efetivaram por ele e concordamos com o professor T que ele não pode se resumir ao salário recebido. Entendemos, nesta pesquisa, que a existência do homem se caracteriza pelo trabalho e, por isso, segundo Moura (2014), a formação docente tem que encaminhar para a formação de sujeitos ético-políticos que tenham condição para a produção material da vida e competência científica, o que torna preciso que o professor EBTT compreenda as relações de produção e as relações sociais na perspectiva sócio histórico crítica e sua postura se volte para a formação de cidadãos emancipados e esteja comprometida, ética e politicamente, com os interesses das classes trabalhadoras e em questionar o próprio sistema capitalista de produção. Por isso, estamos a todo tempo a reafirmar a imprescindibilidade que os IFs transcendam dos seus pressupostos legais e dos seus fundamentos teóricos-filosóficos, para a efetivação em seu cotidiano, em sua aplicação prática, do entendimento que, ao falar de trabalho, estamos falando de uma formação para o mundo do trabalho.

Fechando a entrevista pós-formação, questionamos sobre qual é o eixo estruturante que leva à formação humana integral. Ela foi trazida para propiciar um último diálogo com os docentes e serviu para que vivenciássemos a *reflexão-na-ação* (PIMENTA, 1999), pois, nas observações e leitura das atividades realizadas para os professores, compreendemos que eles sabiam que existiam os eixos, mas, em alguns momentos, ficavam em dúvida sobre quais seriam e nos questionaram como pautar seu trabalho para alcançar a formação humana integral. Registramos que, em alguns momentos, usaram a palavra *eixos* definindo cada um deles, segundo Ramos (2008) e, noutro, o termo *eixo estruturante*, no sentido conceitual colocado por Moura (2014). Das respostas recebidas chegamos às categorias listadas no Quadro 14.

**Quadro 14 - Eixo(s) que levam à Formação Humana Integral.**

<b>Categoria</b>	<b>Quant.</b>	<b>Descrição</b>
Tenho dúvidas no momento	05	Os professores disseram terem dúvidas e/ou não se lembrarem, naquele momento, e solicitaram que rememorássemos.

**Quadro 14 - Eixo(s) que levam à Formação Humana Integral.**

(continuação)

Formação Integrada	03	O entendimento da formação entre os conhecimentos gerais e os conhecimentos profissionais como uma, por meio do diálogo entre os docentes. Na busca do desenvolvimento das capacidades sociais, de relacionamento, de empatia. Na formulação do pensamento crítico e da formação ético-moral dos estudantes e a contribuição com o coletivo.
Valores	02	Referentes aos valores pessoais, profissionais e atitudinais.
Apresentação Parcial dos Eixos	01	O trabalho, cultura, educação e criticidade.
Superação da Ideia de Eixo	01	Superar a ideia de eixo e unificar as áreas do saber.
Eixo Estruturante	01	O entendimento do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia como propiciadores da formação humana integral.

**Fonte:** os autores.

Os cinco (5) docentes da categoria *Tenho Dúvidas no Momento* falaram de suas dúvidas quanto à questão ou de não se lembrarem, especificamente, dos nomes dos eixos. Solicitaram que nós os lembrássemos. Contudo, as respostas anteriores traziam o nome delas: trabalho, ciência, cultura e tecnologia ou mesmo o conceito. No diálogo, colocaram tais percepções, tanto que, ao final da conversa, a maioria deles trouxe exemplos por meio das falas anteriores. Com exceção da professora da categoria *Eixo Estruturante*, os professores disseram entender a importância da pergunta e, ao final da entrevista, falaram que o diálogo foi importante. Pela proposta desta pesquisa trazer a aprendizagem em espiral (VALENTE, 2005), trouxemos tal categoria e fizemos este registro.

Em sua resposta, a Professora N evidenciou a categoria *Apresentação Parcial dos Eixos* já iniciou a resposta da seguinte maneira:

*Trabalho, cultura, educação e criticidade.* (PROFESSORA N, grifo nosso).

Ao colocar a educação como eixo, a Professora N demonstra uma preocupação diferenciada com a formação profissional e, na continuidade de sua fala, demonstrou essa afirmativa quando defende que a formação não deve ser reduzida à preparação de mão-de-obra, o que concorda com Frigotto e Ramos (2011), quando dizem que o projeto do EMI deve pautar-se nos sujeitos, pois tem como função formativa romper com o caráter economicista dado à educação historicamente e que se tornou hegemônico na modernidade. Ao trazer a criticidade, apesar de não ser um dos elementos do eixo estruturante, segundo Moura (2014), a Professora

N trouxe um princípio fundamental para a formação humana integral defendida tanto por Freire (2004), quando aborda o ato de ensinar e diz que a curiosidade ingênua deve se criticizar, quanto por Ramos (2014), ao afirmar ser preciso que haja mudanças de ordem conceitual política, pedagógica e ética na educação profissional e que essas sejam vultosas e que o governo poderia impulsioná-las.

Em continuidade, trazemos a resposta do Professor Y como evidência da categoria *Superação da Ideia de Eixo*:

*Eu acho que a gente deveria tirar a ideia de eixo. Na verdade, a gente tinha que integrar mesmo. Então, não pensar assim num eixo tipo humanas, exatas e formação social. Na verdade, fazer tipo a sua aula. Eu cito a área técnica e uma área de formação humana também. Então, por isso que eu falei, se a gente juntar isso aí a gente não precisa fazer/dividir em eixos. A gente pode unificar, integrar tudo e tentar fazer uma formação só para o aluno. (PROFESSOR Y).*

Afirmamos que, na formação, nos apropriamos do sentido de eixo exposto por Moura (2008a; 2008b) ao tratar da organização curricular para o EMI, quando ele define o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como o eixo estruturante para a formação integrada e coloca que “não nos parece razoável falar de uma organização curricular do ensino médio integrado, mas de possibilidades, as quais poderão ser materializadas em função de como se estabelecerão as relações entre as dimensões acima mencionadas em cada caso concreto” (MOURA, 2012, p. 5) e de Ramos (2008; 2014) sob os eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, contudo discutido em unidade. Concordamos com o Professor Y quando fala que a ideia de separar as áreas humanas, exatas, biológicas e/ou profissional não condiz com um currículo integrado que requer inter-relações. Aqui, o eixo estruturante se converge para a formação humana integral, portanto é indissociável. O Professor X, e parte dos docentes, trouxe em sua resposta a complexidade dessa questão:

*Eu acho que é uma pergunta bem complexa, mas eu acho que toda a parte humana mesmo. A formação do ser cultural, em relação também à cultura local, porque cada região tem a sua própria cultura. E também baseado nas leis que regem o país, nos bons costumes. Eu falo que, hoje em dia está faltando um pouco de bom senso. Se a gente tivesse um pouquinho mais de bom senso e passar esse bom senso aos alunos, o que é importante para uma formação pessoal, seria bem interessante. (PROFESSOR X).*

Lembramos que essa questão foi proposta para dialogarmos e que a resposta do Professor V exemplifica a necessidade dessa última conversa, pois a maioria dos respondentes, ao serem questionados sobre ‘eixo estruturante ou eixos’, apresentaram dúvidas quanto à resposta elaborada. Vejamos:

*[...] eu lembro da gente ter comentado sobre isso no curso, mas eu não lembro o*

*significado dos eixos. Eu vou colocar o que me vem à cabeça aqui nesse momento. Eu lembro da gente ter comentado, mas não me vem agora, exatamente, o conceito e quais eram esses eixos. Eu vou colocar aqui: seria a questão do eixo do conhecimento das ciências básicas, que ele tem que realmente adquirir o mínimo, para ele! Esses conhecimentos, das ciências básicas, eu acredito que seja o mínimo para que a gente interaja com o mundo. Então, eu preciso conhecer um pouco da minha história, eu preciso conhecer um pouco das leis naturais do mundo. Eu preciso entender um pouquinho da física, da química e isso vai me permitir interagir com o mundo. (PROFESSOR V).*

Nesse momento, entendemos que o Professor V, mesmo em dúvida, consegue trazer em sua fala os eixos: ciência e cultura. Em continuidade ele nos diz:

*Mas eu também dependo de um eixo de conhecimentos técnicos. A gente está falando de formação integral. Então, eu preciso também ter conhecimento técnico, que me permita atuar no mundo do trabalho e aí eu me permito, agora, também dizer no mercado de trabalho. Então, acho que esse eixo da formação técnica, do conhecimento técnico, é o que vai me permitir atuar no mundo, e sobre esse mundo. (PROFESSOR V).*

Ao tratar do conhecimento técnico, o Professor V deixa transparecer os eixos *ciência* e *cultura*, pois cada instituição tem seu próprio jeito de ser e as representações desses perpassam pelos valores que defendem. Ao abordar os termos que levam às finalidades relacionadas ao trabalho - mundo do trabalho e mercado de trabalho - vimos assinalado o eixo *trabalho* e, ao trazer a expressão “no mundo, e sobre esse mundo”, fica subentendido o sentido ontológico e histórico e das representações deste eixo dentro de uma formação profissional que busque a formação integrada (RAMOS, 2008). Em continuidade, podemos inferir que, aqui, a tecnologia está posta em seu sentido de “construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos” (MOURA, 2008a, p. 29).

*E um eixo, que seria o eixo das atitudes e dos comportamentos, que é justamente essa questão de que alguma forma a gente conseguisse atuar também nessa formação ético-moral dos nossos estudantes, para que eles saibam se utilizar de todo o conhecimento adquirido da melhor maneira possível e de uma forma que contribua para todo o coletivo e não para apenas os seus próprios interessantes individualistas. (PROFESSOR V).*

Se entendermos o comportamento como cultural, aqui podemos dizer que a cultura está representada explicitamente e, na expressão “de todo conhecimento adquirido” entendemos a previsão da integração entre as áreas do saber para se interferir na realidade em que vive.

Essa última questão trouxe a possibilidade de diálogo e, por parte da pesquisa, um momento em que ela demonstrava aos próprios cursistas onde eles haviam abordado os eixos: ciência, trabalho, cultura e tecnologia em unidade (RAMOS, 2008; 2014), ou seja, o eixo estruturante segundo Moura (2008a; 2008b) como um caminho para a construção de um currículo que se volte para uma formação integrada. Na observação sistemática e no diálogo

final, vimos nesta pergunta a oportunidade de responder alguns questionamentos que surgiram nas autoavaliações. Ademais, pudemos enviar um artigo sobre o ensino médio integrado que compreendia as questões realizadas na entrevista pós-formação a todos os participantes, em consonância com a perspectiva de que a formação continuada deve ser contínua.

Em síntese, podemos dizer que a experiência da formação continuada permitiu que víssemos uma mudança significativa no entendimento dos professores a respeito da formação integrada e do ensino médio integrado. Inicialmente, esses conceitos eram sinônimos e, em sua maioria, se referiam à junção de disciplinas. Nas questões referentes à Formação Integrada o entendimento voltado para o mercado de trabalho foi permutado, exceto por um professor, para uma visão mais ampla do que uma formação técnica. A palavra *integração* substituiu a junção de disciplinas e os objetivos que se direcionavam para o mercado de trabalho voltaram-se para uma visão intermediária entre ele e o mundo do trabalho e a visão de formação para o mundo do trabalho dobrou em termos de sujeitos que a indicaram.

As questões sobre o Ensino Médio Integrado sofreram aproximações significativas em movimento a uma formação integrada. Referente ao conceito, houve a substituição de categorias e a apropriação de valores ficou mais próxima à formação para o mundo do trabalho e a fatores sociais sendo incluídos nesse percurso.

Os objetivos estipulados para o EMI voltaram-se para um olhar mais social e no sentido de aproximação com a formação humana integral. Neste contexto, o entendimento do professor como transmissor de conhecimento foi superado e a aprendizagem significativa apareceu nas falas. Além disso, destacamos que o currículo também passou a ser uma preocupação.

O papel do EMI apresentou uma mutação significativa no entendimento dos docentes, pois rompeu com o entendimento de duas formações e aproximou-se de uma formação que dê alternativas e escolhas aos jovens que dela fazem parte. A superação da formação profissional como sinônimo de uma educação para aprendizagem de técnicas teve o maior número de representantes, seguida de uma formação voltada para a compreensão dos diversos aspectos da vida humana, numa visão de formação para o mundo do trabalho.

O tipo de homem pretendido afastou-se do indivíduo que atende às demandas do mercado, das exigências de uma economia pautada numa sociedade excludente e exploratória, para o entendimento do trabalho como histórico e ontológico e o sujeito como aquele que tem valores e está inserido num contexto social. O entendimento do estudante como sujeito crítico foi apresentado em uma nova categoria.

A respeito do trabalho enquanto categoria, as interpretações foram diversas, desde utopia, dons (representadas por dois docentes), até aquelas que convergem para o que é

esperado de uma EPT embasada na formação integral, ou seja, no entendimento que o homem se constitui enquanto trabalha.

Finalmente, quanto ao eixo estruturante que leva à formação humana integral, houve a apresentação deles nas respostas anteriores. Contudo, as dúvidas foram maiores nos docentes que as respostas assertivas. Entendemos a complexidade em se responder tal questão, pois o currículo integrado ainda é um desafio para os docentes que atuam na categoria do magistério EBTT. Contudo, ela originou-se das análises das questões respondidas no processo de formação e, como nossa proposta de trabalho se pautou na *espiral da aprendizagem*, essa pergunta não poderia faltar. Assim, a última questão serviu para conversarmos a respeito da importância em saber que a ciência, o trabalho, a cultura e a tecnologia são o eixo estruturante de um currículo integrado que almeja a formação humana integral, ou seja, um caminho possível.

## **5.2 A formação continuada e seus elementos contribuintes para a compreensão da Educação Profissional e Tecnológica**

Uma vez compreendidas as concepções dos docentes e conhecidas as mudanças que ocorreram a partir da formação continuada, proposta e aplicada, nosso olhar agora passa a se concentrar na formação continuada em si, suas características e pressupostos que, de fato, puderam contribuir para a compreensão sobre a Educação Profissional e Tecnológica, seus conceitos e princípios pelos docentes. Nossa intenção é destacar, nesse contexto, a colaboração como elemento estruturante diferenciador no alcance desses objetivos.

### **5.2.1 A colaboração como elemento estruturante da formação**

A colaboração foi o caminho que encontramos para superar a visão clássica de formação continuada: aquela embasada no *ensinar algo* aos professores. Nos pautamos nos estudos de Panitz (1996), Fullan e Hargreaves (2003), Torres e Irala (2005), Gama e Fiorentini (2009), Fiorentini (2010) e Sanavria (2014) ao propormos uma formação continuada a partir do enfoque colaborativo para os docentes EBTT, pois estes autores consideram que a formação deve ser *com* o professor. Escolhemos essa vertente por concebermos que os saberes específicos da docência são trazidos pela formação inicial, pela prática no labor da área de atuação e na vivência como estudante. No entanto, o entendimento das diferentes realidades de atuação – que fazem parte da formação e constituição da identidade docente – são desconsiderados por grande parte das formações instituídas.

Em se tratando das relações estabelecidas nas instituições escolares, Torres e Irala (2005) nos alertam para o fato de a maioria dos grupos de trabalho estarem pautados na cooperação e esta não poder ser confundida com a colaboração, que é mais complexa. Há um caminho para se alcançar a colaboração e ele perpassa pela cooperação. O ato de colaborar em si pressupõe ir além da cooperação (SANAVRIA, 2015). Deste modo, pensamos as ações numa ordem na qual as participações síncronas e assíncronas convergissem para esta superação.

A aplicação do produto educacional nos trouxe a possibilidade de descrever um caminho a ser percorrido, pelos docentes, para o despertar do desejo de fazer parte de um grupo de trabalho colaborativo dentro do contexto no qual atuam. Primeiro, eles receberam o convite, e essa ação não foi involuntária, pois tinha o propósito de trazê-los para uma formação em consonância com o entendimento de *voluntariedade* preconizado por Fiorentini (2010), característica na qual os pares, a partir de interesses em comum, tenham o desejo de contribuir de modo que a aprendizagem aconteça. Naquele momento já percebemos que saber a que/qual tipo de formação iriam participar fomentou o início do diálogo a respeito da necessidade de cada participante e os fizeram sentir-se inicialmente ouvidos.

O interesse em comum da turma se evidenciou ao aferirmos que os professores, indiferente ao tempo de atuação no IFMS Campus Nova Andradina, voluntariaram-se a participar da formação por sentirem que era necessário entender a realidade na qual atuam e inteirar-se dos conceitos que a proposta pedagógica e demais documentos oficiais da instituição apresentam, pois consideram que, assim, podem modificar suas práticas.

Como os professores se conheciam – uns mais, outros menos –, já havia ocorrido, entre alguns deles, conversas sobre as atividades que desenvolviam e as que desejavam desenvolver. Todavia, a maioria delas deu-se com professores de áreas ou disciplinas correlatas. Após ingressarem no IFMS, todos já haviam se deparado com pelo menos um diálogo que abordou, de maneira pontual, os temas referentes à educação integrada e/ou o EMI. Entretanto, advindos desses encontros, perceberam que havia necessidade de aprofundamento sobre tais temáticas. A Professora W nos disse que havia participado de algumas formações oferecidas pelo próprio Instituto Federal (que falava da formação integrada do aluno), mas ainda era preciso entender todos os aspectos. Desde o início, foram trazidas, pelos cursistas, observações sobre a necessidade de aprofundamento nas discussões e que, na condição de ouvintes de uma palestra ou de um minicurso, não haviam conseguido fazer com que eles transpusessem das suas afirmativas primárias.

Para a valorização da participação, como dito no Capítulo 4, tornamos o produto em uma atividade de extensão, o que pressupõe a certificação dos participantes. No entanto,

referente ao público-alvo, a preocupação primeira deles não foi o certificado em si (isso nos foi dito na entrevista pós- formação), mas a oportunidade de conhecer e dialogar sobre a instituição da qual fazem parte, numa postura condizente com os fundamentos e princípios da EPT. Tomamos o relato do Professor W, na entrevista pré- formação, como representação dessa afirmativa:

*Eu gostaria só de agradecer por essa oportunidade. Agradecer de estar não só participando dessa pesquisa, mas de participar dessa formação que faz parte da sua pesquisa e que certamente há de contribuir muito para a minha atuação para esse ensino médio integrado. Contribuindo mais e melhorando nessa atuação para que a gente possa alcançar esses nossos estudantes. (PROFESSOR W).*

Especificamente, sobre a certificação, o Professor O, por exemplo, ao final do processo formativo, surpreendeu-se ao saber que haveria certificado, denotando intenções alheias a esta particularidade da formação.

O voluntariar-se ao convite também foi visto pela maioria dos professores como uma oportunidade deles se colocarem e apontarem o que sabiam e o que desejavam saber. Os aceites foram ocorrendo tão logo os convites chegaram, sem a necessidade de nós os reforçarmos. Isso vai ao encontro de Fullan e Hargreaves (2003) ao dizerem que a cultura da colaboração pode ser encontrada em todos os lugares: nos aniversários; nos gestos mais simples; no elogio aberto e rasgado; no trabalho difícil e pesado ou na mescla e aceitação de vidas pessoais e profissionais.

Para exemplificar a voluntariedade, iniciamos com a manifestação, na entrevista pré- formação, da Professora Z. Trouxemos essa colocação pelo fato dela representar um dos primeiros momentos com os quais vislumbramos a voluntariedade e por ela refletir a maior parte das respostas dos envolvidos:

*Na verdade, eu... (não é uma crítica e talvez uma angústia ou desconforto), eu que fiz graduação, mestrado e doutorado (e claro que eu sabia que iria dar aula), eu fiz um concurso no IF, e, eu posso ser sincera? Porque nós estamos tratando de uma pesquisa, não sabendo o que é o ensino técnico integrado. Eu não sabia! Aliás, estou aprendendo. Porque você vai olhar a proposta do ensino técnico integrado e ela é fantástica! Ela nos envolve! Só que eu vejo que muitos professores, eu não vou falar 100%, mas como eu, a gente entra como sendo professor EBTT não sabendo como é. E aí, como você tem uma formação que nunca trabalhou, você se depara aqui e tem que trabalhar. E aí a gente precisa sair da zona de conforto, a gente precisa buscar, estudar, se formar. Em muitos momentos, [...] eu senti essa necessidade de ter essa formação: O que é? Por que a gente tá aqui hoje? Como que a gente tem que trabalhar? Eu sinto essa necessidade, porque, por muitas vezes eu, que sou da disciplina técnica, preciso muito de exemplos de disciplinas básicas, exemplo de matemática, mas, eu não tive [exemplos]. Claro, porque dependia de mim também. Não só esperar do colega, mas, eu precisava sentar e perguntar: Olha o que a gente vai fazer? Como nós vamos fazer? Eu vejo essa necessidade. (PROFESSORA Z).*

No excerto acima, a docente também aborda que a conversa estava possibilitando que ela falasse o que realmente a incomodava e o fato de ser uma pesquisa lhe deu a oportunidade de colocar os questionamentos que vinham fazendo desde que chegara ao IFMS. O mesmo

ouvimos de outros docentes. Nas conversas que tivemos, e no desenrolar das atividades, os posicionamentos sempre convergiram para as necessidades que advinham da atuação enquanto docente EPT.

*A única coisa que eu pontuaria é em relação a como desenvolver, quebrar essas caixinhas na prática. [...] a minha dificuldade hoje é essa. É ver isso assim, na prática. Eu tentei fazer algumas vezes, não sei se eu tive êxito, porque você colocar em prática é uma coisa e ter êxito é outra. Então, eu queria mais esclarecimentos ou entender um pouco mais de como quebrar essas divisões para a gente ter uma interligação entre os conteúdos maior. Por que a nossa vida não é dividida em caixinhas. Então, na nossa vida, no nosso cotidiano, a gente usa as informações que a gente tem de formas distintas, usando conhecimentos de forma contrária, totalmente diferentes. (PROFESSORA N).*

Trouxemos essas duas falas da pré- formação, pois, nas outras entrevistas, repetiram-se tais observações. Vimos na fala da Professora Z um vislumbre de um dos pressupostos da colaboração: o *apoio e respeito mútuo* e da professora N a necessidade de rever a própria *práxis* perpassada pelo sentido de voluntariedade de aprender. Lembramos, aqui, a afirmativa de Fullan e Hargreaves (2000, p. 78) de que “as culturas colaborativas não tornam obrigatório o apoio mútuo e a parceria, elas os estimulam e facilitam”.

Nas observações, detectamos vários momentos nos quais a voluntariedade foi a base da organização do debate e visou a aprendizagem. Destacamos, aqui, o momento no qual alguns docentes incentivavam os outros participantes a exporem suas ideias e as acolhiam em seus discursos, tal qual quando a Professora S propôs a leitura de Aluizio de Azevedo como proposição para a compreensão do mundo e, num outro encontro, a Professora Z trouxe para sua fala a proposição da colega. Tomamos aqui o conceito de voluntariedade de Gama e Fiorentini (2009, p. 448), onde ela “[...] é entendida como uma característica vinculada à necessidade dos integrantes de melhorar a prática e a formação docente, independente se o grupo é institucionalizado ou não.”

Para mais, a voluntariedade foi um elemento que levou os docentes ao apoio e respeito mútuo durante todo o processo, pois possibilitou que eles trouxessem suas inquietações sem o receio de serem rotulados. Inferimos dizer que a entrevista pré- formação iniciou o processo de respeito mútuo ao ter possibilitado uma conversa franca a partir das angústias (FIORENTINI, 2010) e não dos sucessos entre professores cursistas e a mediadora. Porém, esse processo foi se consolidando entre os pares à medida em que se sentiam mais seguros com a dinâmica proposta para os encontros e se enxergavam não mais no papel de receptores, mas como parte ativa dela. Tal fato começa a ser visto a partir do terceiro encontro e é consentido como o caminho comum que leva à colaboração, pois, para Torres e Irala (2005), os grupos geralmente se constituem cooperativos primeiro para depois se tornarem colaborativos.

Vislumbramos apoio e respeito mútuo quando os docentes responderam o que esperavam aprender, ao falar o que já sabiam a respeito de cada temática e, principalmente, quando falavam abertamente das questões que os inquietavam. Pudemos perceber claramente tal fato ao observarmos os encontros *online* e enxergarmos a espontaneidade com que falavam dos seus fracassos, das tentativas que fizeram e das práticas escolares desenvolvidas que consideravam positivas, ou não (FIORENTINI, 2010). Tais afirmativas foram feitas, primeiramente, para os seus pares – nas discussões dos grupos/equipes menores – e, já do meio para o final da formação, para a plenária em geral.

O apoio foi visto quando alguns docentes apresentaram dificuldade com o uso do Google Meet® e os colegas se ofereceram para ajudá-los criando o *link*, mesmo não sendo do grupo deles e sem pedido de outrem. Junto a essa atitude e demais falas expostas, compreendemos o que Fiorentini (2010) e Sanavria (2015) colocam sobre a importância do apoio e respeito mútuo quando se propõe uma formação continuada.

Durante as observações, vimos e ouvimos que o espaço reservado e a quantidade reduzida de participantes nas discussões em grupo eram uma oportunidade para todos falarem. Os professores X, V, Q e N trouxeram essa afirmativa na entrevista pós-formação e foi comum entre eles a fala de que a possibilidade de dialogar sobre um tema junto à mediação de um especialista no assunto possibilitou a compreensão do que estava sendo dito.

As orientações para a composição dos grupos/equipes de trabalho foram pensadas para que os participantes pudessem se voluntariar a estar com diferentes agrupamentos e tiveram como base o entendimento Fullan e Hargreaves (2000), quando os autores nos dizem que é possível que haja orientações e intervenções para a constituição das culturas colaborativas ou cooperativas. Contudo, estas têm que ser no sentido de facilitação e apoio, de oportunidade para os professores trabalharem juntos. Além disso, pontuamos que as ações propostas levaram essa pesquisa a pautar-se pela perspectiva da pedagogia progressista, segundo a qual “a aprendizagem colaborativa possui uma forte influência desse tipo de educação na medida em que valoriza o processo de aprendizagem grupal, que pode conduzir à transformação intelectual e social por meio do diálogo e da negociação” (TORRES; IRALA, 2005).

Os diferentes agrupamentos tiveram como objetivo possibilitar a construção da liderança compartilhada ou corresponsabilidade e romper com a balcanização que geralmente ocorre nas formações entre grupos (FULLAN; HARGREAVES, 2005), quando temos profissionais que atuam numa mesma instituição.

As observações nos levaram a perceber a efetivação da premissa da colaboração, que compreende a heterogeneidade como condição para que os sujeitos cresçam e produzam juntos,

partindo do respeito aos indivíduos diferentes e rompendo com a uniformização (TORRES; IRALA, 2005), em especial, quando nas apresentações dos resultados das discussões houve alternância entre os participantes. Houve professores que se destacavam entre os pares e a esses eram atribuídos pelo próprio grupo o papel de líder, tal como os professores Y, V, T, P e N. Quanto a isso, Fiorentini (2010) relata que existem aqueles com maior capacidade de liderança e, por isso, são sempre indicados pelo grupo para assumirem a coordenação dos processos. Não se trata de um problema quando faz parte do processo de interação do grupo.

Expomos que, desde o primeiro encontro, alguns docentes se destacaram e esses eram os que não tinham dificuldade em se expor. Dentre eles, havia participantes que não dominavam o tema, mas não se esquivavam de expor suas inquietudes. A esses, atribuímos a característica da espontaneidade. Conforme os encontros iam ocorrendo, vimos que a turma passava a ter uma identidade própria. De início, foi preciso assessoramento e mediação externa, mas, já no final do processo, vislumbramos acenos de espontaneidade no que dizia respeito às ações. Para o último encontro, mesmo tendo uma tarefa a cumprir, as decisões foram tomadas entre os pares, sem a necessidade de a mediadora guiá-las. Pautados em Fiorentini (2010), reiteramos que a colaboração pressupõe o trabalho conjunto entre todos, apoio mútuo, negociação entre o coletivo do grupo para que os objetivos comuns sejam alcançados.

Quanto aos professores fazerem parte do mesmo campus, destacamos que eles apontaram que essa foi uma oportunidade de conhecer seus pares, em especial, aqueles de outros eixos/áreas, pois, mesmo conversando cotidianamente, essa foi uma oportunidade deles dialogarem no sentido de olharem para suas áreas com o objetivo de pensar seus fazeres docentes e promoveram interação. Como estes não participaram antes de formações específicas sobre a EPT, houve o relato de todos sobre a importância desta formação ocorrer e a maior parte deles sugeriu que fosse implementada na chegada dos servidores à instituição.

Em pormenores, registramos que, no primeiro encontro esperávamos a participação, mas já sabíamos que era preciso tempo para o grupo se conhecer e se constituir de maneira tal qual planejamos. E isso, de fato, aconteceu. Inicialmente, houve mais professores observando do que se expondo oralmente, mas, mesmo assim, houve cooperação entre eles. Vários não se expressaram oralmente, mas enviaram mensagens particulares ao WhatsApp® da mediadora na visando que suas indagações e falas fossem registradas e conhecidas pela turma. Noutros momentos, alguns verbalizaram que, enquanto ouviam as respostas às suas indagações e as dos colegas, conversavam entre si por trocas de mensagens. O que podemos confirmar é que, para esse encontro inicial, a estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final (TORRES, IRALA, 2005), no caso o Talk Show, foi contemplada e ela, assim,

foi pensada para que pudéssemos chegar pelo menos em um indício de um grupo colaborativo.

A partir do segundo encontro voltamos nosso olhar para as interações nos grupos menores. Houve, de início, uma inquietação dos participantes em relação a como trabalhariam em coletivo, fora da plenária maior, num ambiente virtual. No entanto, quando os professores entenderam como se dividiriam e como poderiam se encontrar *online* para as discussões, o diálogo fluiu nos grupos e a construção de relações deram sinais de lideranças estarem nascendo. Entender os objetivos da formação e ver seus anseios representados nela é uma forma de engajar os participantes. Imbernón (2010) nos alerta para essa questão quando narra a história da formação continuada de professores. Afirma haver muita formação e pouca mudança, pois estas são predominantemente uniformes e transmissoras e propõe uma mudança no modelo das formações: uma ressignificação para que a educação e a formação assumam uma perspectiva crítica e, a partir da reflexão sobre a prática (no contexto em que o docente atua), possa haver a criação de comunidades de prática e com a intervenção direta haja mais autonomia relacionada à participação dele no processo formativo, de modo que nesse novo processo formador sejam estabelecidos espaços de participação e reflexão.

A partir do terceiro encontro, começamos a vislumbrar, dentro de cada composição, que ensaios de uma liderança compartilhada começavam a acontecer. Alguns docentes, naturalmente, tomavam para si as atividades e responsabilidades direcionadas aos grupos/equipes de trabalho. Nesse momento, também foram apresentados diferentes caminhos para a escolha de quem iria representá-los na plenária geral ou no registro escrito das respostas e, quando falamos de caminhos diferentes, o fazemos em relação às alternativas que cogitamos. Assim, percebemos que as atribuições começavam a se entrelaçar entre os membros, conforme afirmam Torres e Irala (2005), quando abordam os grupos colaborativos.

Os encontros possibilitaram a construção de um movimento que deu início à constituição de grupos colaborativos de trabalho. Isso fica visível quando, após o 3º encontro, todos entenderam a dinâmica, a proposta e o seu papel na formação e, na fala trazida por alguns professores na entrevista pós-formação, quando relataram que as discussões continuavam em outros momentos e suscitaram ideias de trabalho coletivo. Assim, dizemos que o 1º e 2º encontros foram momentos nos quais a cooperação se iniciou e, respectivamente, a partir do 3º encontro, os indícios de um grupo colaborativo ficaram mais visíveis. Por fim, no último encontro, vislumbramos um ensaio de autonomia referente à condução da própria formação.

As interações possibilitadas pelos encontros *online*, o estímulo para fazerem questionamentos, a possibilidade de dialogar sobre os seus anseios, suas expectativas, a respeito do que almejavam aprender nesse processo, e a oportunidade de conhecer a história dos

Institutos Federais – instituição à qual pertencem – tendo espaço para olhar para sua própria prática, foi vista como uma oportunidade de refletir sobre e na ação. Essas palavras não são somente nossas, mas trazemos aqui os dizeres dos professores que foram público-alvo dessa pesquisa, pois, ao final das entrevistas, foi aberto espaço para que avaliassem a formação e, em número expressivo, foi nos destacada a importância desta para que eles pudessem se constituir enquanto professores EBTT, em especial, pelo tipo de condução proposta, que permitiu que eles se vissem como protagonistas em sua própria formação.

Ao finalizarmos o processo formativo, consideramos que o caminho percorrido pelo grupo promoveu mudanças e estas foram percebidas pelos próprios participantes, tanto nas interações quanto nas entrevistas. As observações que fizemos durante o percurso formativo mostraram que, apesar de ter sido somente um mês de vivência, houve motivação, incentivo, aproximações e (re)conhecimento. As ideias, as crenças, as experiências, as inseguranças e os anseios foram tomados como parte do processo. As relações que, inicialmente se apresentavam cooperativas, passaram a se constituir a partir de elementos da formação de grupos colaborativos.

### **5.2.2 Pressupostos e suas possíveis contribuições para o entendimento das finalidades da Educação Profissional e Tecnológica**

Para compreendermos os princípios e finalidade da EPT, foi preciso tomarmos os movimentos que levaram à criação da RFEPCT, a literatura que a caracteriza e, a partir das especificidades trazidas por essa modalidade de ensino, buscarmos novos caminhos. Quando questionamos por que os docentes se inscreveram, cada um foi colocando, francamente, suas angústias e as necessidades que o exercício da docência no magistério EBTT lhes apresentaram. Vimos que os objetivos deles condiziam com os nossos. Assim, a formação tornou-se uma oportunidade de entendimento dos pressupostos da EPT por meio de uma experiência de pesquisa aplicada, tal qual é proposta pelas diretrizes do EMI.

A partir do referencial adotado para as análises feitas dos dados coletados por meio da aplicação do produto educacional proposto por esta pesquisa, tomamos como pressupostos de uma formação continuada que objetive o entendimento da EPT:

- 1) A escola como espaço de formação garante melhor apreensão da realidade da EPT;
- 2) Uma formação que parta da realidade do professor EBTT e dos seus anseios resulta em engajamento e possibilidade de uma prática educativa crítica ou progressista;

- 3) Uma formação que traga fundamentos teóricos articulados com a realidade do docente EBTT permite que a formação profissional e tecnológica com vistas à emancipação humana seja contemplada;
- 4) A compreensão do mundo do trabalho e dos princípios da EPT e do EMI contribuem para a reflexão sobre as práticas pedagógicas neste contexto;
- 5) Uma formação continuada com enfoque colaborativo facilita o processo reflexivo por parte do docente.

Quanto ao primeiro pressuposto aqui defendido – *a escola como espaço de formação garante melhor apreensão da realidade da EPT* – entendemos que a escola deve ser entendida como o ambiente de atuação e formação do professor. Um espaço de construção de saberes, tanto pelos docentes quanto pelos discentes, onde o professor é visto como educando e educador (FREIRE, 2004). Nesse contexto, o processo formativo culmina na busca da capacidade de análise e intervenção na realidade vivida e a prática educativa pauta-se pelos pressupostos progressistas (FREIRE, 2004, 2017; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Nessa proposta de trabalho, trouxemos a formação para dentro do espaço de atuação docente e estabelecemos como desafio fazer uma formação *com* os docentes, tal qual a proposta de Fiorentini (2010), entendendo-a como parte intrínseca da profissão (IMBERNÓN, 2010). Tal escolha se fortaleceu quando entendemos, a partir de Kuenzer (2011), que a formação de professores precisa estar para além dos cursos de formação ministrados nas instituições superiores. Tal entendimento vem ao encontro de Moura (2008, p. 25), quando ele se propõe a discutir e responder as questões “Formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que educação profissional e tecnológica?” e em Nóvoa (2016), quando defende ser primordial um plano de formação de professores, apresenta o ciclo de desenvolvimento profissional do docente e confirma que, na base da construção de uma formação, deve estar a profissão docente e a cultura profissional.

Como espaço de formação, a escola da EPT precisa pensar no processo de ensino e aprendizagem num contexto múltiplo, entendendo que os saberes da profissão estão intimamente ligados ao tipo de homem que se deseja formar. Para Fullan e Hargreaves (2000, p. 17) “ensinar não é mais o que era” e os docentes estão cientes das mudanças ocorridas no seu trabalho nas últimas décadas, quando as obrigações ficaram mais disseminadas e as expectativas aumentaram. Logo, é pertinente tomarmos a escola como local de trabalho e formação contínua para o professor EBTT – como espaço de reflexão compartilhada – no qual o docente, junto a seus pares, é sujeito e autor da formação (NÓVOA, 2014; 2016). Além disso, concordamos que o ensino não se resume a um pacote de procedimentos ou de habilidades

técnicas, uma vez que o ato de ensinar relaciona-se com os critérios do professor e com a natureza das decisões (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

O segundo pressuposto, de que *uma formação que parta da realidade do professor EBTT e dos seus anseios resulta em engajamento e possibilidade de uma prática educativa crítica ou progressista*, parte da complexidade que envolve o ato de formar os professores (KUENZER, 2006, 2011) e a diversidade de formações iniciais trazidas por eles (MOURA, 2008a, 2008b), propondo a reflexão pedagógica sobre a prática e o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão (MACHADO, 2011, 2015). Concebemos a educação como dialógica e problematizadora (FREIRE, 2004) e defendemos o diálogo e o debate embasado nos princípios básicos da cidadania, partindo do conceito de inclusão vinculado ao de emancipação (PACHECO, 2015) sob os princípios éticos (FREIRE, 2004; 2017; 2019). A formação também é por nós entendida como contínua e em serviço e o professor ingressante é aquele que necessita de suporte em sua chegada (NÓVOA; 2003; 2009; 2016) para a construção pessoal de sua identidade docente e, junto ao professor mais experiente, construir os saberes necessários à sua *práxis* (PIMENTA, 1996; 1999).

A formação de professor é um tema que sempre vem à tona entre os profissionais da educação e nos contextos das instituições escolares. As mudanças que ocorrem na sociedade, e no próprio espaço escolar, tornam necessário rever os princípios que as conduzem. Em se tratando da EPT, voltada para a formação humana integral no espaço do EMI, não é diferente. Moura (2008) nos alerta para este fato chamando nossa atenção para a necessidade de que esta não seja produzida sem antes olharmos para a realidade do professor e os seus anseios.

Nesse contexto, com esta pesquisa confirmamos que a formação docente da EPT não pode ser a mesma da educação básica, pois a diversidade de disciplinas e propostas de cursos dessa modalidade de ensino são muitas e a função social da EPT é um dos elementos constitutivos do EMI (MOURA, 2008). Assim, reduzir a formação continuada do professor EBTT a um curso estruturado e padronizado<sup>19</sup> – sem discutir as dimensões pedagógicas das relações produtivas e sociais, olhando para a localidade e regionalidade pertencente – não contempla as especificidades que o EMI traz em sua concepção (KUENZER, 2011), tampouco possibilita convergir as formações iniciais dos docentes para uma proposta educativa inclusiva.

Romper com os modelos representativos das fases descritiva e experimental<sup>20</sup> da formação continuada e encontrar uma maneira do professor continuar sua formação a partir do

---

<sup>19</sup> No referencial teórico, trazemos Damascena e Moura (2018) para entendermos o conjunto de ações necessárias para a formação continuada.

<sup>20</sup> Retomamos Imbernón (2010) para tratar dessa questão no referencial teórico.

entendimento, em sua totalidade, do processo educacional a qual está inserido (FULLAN; HARGREAVES, 2000) condiz com os fundamentos da EPT e foi um dos desafios que encontramos. Por isso, registramos as considerações de Fullan e Hargreaves (2000, p. 129), quando eles nos dizem que “a escola é o foco principal da colaboração, mas a profissão de professor como um todo é que precisa ser mudada”, pois a transmissão de conhecimentos não é mais o papel principal do docente, em especial, quando falamos da EPT fomentada sob a tríade *ensino, pesquisa e extensão*.

O terceiro pressuposto, que prevê que *uma formação que traga fundamentos teóricos articulados com a realidade do docente EBTT permite que a formação profissional e tecnológica com vistas à emancipação humana seja contemplada*, resulta do entendimento da importância do aprofundamento teórico e do contexto social, da ciência, do trabalho, da cultura e tecnologia como elementos fundantes para uma formação humana integral (MOURA, 2012; RAMOS, 2018) e da necessidade de uma formação pedagógica de qualidade a partir de uma rigorosa formação científico-tecnológica (KUENZER, 2008), numa compreensão da formação profissional para além do ensino da técnica ou da tecnologia por si só (RAMOS, 2008). Destarte, defendemos a promoção de uma formação integrada no EMI como finalidade da *práxis* docente, visando romper com a concepção de escola dual e culminando para a EPT com vistas à formação politécnica e omnilateral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Entendemos que, no EMI, é preciso superar as formações em separado – propedêutica e técnica –, romper com a educação mecanicista e produtivista (GRAMSCI, 1981 apud CIAVATTA, 2012) e que as ações devem convergir para a proposição de uma escola unitária, que relacione as finalidades próprias com os processos educativos em um mesmo currículo, no qual a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores possibilite a compreensão do processo histórico e contraditório das forças produtivas e das relações sociais de produção (CIAVATTA; RAMOS; FRIGOTTO, 2012). Defendendo a superação da exploração das classes menos favorecidas, olhamos para a educação profissional para além do ensino técnico.

No sentido de fomentar uma formação condizente com a EPT e que articule os fundamentos teóricos à realidade do docente, construímos o um plano partindo da proposta original de Nóvoa (2016), entendendo os professores como sujeitos de ação (tanto no momento de formação continuada quanto no ato pedagógico de ensinar e aprender). Nesse contexto, concordamos que a prática desses docentes não tem como função a transmissão dos conhecimentos organizados (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) e sim a produção de novos conhecimentos. Por isso, tomamos Pacheco (2015) quando ele apresenta os fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais e nos oportuniza conhecer os princípios e

finalidades da EPT, e Freire (2019), dizendo ser preciso romper com a educação bancária.

O professor, em sua atuação profissional, traz saberes que constrói na formação inicial ou mesmo na vivência enquanto aluno, *a experiência e o conhecimento* (PIMENTA, 1996; 1999). Sua postura, seu modelo de atuação e até mesmo as suas escolhas metodológicas, didáticas e pedagógicas advém desses momentos. Contudo, como dito anteriormente, a falta de formação inicial que trate da EPT e do EMI afasta o professor EBTT da compreensão de qual educação profissional ele está inserido. Assim, se antes não foi dada a oportunidade de refletir e entender as diferentes educações profissionais e o conjunto de conceitos que o EMI traz em sua gênese, é possível que haja interpretações e que estas não levem à finalidade pensada para esta modalidade de ensino: a superação de acesso e permanência e a inclusão dos filhos e trabalhadores a uma educação de qualidade.

Aqui, tratamos do professor mediador do sujeito social e histórico, cuja profissão promove as condições para que mudanças significativas e oportunidades também sejam dadas aos filhos e profissionais das classes dos trabalhadores e do estudante como sujeito autônomo, participante. Desse modo, entendemos que o desenvolvimento da identidade e diversidade deles devem ser contempladas no processo educativo, “[...] incluindo a construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões” (RAMOS, 2014, p. 34), rompendo com o adestramento em técnicas produtivas e possibilitando a construção dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, assim como das concepções sócio-históricas, culturais e científicas desses processos.

O ato de educar direcionou-se para a análise crítica do contexto no qual os docentes e discentes estão inseridos, em contraposição à sociedade capitalista e ao tipo de desenvolvimento econômico que ela representa (FREIRE, 2004). O diálogo convergiu para a possibilidade de mudanças pessoais e sociais a partir do reconhecimento das especificidades e necessidades locais e regionais e dos educandos por meio de práticas mais integradoras.

Saber dizer os conceitos que embasam a EPT não é suficiente para que a prática pedagógica se torne qualitativa, como nos disse os próprios professores. É preciso que haja aprofundamento teórico. Os docentes com mais tempo de casa revelaram que, quando iniciaram suas atividades e passaram a ter contato com os termos utilizados nos IFs e se envolveram com as atividades de pesquisa e extensão, tal necessidade aumentou. Retomamos Nóvoa (2016) para demonstrar a necessidade de momentos de *indução profissional ou residência pedagógica* e reiteramos essa proposição, apontando que trazer a formação para dentro dos IFs é a forma de oportunizar que os professores recém-chegados, junto aos mais experientes, possam ter contato com a instituição em si, seus princípios, discutir os tipos de EP existentes, os temas direcionados

a elas, os fundamentos e princípios, assim como conhecer as práticas já realizadas e os projetos desenvolvidos. Somente o aprofundamento sobre essas questões poderá levar à consolidação de uma “[...] proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e do currículo para a educação integrada (RAMOS, 2014, p. 96).

Quanto ao quarto pressuposto – *a compreensão do mundo do trabalho e dos princípios da EPT e do EMI contribuem para a reflexão sobre as práticas pedagógicas neste contexto* – temos como um dos princípios a concepção de escola unitária, com vistas à formação politécnica e omnilateral, que traga as questões didático-político-pedagógica conjuntamente com a função social da EPT (RAMOS, 2014; PACHECO, 2015) concebendo o trabalho em seu sentido histórico e ontológico, como elemento que constitui o homem e é constituído por ele (MOURA, 2014; RAMOS, 2014). Assim, entendemos e defendemos os profissionais da educação como sujeitos que atuam na perspectiva da transformação social, o ensino médio integrado como oportunidade de uma educação de qualidade para os filhos das classes trabalhadoras e os egressos dos cursos do EMI como cidadãos, sujeitos políticos, socialmente ativos e com capacidade crítica (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012). Em síntese, defendemos uma formação que apresente o mundo do trabalho como vertente para a consolidação do ensino médio integrado que preconize uma formação humana integral (KUENZER, 2011; MOURA, 2012; RAMOS, 2018).

Nesse contexto, na formação continuada foi preciso resgatar o verdadeiro sentido do trabalho, tomá-lo como componente elementar da constituição da vida humana e conhecer as aproximações e os distanciamentos entre o mercado de trabalho e o mundo do trabalho. Isso resultou numa oportunidade de reflexão sobre qual homem e qual tipo de formação está sendo destinada aos filhos das classes trabalhadoras no IFMS, além da compreensão do que significa a finalidade do EMI ser uma formação voltada para o mundo do trabalho.

Uma vez entendido que o homem se constitui por meio do trabalho e o conhecimento profissional também advém das vivências dele como aluno, que a constituição da identidade docente se dá no percurso de sua ação e que sua formação não pode ser entendida como algo rápido, aligeirado e fácil (PACHECO; FLORES, 1999, a dinâmica da formação continuada sob os pressupostos de Valente (2005) – a espiral da aprendizagem – levou-nos a uma formação que buscou refletir *na* e *sobre* a ação, o que requereu uma organização processual, um *devir* e o planejamento das ações a partir de ciclos em continuidade fosse validado.

Nesse contexto, reafirmamos que a EPT a que nos referimos é a oferecida num “modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições têm suas bases em um conceito

de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país” (PACHECO, 2015, p. 13), é a que agrega a formação à acadêmica para a preparação do trabalho em seu sentido histórico e ontológico, busca superar a matriz Universidade/Escola Técnica e a dualidade educacional representada nesse modelo. Traz a tecnologia como uma extensão das capacidades humanas, visando transformar a base técnica e as relações humanas, assim como modificar a realidade (PACHECO, 2010; 2015), Visa também a primordialidade de formação voltada para o Mundo do Trabalho, numa instituição pensada a partir dos princípios da escola unitária, numa perspectiva politécnica e com vistas à formação humana omnilateral.

Na busca por uma “*formação humana integral*, que sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2014, p. 84, grifos da autora), repensar a formação profissionalizante e romper com a lógica da globalização econômica que se pauta na exploração das classes menos favorecidas, entendemos que a formação teórica é imprescindível para a formação integrada embasada na problematização a criticidade, voltada para a produção<sup>21</sup> do conhecimento, orientada por um sentido ético. Tais discussões a esse respeito estão postas por Pacheco (2015) – e aqui incluímos as formações continuadas sob o enfoque colaborativo – como possibilidade de superação da falta de discussão dos fundamentos político-pedagógicos dos IFs e como uma maneira para que o ideal proposto – desde as disputas que deram origem à sua concepção de educação – não seja superado pelos modelos de educação profissional já postos e que diferem da educação profissional e tecnológica para a formação humana integral.

O quinto e último pressuposto aqui sistematizado, de que *uma formação continuada com enfoque colaborativo facilita o processo reflexivo por parte do docente*, parte do princípio de uma formação *com os docentes* (FIORENTINI, 2010) na condição de protagonistas desta e do estudante como sujeito participante (FREIRE, 2017), a *reflexão na ação e reflexão sobre a ação* (PIMENTA, 1999) e as ações e os procedimentos metodológicos a partir da espiral da aprendizagem, articulados e continuados (SANAVRIA, 2014; VALENTE, 2005) na busca da constituição de grupos colaborativos (PANITZ, 1996; HARGREAVES, 1998; FIORENTINI, 2010; IMBERNÓN, 2010).

Trouxemos para o contexto em que atuamos características e pressupostos da colaboração que permearam a formação proposta e executada, promovendo, assim, a articulação entre os fundamentos teóricos da formação e a realidade dos professores e desencadeando um processo reflexivo, como demonstramos nas análises dos resultados

---

<sup>21</sup> Rompendo com a transmissão do conhecimento como sinônimo de ensino.

alcançados. O Quadro 15 sintetiza tais elementos.

**Quadro 15 - Plano da formação docente contemplando os elementos e pressupostos da colaboração.**

Sujeito	As Condições (NÓVOA, 2016)	Teoria e Prática Aplicada na/para Formação <sup>22</sup>
Professor	Em coletividade:	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construindo identidade e espontaneidade;</li> <li>▪ Se conhecendo e reconhecendo como sujeitos de prática;</li> <li>▪ Tendo resguardada a sua individualidade.</li> </ul>
Estudante	Enquanto sujeito de cooperação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Afastando-se do individualismo;</li> <li>▪ Rompendo com a colegialidade artificial;</li> <li>▪ Superando a balcanização.</li> </ul>
Conhecimento	Voltado à pesquisa, respeitando os diferentes tipos de sujeito; e para além da transmissão do conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construído a partir:</li> <li>▪ Da voluntariedade em participar da formação e dos grupos/equipes;</li> <li>▪ Dos saberes e das experiências trazidas;</li> <li>▪ Do compartilhamento de experiências e problemas;</li> <li>▪ Da construção de objetivos comuns</li> <li>▪ Da identificação com seus pares;</li> <li>▪ Da espiral da aprendizagem;</li> <li>▪ Dos encontros online (síncronos) e as atividades assíncronas.</li> </ul>
Espaço	Enquanto possibilidade de abertura, de diversidades, de oportunidades de interação nas realidades diversas e do ponto de vista da interação social	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como local de possibilidade de:</li> <li>▪ Construção de novos saberes;</li> <li>▪ Liderança compartilhada ou corresponsabilidade;</li> <li>▪ Construção de um ambiente propiciador de apoio e respeito mútuo, aberto à franqueza e à crítica.</li> </ul>
Formação	Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas.	<p>Na busca pelo rompimento com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A colegialidade artificial;</li> <li>▪ A balcanização.</li> </ul> <p>Na oportunização:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Da constituição de grupos colaborativos;</li> <li>▪ Do docente refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação.</li> </ul>

**Fonte:** os autores.

<sup>22</sup> Nesta coluna trazemos os pressupostos da formação colaborativa a partir dos autores referenciados.

Se tomamos o objetivo do EMI no sentido de fomentar uma educação de qualidade para os filhos das classes trabalhadoras, tais pressupostos precisavam discutir a dualidade estrutural e escolar que determina previamente os papéis dos sujeitos na sociedade e romper com o entendimento do EMI como sinônimo de instrução e treino de habilidades técnicas (RAMOS, 2014). O pautar-se nos princípios da colaboração é situação *sine qua non* para a consolidação de um processo formativo dentro da profissão que se fundamente no ouvir e entender o docente como sujeito produtor do saber, assim como a conceituação de professor objeto e sujeito de sua formação (KUENZER, 2011), por meio de uma experiência ético-formativa a qual dará condições que o professor promova mudanças em sua própria prática e, respectivamente, na localidade em que atua, tal qual afirmar Fullan e Hargreaves (2000) quando falam dessa formação *com* o professor e Imbernón (2010), Fiorentini (2010) e Sanavria (2014) ao defenderem que os princípios colaborativos – voluntariedade, liderança compartilhada ou corresponsabilidade, a identidade e espontaneidade, o apoio e respeito mútuo, por meio das metas em comum – são condições para as reflexões na e sobre a ação.

O trabalho colaborativo é um caminho para rompermos com o individualismo, preservarmos a individualidade e possibilitarmos que o reconhecimento enquanto sujeito de um processo seja garantido (FIORENTINI, 2010). Destarte, defendemos que tal perspectiva garante condições para que as discussões não sejam genéricas, assim como promove integração ao permitir que, a partir do respeito mútuo, os problemas, as inseguranças e as dúvidas também sejam valiosos para a construção dos saberes e identidade docente. E foi isso que contemplamos em nossas observações e nas falas dos participantes.

Em síntese, segundo Ramos (2014) e Pacheco (2015), para construirmos a concepção de EPT comprometida com a formação humana integrada é necessário que: tomemos os conceitos *formação humana integral* (superando a divisão histórica do homem entre a ação e o pensar); entendamos o eixo estruturante *trabalho, ciência, tecnologia e cultura* (em unidade); priorizemos a inclusão (vinculada a emancipação), a cidadania (visando a transformação do educando em sujeito de sua própria história), a transversalidade e a verticalização (como sendo aspectos singulares do desenho curricular dos IFs). Nessa formação, os abordamos a partir do trabalho como princípio educativo (tendo o homem como sujeito autônomo que, em função das necessidades coletivas da humanidade, transforma a natureza em que vive), da pesquisa como princípio pedagógico (para a produção do conhecimento) e da interdisciplinaridade como método (a unidade entre as disciplinas e as formas de conhecimentos) para a efetivação do ensino médio integrado numa perspectiva politécnica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estímulo para esta pesquisa adveio da localidade na qual atuamos. Os diálogos informais com alguns professores das diversas áreas do saber apontavam que as formações iniciais não discutiam o que seria a EPT na perspectiva da formação integral a que se propõem os IFs. Assim, buscando oportunizar essa compreensão aos docentes que já atuam na instituição, construímos o objetivo geral desta pesquisa, que buscou *analisar as contribuições de uma formação continuada para possíveis mudanças de concepções de professores sobre Educação Profissional e Tecnológica*. Para analisarmos o seu alcance, retomamos aqui os objetivos específicos que conduziram esse processo e verificando, assim, os resultados alcançados.

Ao vislumbrarmos uma formação continuada que rompesse com os projetos de educação profissional que diferem da proposta trazida pela Rede Federal, mais especificamente dos IFs, foi preciso olharmos para o contexto no qual atuamos e para a finalidade que atribuímos à educação. Assim, iniciamos percorrendo um caminho que nos levou a estabelecer nosso primeiro objetivo específico: *identificar as concepções dos professores sobre a Educação Profissional e Tecnológica antes e depois de vivenciarem uma formação continuada a respeito*.

Os levantamentos que realizamos ainda na etapa de inscrição nos possibilitaram confirmar a ausência de uma discussão acerca da EPT na formação inicial dos docentes licenciados. No grupo investigado todos os licenciados afirmaram que seus cursos não trouxeram momentos de apresentação e análise da EPT e suas especificidades. Os bacharelados e cursos tecnológicos, conforme fala dos professores pesquisados, não trazem a EPT como possibilidade de atuação em seus currículos, mesmo nas disciplinas optativas ou em eventos que discutem as oportunidades de ocupação.

A pesquisa nos permitiu identificar que a maior parte dos docentes envolvidos entendia a formação integrada como sinônimo do EMI e como uma oportunidade de se obter duas formações ao mesmo tempo. Porém, a participação em uma formação dialógica permitiu a superação desse entendimento. O que era visto como oportunidade de profissionalização para o domínio técnico em uma área passou a ser compreendido como um processo formativo no qual o sujeito participante tem, ao mesmo tempo, conhecimento de mundo e saberes referentes a uma profissão e que as formações geral e profissional devem acontecer com objetivos comuns. A formação permitiu a construção de uma visão de sujeito que, além de dominar as técnicas específicas desse ofício, tem as condições para pensar sobre essa profissão e seu impacto tanto em sua vida profissional quanto pessoal, assim como na comunidade na qual vive e nas intervenções que suas escolhas, vivências e práticas podem ocasionar.

Os currículos passaram a ser vistos como uma oportunidade de conexão entre a formação geral e profissional e as indagações de como fazê-lo convergiram para o entendimento da realidade local, da necessidade do diálogo entre os professores, indiferente de suas formações iniciais ou de áreas de atuação, e que essas diferentes áreas do saber devem entrelaçar-se para a unicidade na formação do estudante da EPT.

Para o atendimento do nosso segundo objetivo específico – *elaborar uma formação continuada que tenha no enfoque colaborativo o diferencial para a compreensão dos princípios e finalidades da Educação Profissional e Tecnológica* – foi necessário um resgate histórico e conceitual da EPT e isso trouxe o confronto das propostas e as contradições das bases legais que, historicamente, alicerçaram a EP brasileira e convergiram em compreensões diferentes das que defendemos sobre a finalidade dessa modalidade de ensino. Tais conhecimentos nos levaram a pensar numa proposta que caminhasse em direção aos saberes necessários para que a formação continuada apresentasse os diferentes tipos de educação profissional, por meio de sua compreensão histórica, e resultassem, ao mesmo tempo, na compreensão da concepção de EPT pautada na formação integrada.

O entendimento da formação de professores, em geral, possibilitou-nos compreender qual formação de professores é necessária para a EPT e a vemos que é preciso que o docente aprenda quais são os saberes da docência e como sua identidade vai se constituindo. As concepções, os pressupostos e as práticas necessárias aos professores que atuam no EMI foram trazidas de maneira dialógica, a partir das expectativas dos professores.

A reflexão sobre a própria prática e a tomada da prática docente como condição de entendimento do homem em suas diversas dimensões – enquanto promotor e sujeito social – convergiram para uma formação continuada que buscou as condições para a efetivação dos objetivos a que se propõe o EMI. Encontramos, no arcabouço teórico, as diversas definições dadas à formação profissional brasileira ao longo da história: da operacionalização técnica à aprendizagem pautada nas diversas dimensões do homem.

Reconhecemos que os diferentes entendimentos sobre a EP sempre convergiram para atender as necessidades do mercado de trabalho e se distanciava da concepção de trabalho como elemento da vida humana, em que as condições materiais e culturais são produzidas ou reproduzidas pelo próprio homem. No grupo de professores pesquisado, tal entendimento se repetiu quando os docentes, inicialmente, traçaram como objetivos para o EMI uma formação voltada para o mercado de trabalho. No entanto, após a aplicação do produto educacional, observamos que essa compreensão foi superada e que o mundo do trabalho passou a fazer parte do repertório dos professores.

A partir da compreensão do percurso que deveríamos trilhar, hoje, podemos dizer que há um caminho possível a o professor para o entendimento das especificidades da modalidade educacional na qual atua. Contudo, não é esta nos moldes em que a maioria é efetivada, mas sim uma formação continuada com enfoque colaborativo. É preciso repensar o papel docente na sua própria formação de modo que ele se reconheça como sujeito de mudança para e na situação em que exerce sua profissão. Por esse motivo, buscamos essa metodologia, na qual o participante também é sujeito constituinte do processo formativo.

As observações dos encontros nos possibilitaram ver que os momentos de análise, discussão e apropriação dos conceitos que diferenciam a EPT de outros tipos de oferta de cursos profissionalizantes, possibilitaram diálogos abertos entre os cursistas. As discussões permitiram que os professores trouxessem a realidade para dentro da formação e, quando oportunizado, eles apresentaram autonomia e interesse na condução de sua própria formação.

Vislumbramos contribuições dos aspectos característicos do trabalho colaborativo nos diversos momentos da formação. Houve identidade e espontaneidade quando os professores dialogavam abertamente com seus pares, nos grupos de discussões, e esses diálogos não se pautavam somente nos teóricos estudados, mas também em suas próprias concepções sobre EPT e a realidade em que atuam. O apoio e respeito mútuo foi visto quando eles reconheciam suas dificuldades, narravam seus fracassos e as possíveis soluções eram apresentadas pelos colegas da turma. Percebemos que objetivos comuns foram trazidos no processo formativo, e esses participaram dos próprios professores.

Vislumbramos que a formação continuada permitiu a colaboração entre eles, havendo assim, a construção de elementos constitutivos de um grupo colaborativo. Assim, defendemos que uma formação continuada embasada nos princípios colaborativos é capaz de promover mudanças nas concepções dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto ao nosso terceiro objetivo específico, que buscou *compreender os pressupostos da formação continuada proposta que possam contribuir para uma mudança de concepções acerca da Educação Profissional e Tecnológica*, nos munimos dos resultados de pesquisas que versam sobre a EPT e da perspectiva da formação colaborativa para ofertar a formação continuada sob o enfoque colaborativo, embasada metodologicamente na espiral da aprendizagem. Compreendemos ser essa uma maneira para se alcançar as mudanças de concepções de professores sobre a EPT.

Vimos também que, na formação de professores, coexistem momentos variados a serem contemplados e que estes diversificam-se conforme o seu percurso para/na profissão. Isso quer dizer que há o momento da formação inicial, da indução profissional (ou residência pedagógica)

e da formação continuada. Tomamos a liberdade em trazer a indução profissional junto à formação continuada de modo que tanto os docentes do IFMS Campus Nova Andradina – que estão iniciando na carreira EBTT – quanto os que já fazem parte desde o início do campus, para que, juntos, tivessem a oportunidade de participar das discussões e reflexões sobre suas práticas.

O diferencial de uma formação não está nas novidades didático-metodológicas que ela traz, mas inicia-se pela compreensão do que entendemos por formação. Se a tomamos como apresentação de um determinado assunto, de um conteúdo, ou de uma novidade metodológica, a entendemos como algo pronto e acabado. Mas, se a tomarmos como um processo no qual o homem se constitui, a concebemos como um momento de reflexão na e sobre a ação. Os resultados da pesquisa nos possibilitaram evidenciar que os professores possuíam, além da formação inicial, outras especializações, mas que elas não os preparam para entender o processo de ensino e aprendizagem na realidade complexa em que atuam. Os dados também demonstraram que o que faltou para eles foi um olhar para a realidade local, pois os saberes específicos da área em que atuam eles já dominavam.

Ao propormos uma formação como um espaço dialógico, pautado nos princípios e concepções que embasam a EPT e os fundamentos constitutivos dos IFs, a partir dos pressupostos colaborativos, subsidiamos uma formação contínua, em serviço e promotora de oportunidades de estabelecimento de grupos de trabalhos colaborativos. Reiteramos, aqui, que a formação continuada colaborativa pressupõe a voluntariedade na adesão do professor, o que foi possibilitado quando se optou pelo convite para a participação voluntária no processo.

Pautamos o produto educacional no entendimento do processo formativo como contínuo, no qual os saberes da formação inicial e a experiências do cotidiano devem ser trazidos para a reflexão e a discussão das relações e do mundo do trabalho e das necessidades que levam os jovens a escolherem a EPT no ensino médio são imprescindíveis.

A formação não se deu de forma linear e nem estática. Ao partirmos da aprendizagem em espiral como pressuposto metodológico, buscamos conhecer os docentes cursistas, tal como o seu percurso profissional e seus conhecimentos prévios sobre as temáticas debatidas em cada encontro. Uma vez que tratamos aqui da formação continuada referida ao trabalhador professor (formador de outros homens) foi preciso repensar as escolhas didático-pedagógica em todo o percurso. Nas atividades assíncronas conseguimos conhecer os participantes, ouvir as suas concepções iniciais sobre os temas propostos, assim como suas reflexões sobre as temáticas debatidas e sínteses construídas, tanto no processo quanto no final do curso. Já com as atividades síncronas vislumbramos a efetivação dos princípios colaborativos.

Confirmamos que a formação continuada sob o enfoque colaborativo, que valoriza os

saberes prévios dos docentes e oportuniza que eles tragam para o momento de formação suas experiências, inquietações e expectativas é a que permite que haja construção de novos saberes pelos docentes ao permitir que eles olhem para sua atuação, contrapondo suas escolhas didático-pedagógicas com as dos colegas e com as teorias que fundamentam a EPT.

Quanto a todo o percurso da pesquisa aqui dissertada, enquanto pedagoga e pesquisadora da educação, compreendi, com os estudos teóricos, que era hora de olhar para o meu próprio entendimento de formação de professores, tomar as minhas concepções e contrapor aos novos saberes que aprendi com a pesquisa teórica. Rever os princípios que traziam desde a minha formação inicial e compreender que a realidade na qual vivemos impõe mudanças que contemplem o momento atual. Tão logo entendi que a formação continuada não é meramente a continuidade da formação inicial, pude ver que, no contexto da EPT, sua ressignificação urge. Olhar para os pressupostos do EMI e compreender a história que culmina na EPT voltada para o mundo do trabalho e para a formação humana integral foi uma oportunidade de formação continuada também para mim enquanto pesquisadora. Mudamos nosso olhar sobre a finalidade de uma formação continuada, compreendendo-a como um momento de troca e rompendo com o entendimento de ensino ao professor sobre técnicas ou procedimentos para sua atuação. Tomamos como objetivo principal a *práxis* docente, entendendo-o como profissional docente, sujeito inacabado e em permanente construção.

Está posto que não esgotamos aqui a discussão sobre a formação continuada dos professores que atuam na EPT, especialmente aos que atuam na proposta dos IFs, uma vez que trouxemos concepções de uma única realidade e são múltiplas as que a Rede Federal oportuniza. Talvez essa possa ser uma oportunidade de incentivo para olharmos para outras realidades locais e nos questionarmos sobre as aproximações e os distanciamentos destas com a EPT embasada na formação integrada. Buscamos, no percurso formativo, uma alternativa para a compreensão de formação continuada como processo formativo e comprovamos que ouvir os falares docentes é importante quando pretendemos romper com as concepções de educação profissional que divergem do tipo de homem que pretendemos formar.

Olhando para o processo sabemos que podemos propor alterações e que essas não são falhas, mas sim aprimoramentos e aproximações necessárias para cada realidade. Aprendemos isso quando compreendemos que ouvir os anseios, as expectativas, as necessidades e os fracassos dos professores é uma forma de fomentar o engajamento do docente da carreira EBTT para a continuidade de sua formação, aproximando-o da sua realidade de atuação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brito. **Criando situações de aprendizagem colaborativa**. IX Workshop de Informática na Escola, 2003. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/774>. Acesso em: 24 mar. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 1998.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da educação profissional**. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 22 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9). Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf). Acesso em: 18 dez. 2018.

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

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & 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: 28 fev. 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DAMASCENA, Edilza Alves; MOURA, Dante Henrique. Formação de professores para a educação profissional: sobre políticas e perspectivas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 30, p. 178-199, out./dez. 2018. Disponível: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4367/3494>. Acesso em: 25 mar. 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. GARCIA, Sandra, Regina de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) *et al.* **Ensino Médio Integrado, concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 149-174.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-78.

FRANCO, Maria Ciavatta. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 41-65. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em: 04 set. 2018.

2

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Concepção e experiências de ensino integrado: A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da

democracia restrita. [PROGRAMA 2]. 2006. *In: Ensino médio integrado à educação profissional*. Boletim 07, p. 1-92, maio/jun. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf). Acesso em: 07 set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAMA, Renata Prenstteter; FIORENTINI, Dario. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 441-461, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/2827/1863>. Acesso em: 12 jun. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino médio integrado à educação profissional. *In: Ensino médio integrado à educação profissional*. 2005, p. 5-15. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf). Acesso em: 18 out. 2018.

HARGREAVES, Andy. **Professorado, cultura y psotmodernidad**. Cambian los tiempos cambian los profesores. Madrid: Morata, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos: palestra. *In: Formação de professores para educação profissional e tecnológica*. 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto, n. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8), p. 19-41. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+para+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica/998485af-7fd3-4981-8be0-b4a834080d19?version=1.1>. Acesso em 18 set. 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O Desafio da Formação dos Professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MOURA, Dante Henrique (org.). **Educação profissional**: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFRN, 2016. *E-book*. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/881>. Acesso em: 18 set. 2018.

MOURA, Dante Henrique (org.). Trabalho e formação docente na educação profissional: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. Coleção Formação de Professores. Vol. III. E-book. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em: 18 fev. 2019.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 1., p. 23-38, 2008a. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/viewFile/2863/1004>. Acesso em: 20 set. 2018.

MOURA, Dante Henrique. A formação docente para uma educação profissional e tecnológica socialmente produtiva. *In: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica*. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287). Acesso em 04 set. 2018.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, n. 7, v. 1, 2012. p. 1-19. Disponível em: [http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/1\\_A\\_organizacao\\_curricular\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado\\_\\_\\_trabalho\\_ciencia\\_tecnologia\\_e\\_cultura\\_DANTE\\_LABOR.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/1_A_organizacao_curricular_do_ensino_medio_integrado___trabalho_ciencia_tecnologia_e_cultura_DANTE_LABOR.pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007, p. 4-30. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 20 nov. 2018.

NÓVOA, António. **[Palestra]**. Formação de professores no século XXI e a perspectiva da educação integral. Destinatário: Instituto Ayrton Senna. São Paulo, 28 jul. 2016. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5ILSaixhT6s>. Acesso em: 12. mar. 2019.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa-Portugal, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/ante3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 15 Jan. 2019.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009. s.p. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 15 mai. 2019.

NÓVOA, António. Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil a abater. [Entrevista cedida a] **Revista Pátio**, ano VII, n. 27, ago/out, 2003. p. 25-28.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. E-book. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 8 out. 2018.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. *E-book*. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1274/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 out. 2018.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PANITZ, Ted. **A definition of collaborative vs cooperative learning**. 1996, p. 1-3. Disponível em: [http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a\\_definition\\_of\\_collaborative\\_vs\\_cooperative\\_learning.pdf](http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf). Acessado em 14 dez. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 05 jan. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 8 e 9 maio 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 12 fev. 2020.

RAMOS, Marise. **Desafios atuais da Educação Profissional no Brasil**. [Entrevista cedida a] Palma Carla. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/PdKyBbct6VU>. Acesso em: 30 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel; RAMOS, Maurivan Güntzel. Grupos Colaborativos como Estratégia de Aprendizagem em Aulas de Química. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. v. 14, n. 3, p. 456-471, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/394>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo**: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica. Presidente Prudente: [s.n.], 2014. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/claudio\\_sanavria.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/claudio_sanavria.pdf). Acesso em 15 ago. 2018.

SANDÍN ESTEBAN, M. Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**: Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 215-234.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa**: teoria e prática. p. 61-93, 2005. Disponível em: [https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2\\_03\\_Aprendizagem-colaborativa.pdf](https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf). Acesso em: 20 mar. 2019.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4786>. Acesso em: 08 dez. 2018.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente\\_JoseArmando\\_LD.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente_JoseArmando_LD.pdf). Acesso em: 02 nov. 2018.

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA PRÉ-FORMAÇÃO

- 1) Qual é a sua área de formação?
- 2) Em qual instituição se formou? Há quanto tempo?
- 3) Qual sua maior titulação e em qual área ela está inserida?
- 4) Na sua formação houve algum momento específico que tratava da formação para atuar com o Ensino Médio Integrado? Se sim, qual foi?
- 5) Você atua como docente no Ensino Médio Integrado?
  - a) Se sim, há quanto tempo?
  - b) Se não, há quanto tempo?
- 6) Em profissões e/ou áreas você já atuou?
- 7) O que significa para você uma formação integrada?
- 8) Defina, com suas palavras, o Ensino Médio Integrado?
- 9) Quais são os objetivos do Ensino Médio Integrado?
- 10) Qual é o papel do Ensino Médio Integrado quando se fala em formação profissional?
- 11) Quais são os objetivos de um curso que diz propiciar uma formação integrada?
- 12) Em sua atuação como professor, qual tipo de homem o Ensino Médio Integrado objetiva formar?

## APÊNDICE B - ENTREVISTA PÓS-FORMAÇÃO

### Hoje, após a formação, o que significa para você:

- 1) O que você pressupõe quando se fala em formação integrada?
- 2) Após os estudos que realizamos, como você definiria o Ensino Médio Integrado?
- 3) Quais são os objetivos de se integrar a formação geral com a educação profissional?
- 4) Qual é o papel do Ensino Médio Integrado quando se fala em formação profissional?
- 5) Quais são os objetivos de um percurso formativo que se baseie na formação integrada?
- 6) No seu entendimento qual formação humana o Ensino Médio Integrado deve priorizar?
- 7) Como deve ser entendido o Trabalho, enquanto categoria, para se fomentar a formação integrada?
- 8) Quais são os eixos estruturantes que levam a formação humana integral?

### A respeito do Produto Educacional:

- 9) O que você achou da formação?
- 10) O que você achou mais diferente que possa ter contribuído?
- 11) O que você mudaria?
- 12) Em relação ao tempo de duração, qual sua avaliação?
- 13) O formato *online* possibilitou ou dificultou a formação?
- 14) Como você avalia as dinâmicas?
- 15) Como você avalia os professores convidados?
- 16) As atividades possibilitaram a aprendizagem dos temas debatidos?
- 17) Você conseguiu fazer as leituras propostas?
- 18) Como você avalia a sua participação, ou seu engajamento, na formação?

**APÊNDICE C - ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL****Formação Continuada com enfoque colaborativo****Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas**

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597133>

FORMAÇÃO CONTINUADA COM ENFOQUE COLABORATIVO



Ensino Médio Integrado:  
conceitos, princípios  
e práticas

Aline Christiane Oliveira Souza  
Claudio Zarate Sanavria  
2021

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS CAMPO GRANDE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
(PROFEPT)

# Produto Educacional

Formação Continuada com enfoque colaborativo

## Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas

Aline Christiane Oliveira Souza  
Orientador: Claudio Zarate Sanavria  
Validado em, 22 de fevereiro de 2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

Souza, Aline Christiane Oliveira

S729f Formação Continuada com enfoque colaborativo - Ensino Médio

Integrado: conceitos, princípios e práticas / Aline Christiane Oliveira

Souza, Claudio Zarate Sanavria. – Campo Grande-MS, 2021.

59 p. : il. color. ; 29 cm.

Produto educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul- IFMS, Campus Campo Grande, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria.

Inclui referências.

I. Produto educacional. 2. Formação continuada. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Enfoque Colaborativo. 5. Educação Profissional e Tecnológica. I Sanavria, Claudio Zarate. III Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. IV. Título.

CDD 23. ed. 370.71

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Campus Campo Grande - IFMS**

Bibliotecária: Paula F. K. Iseki Marques CRBI – n. 2502

## SOBRE OS AUTORES

**ALINE CHRISTIANE OLIVEIRA SOUZA:** É licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Graduada em Desenvolvimento de Sistemas de Informação e Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Cacoal (UNESC). Possui experiência como professora da Educação Superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Administração e em Especializações *Lato Sensu* na área da educação. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS). Atuou por mais de 14 anos na Educação Básica tanto como docente quanto nos cargos de supervisora escolar e coordenadora pedagógica. Atualmente, integra o Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional (NUGED) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Campus Nova Andradina, na função de Pedagoga, com o objetivo de assessorar a gestão e atender aos docentes e discentes nas questões didático-pedagógica e na promoção de momentos de formação continuada em serviço.



**Contato:** [aline.souza@ifms.edu.br](mailto:aline.souza@ifms.edu.br)



**CLAUDIO ZARATE SANAVRIA:** É bacharel em Análise de Sistemas e especialista em Engenharia de *Websites* pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS), pedagogo pelo Centro Universitário de Campo Grande Dourados (UNIGRAN), especialista em gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP), mestre pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). É professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS) - Campus Nova Andradina, onde também lidera o grupo de pesquisa NIPETI (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Estudos e Desenvolvimento em Tecnologia da Informação). Atua como secretário regional adjunto da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), Regional Mato Grosso do Sul. É docente do polo IFMS no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e tem experiência na área de Educação e Ciência da Computação, abordando principalmente os seguintes temas: Educação Profissional e Tecnológica, Formação de Professores, Práticas Educativas, Tecnologias Educacionais e Engenharia de Software.

**Contato:** [claudio.sanavria@ifms.edu.br](mailto:claudio.sanavria@ifms.edu.br)

**Arte:** Moaccyr K. Pinheiro Costa

**Diagramação:** Milena Zarate Jeffery

**Contato:** [estudio.miccy@gmail.com](mailto:estudio.miccy@gmail.com)

---

**SUMÁRIO**

---

<b>PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO</b>	<b>06</b>
A FORMAÇÃO INTEGRADA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	07
DADOS GERAIS	10
OBJETIVOS DA FORMAÇÃO	11
EMENTA	12
A METODOLOGIA PARA CONDUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO COM ENFOQUE COLABORATIVO	13
<b>PARTE II – PRÉ-FORMAÇÃO</b>	<b>15</b>
O CONVITE – BUSCANDO A VOLUNTARIEDADE	16
A INSCRIÇÃO - CONHECENDO A REALIDADE DO CURSISTA	16
SUGESTÃO DE FICHA DE INSCRIÇÃO	17
PAPEL DO(A) MEDIADOR(A) ANTES DA FORMAÇÃO	18
ATIVIDADE ASSÍNCRONA PRÉ-FORMAÇÃO	18
<b>PARTE III – ROTEIROS DOS ENCONTROS ONLINE</b>	<b>19</b>
1º ENCONTRO - FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS INSTITUTOS FEDERAIS	20
2º ENCONTRO - O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	25
3º ENCONTRO - O MUNDO DO TRABALHO	31
4º ENCONTRO - SABERES DA DOCÊNCIA	36
5º ENCONTRO - ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO	43
<b>PARTE IV – CONCLUSÃO DO CURSO</b>	<b>49</b>
AVALIAÇÃO DO CURSO E AUTO-AVALIAÇÃO	50
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>54</b>

# Parte I

CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO



## A FORMAÇÃO INTEGRADA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (EPT), voltada para a educação integrada, proposta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é apresentada pelos estudiosos como uma oportunidade de espaço unitário de apreensão dos saberes. Entretanto, segundo Pacheco (2010; 2015), ainda há vários desafios a serem superados, tanto que a busca pela indissociabilidade entre a formação geral e a formação profissional tem sido uma preocupação entre os estudiosos da EPT. Pesquisadores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Moura (2007; 2008) e Kuenzer (2008) buscam compreender os processos da dualidade educacional apresentada na EPT a partir do entendimento da dualidade estrutural da sociedade capitalista na qual vivemos. A partir dessa questão os referidos autores destacam a importância da integração entre o ensino médio e os cursos técnicos desse mesmo nível em busca de uma educação politécnica e omnilateral para os filhos das classes trabalhadoras.

Tal contexto pressupõe ser necessário entender os vários momentos da educação profissional brasileira, suas diferentes vertentes, o arcabouço legal que fomentou avanços e retrocessos na EPT, os quais estão sempre ligados às necessidades históricas, em especial, às econômicas (BRASIL, 2010), e na busca por se contemplar as necessidades do mercado de trabalho. Isso se difere da proposta de formação integrada suscitada na concepção do Ensino Médio Integrado (EMI), que busca romper com tal finalidade mercadológica para essa última etapa da educação básica e se direciona para uma formação humana integral, contemplando as diversas dimensões do homem, concebendo o trabalho em seu sentido ontológico e histórico e como princípio educativo (RAMOS, 2014).

Diante de tal conjuntura e entendendo que, quando falamos da Educação Profissional e Tecnológica buscamos uma escola unitária<sup>1</sup>, propomos uma formação para além da prática manual. Para isso, tomamos as palavras de Ramos (2014), quando ela nos diz:

Portanto, a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2014, p. 91).

Desse modo, o entendimento de uma formação que contemple as necessidades e dê oportunidades aos sujeitos do Ensino Médio Integrado precisa se voltar para o mundo do trabalho com a proposição de um currículo elaborado a partir do eixo estruturante: ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

Compreendemos que a concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios da ciência, trabalho, cultura e tecnologia fomenta a formação humana integral. Apresentamos aqui uma síntese do que Ramos (2014) nos diz, ao tratar do ensino técnico integrado ao ensino médio, a partir da perspectiva histórica e política.

<sup>1</sup> Para entender o sentido de escola unitária que trazemos aqui, sugerimos a leitura do verbete **Escola Unitária** (publicado por: Cátia Guimarães - EPSJV/Fiocruz | 21/08/2020 15h07 - Atualizado em 21/08/2020 15h25), do Dicionário Jornalístico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV). Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/escola-unitaria>. Acesso em: 02 set. 2020.



	Ciência	Trabalho	Cultura	Tecnologia
<p>A relação entre os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura é discutida como <b>unidade</b> e, por isto, esses são designados como conceitos indissociáveis da formação humana.</p>	<p>Compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas.</p>	<p><b>Sentido ontológico:</b> realização humana inerente ao ser, e;</p> <p><b>Histórico:</b> como prática econômica (associada ao modo de produção).</p>	<p>Corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (como o processo de produção de símbolos, de representações, de significados).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entendida como uma extensão das capacidades humanas.</li> <li>Desloca-se o conceito de tecnologia da técnica.</li> </ul> <p><b>Técnica:</b> como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real)</p> <p><b>Tecnologia:</b> produção (intervenção no real).</p>
	<p><b>Pesquisa como Princípio Pedagógico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca;</li> <li>Gera inquietude;</li> <li>Para que não sejam incorporados "pacotes fechados" de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.</li> </ul>	<p><b>Trabalho como Princípio Educativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Não significa "aprender fazendo";</li> <li>Não é sinônimo de formar para o exercício do trabalho.</li> </ul> <p><b>O ser humano:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>É produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la;</li> <li>Somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social;</li> <li>Apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos;</li> <li>Compreendida como as diferentes formas de criação da sociedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Perpassa as dimensões ciência, trabalho e cultura;</li> <li>Não se resume ao manuseio.</li> </ul> <p><b>A Tecnologia<sup>2</sup>:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sempre modifica uma realidade;</li> <li>Transforma tanto a base técnica como as relações humanas.</li> </ul> <p>Esta forma de estruturação do currículo requer a identificação das tecnologias que se encontram associadas na produção de um bem ou um serviço sem referir-se na especificidade de sua aplicação nos respectivos setores.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentido ético;</li> <li>Compreensão do trabalho em seu sentido ontológico;</li> <li>Evidencia-se a unicidade entre as dimensões científica, tecnológica e cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A profissionalização se <b>opõe</b> à redução da formação para o mercado de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível.</li> </ul>	<p><b>O trabalho como princípio educativo implica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Na compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, e;</li> <li>No entendimento de como tem se dada a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades e potencialidades e dos sentidos humanos.</li> </ul>

Tendo a **Interdisciplinaridade como Método**.

Fonte: Ramos (2014).

Olhando para o panorama proporcionado por Ramos (2014), no qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura são tidos como coesão e precisam ser abrangidos de maneira indissociável, é mister compreender que "a educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia" (MACHADO, 2008, p. 16), devendo ser entendida para além da técnica. Além disso, o entendimento em unidade dos quatro conceitos possibilita "acabar com a dicotomia entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação profissional" (MOURA, 2017, p. 11) e proporcionar um ensino de qualidade com garantia de oportunidades para os filhos das classes trabalhadoras.

A partir dos estudos que se debruçam sobre o histórico da EPT com vistas à formação humana

<sup>2</sup> A respeito da Tecnologia na EPT, sugerimos também a leitura de Machado (2008).



integral e na busca de se conceber o EMI em sua acepção e da necessidade de se estabelecer uma formação com os docentes – no e para o local de trabalho do professor que atua na carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) – que se volte para os pressupostos que embasam a proposta de ensino, pesquisa e extensão dos Institutos Federais, nos pautamos em Pacheco (2010), quando afirma que os IFs provocaram uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica brasileira e Moura (2008), quando fala da complexidade com a qual as instituições que ofertam a EPT atuam e da necessidade de uma formação direcionada aos principais sujeitos envolvidos junto aos estudantes: professores, técnico-administrativos e dirigentes e assegura que esses sujeitos necessitam ser muito bem formados e qualificados profissionalmente. Tal perspectiva nos levou a esta proposta de formação continuada em serviço.

Para a concepção desse Produto Educacional, nos baseamos no entendimento de Moura (2008) quando ele diz que, ao tratarmos da formação de professores para a EPT, é preciso outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Isso requer que, nesse processo, o professor também seja protagonista. Deste modo, o docente deixará de ser um transmissor de conhecimento e passará a ter uma atitude problematizadora, trazendo-a também para o contexto da sala de aula e entendendo que a mediação do processo ensino-aprendizagem deve pautar-se pela criatividade, criticidade e competência técnica da sua área de atuação, pela liberdade sem licenciocidade e autoritarismo, rigorosidade metódica e diversidade em oportunidades a serem vividas para se alcançar a autonomia, tanto do educador quanto do educando (FREIRE, 2004).

Entendemos que a formação para o professor que atua no Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) – em especial pela multiplicidade de formações iniciais admitidas – requer que ele conheça a história, a concepção e os fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais, compreenda o que é o Ensino Médio Integrado, a categoria trabalho (e conseqüentemente o mundo do trabalho), os saberes docentes<sup>3</sup> e tenha oportunidade para refletir sobre como deve ser a organização do currículo integrado para a EPT. Assim, defendemos que esse professor possa, enquanto se constitui como tal, construir sua identidade e também ter oportunidade de *refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação*, no que diz respeito aos seus fazeres, como é proposto por Pimenta (1996; 1999).

Neste contexto, essa proposta busca, de maneira dialógica, abranger os conceitos, princípios e práticas para a formação do professor que atua na EPT com o Ensino Médio Integrado, de modo que este conceba o trabalho “enquanto mediação fundamental entre o homem e a natureza, [que] resulta na produção de conhecimentos, teorias, ciência e tecnologia” (MOURA, 2017). Que busque no exercício da sua prática a superação da dualidade educacional (RAMOS, 2008) e conceba o estudante como o homem em todas as suas dimensões.

Por fim, nos pautamos no enfoque colaborativo para a organização didático-pedagógica dessa formação continuada (FIORENTINI, 2010; SANAVRIA, 2014) e na Aprendizagem em Espiral como pressuposto metodológico (VALENTE, 2005) por entendermos que a formação continuada deve acontecer a partir da realidade a que se propõe mudar e a partir dos saberes que os docentes já trazem. Assim, propomos uma *formação com* – e não somente para – os docentes e futuros docentes da Educação Profissional e Tecnológica.

<sup>3</sup> Além de Pimenta (1996; 1999) sugerimos também a leitura de Tardif (2010), quando se trata da proposição de uma formação que abordará os saberes docentes.



## DADOS GERAIS

<b>Tema</b>	Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas
<b>Nível</b>	Formação Continuada com Enfoque Colaborativo
<b>Tipologia</b>	Atividade de Extensão, na modalidade curso
<b>Modalidade</b>	Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
<b>Área de concentração</b>	Formação de Professores EBTT
<b>Público-alvo</b>	Docentes que atuam ou profissionais que desejam atuar na Educação Profissional e Tecnológica
<b>Pré-requisitos</b>	Atuação na EPT ou áreas afins
<b>Carga Horária</b>	40 horas
<b>Oferta</b>	Online – Encontros síncronos e atividades assíncronas
<b>Vagas sugeridas por turma</b>	30
<b>Encontros</b>	5
<b>Ferramentas sugeridas</b>	Google Drive®, Google Classroom®, Google Meet®



## OBJETIVOS DA FORMAÇÃO

### Objetivo Geral:

Fomentar uma formação continuada com enfoque colaborativo que conceba a compreensão das especificidades do Ensino Médio Integrado com vistas a uma formação politécnica para professores e outros profissionais que atuam ou desejam atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada pelos Institutos Federais.

### Objetivos Específicos:

- a) Apresentar os fundamentos, pressupostos e as concepções que embasam a Educação Profissional e Tecnológica concebida para ser ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT);
- b) Promover discussões que levem ao entendimento do trabalho como elemento de constituição do ser humano, a partir das suas dimensões ontológica e histórica, entendendo-o como princípio educativo;
- c) Compreender as diferenças entre o Mercado de Trabalho e o Mundo do Trabalho, de maneira a conceber a educação para a emancipação humana com vistas a uma formação humana integral que supere a dualidade entre cultura geral e cultura técnica presente na sociedade capitalista, oportunizando que o trabalho docente no EMI se volte para uma formação politécnica;
- d) Identificar e conceituar os saberes docentes, a construção da identidade do professor, visando a compreensão do papel do docente que atua na Educação Profissional e Tecnológica;
- e) Demonstrar o eixo estruturante *ciência, trabalho, cultura e tecnologia* como uma possibilidade de condução do ensino técnico integrado ao ensino médio, concebendo a formação geral e a formação específica em unidade, oportunizando a reflexão docente e articulando teoria e prática;
- f) Oportunizar o entendimento da concepção pedagógica Politecnicia.
- g) Promover encontros síncronos e atividades assíncronas a partir do enfoque colaborativo e da espiral da aprendizagem buscando fomentar a constituição de grupos colaborativos de trabalho entre os profissionais que atuam na EPT;
- h) Propiciar uma formação com os sujeitos voltada para a *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação*.



## EMENTA

- Formação Integrada. Ensino Médio e Ensino Médio Integrado.
- Homem, Trabalho e Mundo do Trabalho.
- Dualidade Educacional.
- Escola Unitária.
- Politecnicidade enquanto concepção Pedagógica.
- Formação de professores e formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.
- Saberes e Identidade Docente.
- Concepções, pressupostos e práticas para a formação de professores que atuam no Ensino Médio Integrado.

## A METODOLOGIA PARA CONDUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO COM ENFOQUE COLABORATIVO

Uma formação continuada com enfoque colaborativo para docentes e outros profissionais que atuam ou que desejam atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve ser fundada na voluntariedade dos participantes, no desejo deles estarem ali, o que torna imperativo que haja o convite e não a obrigatoriedade em participar.

Para uma formação humana integral a Ciência, o Trabalho, a Cultura e a Tecnologia devem ser entendidos como o eixo estruturante do currículo para que o docente possa fomentar o Trabalho como Princípio Educativo, a Interdisciplinaridade como Método e a Pesquisa como Princípio Pedagógico e desenvolver um trabalho que busque romper com a dualidade educacional, como preconiza os fundamentos que norteiam a oferta do Ensino Médio Integrado (EM) nos Institutos Federais (IFs).

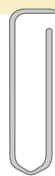
O rompimento com a colegialidade artificial e balcanização são elementos primordiais para a formação de grupos com enfoque colaborativos, segundo Hargreaves (1998). Para isso, Fiorentini (2010, p. 51) defende que toda proposta deve estar pautada na “voluntariedade, identidade e espontaneidade, liderança compartilhada ou corresponsabilidade; apoio e respeito mútuo”.

A escolha e a proposição das atividades devem partir do diálogo, como nos diz Freire (2004), do entendimento que os cursistas trazem consigo – os *saberes da experiência* – assim como dos conhecimentos advindos da formação inicial. Contudo, é preciso que eles tenham as condições para apreender os *saberes pedagógicos* e tenham a oportunidade de *refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação*, formando, assim, sua identidade docente, conforme preconiza Pimenta (1996; 1999). O espaço da formação continuada – dentro da profissão –<sup>4</sup> deve ser entendido como um momento de oportunidade para que os envolvidos possam expor suas fragilidades, dúvidas e inquietações (relacionadas à sua própria prática) aos seus pares (PACHECO; FLORES, 1999) de modo que, no compartilhamento de experiência e saberes, eles se sintam acolhidos e, por meio da troca, tenham elementos para resolver tais ocorrências.

A formação continuada aqui proposta não se dará por meio de um processo linear, previamente pronto e acabado, mas sim por meio da construção coletiva e gradativa denominada Espiral de Aprendizagem (VALENTE, 2005, p. 12), ou seja, “[...] o produto de uma espiral incrementada à medida que novas compreensões, novas teorias vão sendo assimiladas e incorporadas às construções anteriores”, o que torna indispensável o ato de (re)pensar constantemente os momentos propostos.

Na formação dos grupos/equipes, especificamente, há a possibilidade de indicação de caminhos para o ajuntamento das pessoas. Contudo, é importante que os próprios cursistas se dividam, organizando-se de várias maneiras. Assim, trazemos propostas de estratégias para a divisão destes. No 1º Encontro Online poderá haver a necessidade de mais tempo para tal divisão. Contudo, conforme os encontros vão acontecendo, há mais agilidade nesse processo e autonomia dos cursistas nas participações. É necessário entender tal dinâmica, pois, a partir desse exercício de liderança compartilhada ou corresponsabilidade, chegará um momento no qual os próprios cursistas poderão conduzir os encontros sem a intervenção direta do mediador, tal qual é preconizado por Sanavria (2014). A indicação de variadas composições de grupos é importante para que todos possam ter a oportunidade de trabalhar juntos, conhecendo as potencialidades e fragilidades dos seus pares, de modo que, no compartilhamento de saberes e experiências, haja contribuições para com aqueles que necessitam, gerando um ambiente aberto, franco, com possibilidade de se fazer críticas. Dessa maneira, defendemos que esse espaço de diálogo seja um lugar que garanta o *apoio e o respeito mútuo* entre os pares de modo que eles possam caminhar visando o atingimento de um objetivo comum (FIORENTINI, 2010).

<sup>4</sup> E aqui indicamos a leitura de Nóvoa (2009) quando ele trata da formação de professores dentro da profissão.



Na condução dos encontros, apesar de existir um mediador, é preciso deixar claro que o grupo também é corresponsável e, por isso, sugestões e estratégias podem ser colocadas sempre que os cursistas acharem pertinentes. A pedagogia da pergunta orientará a condução das reflexões nos encontros e será o caminho para o pensar crítico. Será, também, uma forma de conhecermos a realidade na qual estamos atuando (FREIRE, 2017; 2019), assim como uma maneira de dialogarmos sobre a docência na EPT e sobre a formação humana integrada presumida para o Ensino Médio Integrado.

O enfoque colaborativo, preconizado por Fiorentini (2010) e Sanavria (2014), será a base de toda a formação, desde a organização didático-pedagógica até a sua condução. A espiral da aprendizagem se apresenta como pressuposto metodológico (VALENTE, 2005), permitindo que a construção de conhecimentos aconteça a partir dos falares dos sujeitos, fomentando uma *formação com os professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica na oferta do Ensino Médio Integrado*.

A condução dos encontros *online* deve acontecer em parceria entre o mediador (proponente) e os professores convidados por ele. Contudo, apesar de, na descrição do curso, haver papéis para cada um, é mister um entrosamento anterior para que a condução seja realmente colaborativa. Esses sujeitos precisam conhecer a dinâmica do encontro *online* e ter liberdade para interferir ou conduzi-lo sem a necessidade de ser anunciado. Para isso, sugerimos que o mediador convide estudiosos de cada tema para a organização, faça conversas *online* com eles, em separado e em grupo, de modo que todos se conheçam. A criação de um grupo em aplicativos de comunicação (como WhatsApp®, por exemplo) também ajudará a promover a aproximação entre essa equipe e o entendimento do trabalho colaborativo.

Outro ponto que indicamos é a criação de um repositório de compartilhamento e troca de materiais, desde o momento do convite, para que esses pesquisadores participem da formação em sua completude. Leituras, diálogos e debates entre o grupo que conduzirá a mediação são o caminho para se promover uma formação continuada com o enfoque colaborativo aqui preconizado.

Sugerimos que os encontros sejam realizados a cada 15 dias para que os cursistas possam fazer as leituras e desenvolver as atividades previamente, uma vez que esperamos que esta formação também contemple os docentes que estão em pleno exercício na EPT<sup>5</sup>, já que sabemos que várias são as demandas laborais que estes precisam cumprir durante o semestre ou ano letivo<sup>6</sup>, assim como para que os grupos tenham mais tempo para transcenderem da cooperação para a colaboração<sup>7</sup>. Para cada encontro *online*, sugerimos a duração de 3 horas e meia<sup>8</sup>, sendo que o restante da carga horária do curso será para as leituras e atividades assíncronas. Entretanto, pelo menos 03 horas devem ser reservadas à avaliação do curso e autoavaliação.

Essa formação também objetiva contribuir com a constituição da identidade docente dos cursistas que atuam no magistério pela carreira EBTT. Entendemos a identidade docente, tal qual Sanavria (2014), como individual e única, perpassada pela história de cada sujeito, e sabendo que sua constituição acontece aos poucos, caracterizando-se pelos valores, princípios e ideais nas práticas de cada um, entendendo que somos indivíduos historicamente construídos, no processo de formação continuada. Portanto, olhando para os sujeitos, podemos dizer que a formação aqui proposta deverá acontecer na/para ação e reflexão da prática docente, pois estas precisam andar juntas para que o(a) docente vá criando sua identidade como professor(a) da Educação Profissional e Tecnológica com vistas à formação integrada.

<sup>5</sup> Para entender mais sobre a formação de professores na EPT, sugerimos a leitura de Moura (2014).

<sup>6</sup> Usa-se semestre letivo ou ano letivo, pois há Institutos Federais com a organização didático-pedagógica semestral e outros anuais.

<sup>7</sup> Fiorentini (2010) e Sanavria (2014) trazem essa discussão com mais aprofundamento.

<sup>8</sup> Caso não seja possível tal duração, também, há a possibilidade de cada temática ser dividida em dois encontros *online*.

# Parte II

PRÉ-FORMAÇÃO



## O CONVITE - BUSCANDO A VOLUNTARIEDADE

- 1) Convide os docentes e demais profissionais que desejam se *voluntariar* a uma formação continuada com enfoque colaborativo.
- 2) Converse a respeito da formação e da abordagem que essa proposta apresenta.
- 3) Busque saber o que os levaria a desejar participar de uma formação docente voltada para o Ensino Médio Integrado.

## A INSCRIÇÃO - CONHECENDO A REALIDADE DO CURSISTA

### PRIMEIRO MOMENTO:

- 1) Incentive os interessados a registrarem seus dados pessoais e profissionais para a participação e certificação na Atividade de Extensão (curso), no ato da inscrição;
- 2) Realize a busca do conhecimento prévio dos inscritos em relação ao tema. Busque os desejos e necessidades deles em relação à temática abordada na formação por meio de questões que identificarão: Dados pessoais (cadastrais); Dados profissionais; Formação e experiência profissional e expectativas sobre o curso (conforme a Sugestão de Ficha de Inscrição);
- 3) Disponibilize as informações dos inscritos para os professores convidados;
- 4) Organize os dados numa postagem restrita aos professores convidados e mediador para uso nos (re) planejamentos das ações e condução do curso.

### SEGUNDO MOMENTO:

- 5) Insira na ficha de inscrição uma Avaliação Diagnóstica Inicial para a organização e condução do 1º Encontro. Sugestão: dar ênfase às seções contidas na Sugestão de Ficha de Inscrição: *Identificação Profissional e Formação e Experiência Profissional*;
- 6) Apresente questionamentos para os cursistas responderem, desde o momento do convite feito pelo mediador para se voluntariarem a formação:
  - O que você sabe a respeito do Ensino Médio Integrado?
  - O que você gostaria de saber sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais?
- 7) Levante as expectativas quanto ao curso desde a primeira conversa com eles.



## SUGESTÃO DE FICHA DE INSCRIÇÃO

### FICHA DE INSCRIÇÃO - ATIVIDADE DE EXTENSÃO (CURSO) ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEITOS, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Apresentação/explanação breve a respeito do curso e sua metodologia

#### DADOS CADASTRAIS

Nome Completo

E-mail

CPF

Data de Nascimento

RG / Órgão Emissor

Endereço completo

Telefone

#### IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Instituição na qual atua

Função em que atua no momento

#### FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1) Qual é a sua formação inicial (graduação)?

2) Sua formação inicial ocorreu em que tipo de instituição de ensino superior?

3) Qual é a sua maior titulação?

4) Qual é a área da sua maior titulação?

5) Você atua ou atuou como docente no Ensino Médio Integrado?

5a) Se atua no Ensino Médio Integrado, há quanto tempo?

5b) Se atuou no Ensino Médio Integrado, por quanto tempo?

6) Na sua formação houve algum momento específico que tratou da formação para atuar com o Ensino Médio Integrado (EMI)?

6a) Se houve um momento específico para tratar da formação para atuar com o Ensino Médio Integrado (EMI), qual foi?

7) Você já atuou em alguma instituição que oferta educação profissional?

8) Além da docência, você já atuou em outras áreas?

9) Se você já atuou em outras áreas, quais foram?

#### EXPECTATIVAS SOBRE O CURSO

a) O que você desejaria aprender num curso sobre Ensino Médio Integrado?

b) Quais dúvidas você tem sobre o Ensino Médio Integrado e gostaria de respondê-las durante o curso?

## PAPEL DO(A) MEDIADOR(A) ANTES DA FORMAÇÃO:

- 1) Pense e repense constantemente a formação.
- 2) Identifique e categorize o que os inscritos já sabem sobre o tema.
- 3) Reúna-se com o grupo de professores convidados para refletir sobre os resultados levantados no ato da inscrição e na primeira atividade assíncrona (a avaliação diagnóstica) e direcionar as leituras e organização dos encontros, respeitando os conhecimentos da formação inicial dos inscritos, seus anseios e os objetivos da formação continuada com enfoque colaborativo.
- 4) Envie e-mail as cursistas com convite para participar da sala de aula do Google Classroom<sup>9</sup>. Informe que todas as atividades estarão lá e que as interações assíncronas acontecerão ali. Pontue que, antes mesmo do 1º Encontro Online, há uma atividade assíncrona a ser respondida.
- 5) Deixe claro que o curso terá atividades assíncronas (na sala de aula virtual da turma) e síncronas (nos 5 Encontros *Online*).
- 6) Disponibilize o endereço do *grupo fechado* do Facebook® para que os cursistas possam participar e, se desejarem, trocar ou buscar informações, tal como receber avisos mais rapidamente.
- 7) Estimule e conduza as ações oportunizando que todos tenham fala.

## ATIVIDADE ASSÍNCRONA PRÉ-FORMAÇÃO:

- 1) Logo após o cursista preencher a inscrição, envie um e-mail informando que há uma pergunta, no Google Sala de Aula, a ser respondida antes do 1º Encontro Online para 'partirmos da realidade do educando' (FREIRE, 2004).
- 2) Professor convidado: organize sua fala, sendo coerente com a metodologia escolhida para o primeiro encontro, ou seja, conduzi-la a partir dos questionamentos dos cursistas, por meio do jogo de perguntas e respostas, tal como num *Talk Show*.
- 3) Mediador: levante e categorize os conhecimentos prévios dos cursistas e das expectativas para com o curso, de modo que o mediador possa apresentar para a turma no momento planejado.
- 4) Organize, sistematize e apresente tais dados coletados no 1º Encontro Online e em momentos que se fizer necessária a retomada deles. Disponibilize-os previamente aos professores convidados para que eles também tenham conhecimento da realidade na qual que irão atuar.
- 5) Proponha situações/encontros para que os professores convidados interajam e se organizem a partir do enfoque colaborativo.

<sup>9</sup> No Brasil conhecida como *Google Sala de Aula*.



# Parte III

ROTEIRO DOS ENCONTROS ONLINE



## 1º ENCONTRO - FUNDAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS

### Objetivos

- Acolher a turma e apresentar a proposta e metodologia da formação continuada;
- Compreender os *Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais*;
- Demonstrar brevemente a história da constituição dos Institutos Federais;
- Reconhecer os objetivos e finalidades dos Institutos Federais;
- Mostrar os setores e atores sociais que os Institutos Federais se propuseram a atender desde sua concepção.

### Mediação

Professor(a) convidado(a) e mediador(a)

### Dinâmica

*Talk Show*

### PRIMEIRO MOMENTO:

1. Inicie pelas boas-vindas e acolhida aos participantes (mediador)<sup>10</sup>.
2. Apresente, de forma geral, a Atividade de Extensão (curso).
3. Explane a dinâmica pela qual o encontro será conduzido: o *Talk Show*<sup>11</sup>.
4. Demonstre a organização temporal do curso e da metodologia de trabalho a partir do enfoque colaborativo e da aprendizagem em espiral.
5. Proponha uma dinâmica de apresentação. Sugestão: *Quem Sou Eu?* (o mediador se apresenta e convida os participantes a se apresentarem falando: quem são; o que gostam de fazer; uma curiosidade e de onde vieram). Deixe espaço<sup>12</sup> para que os cursistas também verbalizem suas expectativas *com* ou *para quando* saírem da formação.

### SEGUNDO MOMENTO:

6. Apresente o currículo do professor convidado e a técnica a ser utilizada no 1º Encontro.
7. Enfoque que a condução da fala partiu das questões trazidas pela ficha de inscrição e da primeira atividade assíncrona do curso (a pergunta feita para todos na sala de aula virtual da turma). A título de sugestão, trazemos as seguintes questões:
  - **No ato da inscrição**, no item “Expectativas sobre o Curso”: O que você desejaria aprender num curso sobre Ensino Médio Integrado? Quais dúvidas vocês têm sobre o Ensino Médio Integrado e gostaria de respondê-las durante o curso?
  - **Na primeira atividade assíncrona**: O que você gostaria de saber sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais?
8. Informe que o microfone e o *chat* estarão à disposição de todos, durante todo o encontro, para que as questões sejam apresentadas e o professor convidado possa respondê-las. Enfatize tal ponto, de modo que a dinâmica do encontro se concretize, ou seja, o jogo de perguntas e respostas aconteça.

<sup>10</sup> Para dar fluidez à leitura do texto, a partir deste momento utilizaremos a norma culta, apresentando sempre o medidor no masculino e o professor convidado também. Abrimos a exceção para os cabeçalhos dos encontros, nos quais utilizaremos a forma “Mediação: professor(a) convidado(a) e mediador(a)”. O mesmo valerá para o professor convidado ou professora convidada.

<sup>11</sup> Para saber mais leia Giannini e Costa (2017).

<sup>12</sup> Esse espaço poderá até também ser em uma postagem na sala de aula virtual da turma.



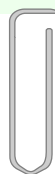
9. Professor convidado<sup>13</sup>: inicie comentando sua trajetória e faça uma fala de introdução ao tema do encontro.
10. Organize os questionamentos. Oriente que os cursistas se inscrevam via *chat* para ordenar a sequência de quem irá perguntar. No início do encontro, a condução poderá ser feita pelas perguntas elaboradas pelos cursistas, tanto na ficha de inscrição, quanto na primeira atividade assíncrona do curso. Compartilhe essas perguntas com o professor convidado antes do encontro.
11. Observe a ferramenta *chat* para ver se os cursistas fizeram novas perguntas. Quando houver, incentive o próprio participante a abrir o microfone e fazê-las. Caso o participante não deseje, o mediador poderá ler a questão.
12. Estimule os cursistas, durante todo o encontro, a interferirem trazendo novas questões ou observações que acharem pertinentes.
13. Professor convidado: responda as questões dos cursistas.
14. Finalizado o tempo reservado ao Talk Show, pergunte aos cursistas se há alguma questão a ser feita.
15. Agradeça o professor convidado e oriente a todos para registrarem suas questões na sala de aula *online* da turma.
16. Disponibilize a lista de presença<sup>14</sup> para todos preencherem;
17. Informe aos cursistas que, a cada encontro, se houver dúvidas, eles poderão postá-las no Google Classroom® para que todos possam contribuir com considerações e sugestões de leituras.

### TERCEIRO MOMENTO:

18. Mostre a todos o grupo fechado do Facebook®. Pergunte se todos receberam o convite. Incentive os participantes a consultarem e entrarem no grupo fechado, utilizando-o, também, como ferramenta de *networking*.
19. Apresente a temática do próximo encontro e oriente a todos a acompanharem as postagens informativas, tanto na sala de aula virtual da turma, quanto no grupo fechado do Facebook®.
20. Reafirme a importância de todos interagirem comentando as perguntas dos colegas da turma e elaborando questões sobre o encontro no Google Classroom®. Informe que os questionamentos poderão ser respondidos pelo professor convidado, mediador ou pelos próprios cursistas.
21. Reforce que haverá atividades assíncronas entre os encontros e que, ao longo do curso, todos receberão convites via e-mail ou pelo Facebook® para participarem de atividades específicas e que estas farão parte do processo avaliativo, aqui entendido como uma avaliação processual.
22. Agradeça a participação de todos e informe a data e horário do próximo encontro.

<sup>13</sup> Para melhor entendimento, sempre que uma ação for prevista para o professor convidado, será feita a indicação no início da sentença. Quando não houver tal indicação, significa que a ação está prevista para o mediador.

<sup>14</sup> Dica: programar a postagem da lista de presença *online* para o horário do encontro, com tempo de abertura e fechamento. Incluir pelo menos uma questão aberta para que o cursista possa fazer observações sobre o encontro.



## MATERIAL NECESSÁRIO

### LEITURA PRÉVIA

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoriaifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 10 out. 2018.

### CONSOLIDAÇÃO DO CONTEÚDO

SOBRINHO, Sidinei Cruz. Problematização sobre a primeira década da política pública de educação profissional nos institutos federais - IFs. In: SOBRINHO, Sidinei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck (Orgs.). Os "Nós" que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Experiência e expertises nos/dos Institutos Federais. Blumenau: IFC, 2019. p. 188-204. Disponível em: <https://editoraifc.edu.br/2019/12/10/os-nos-que-fortalecem-a-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

### RECURSOS TECNOLÓGICOS

- Google Classroom®
- Google Meet® (plenária geral e conversas dos grupos colaborativos)
- Facebook® (grupo fechado)
- Google Slides/Apresentações® (aplicativo de apresentação)



LAYOUT – SALA DE AULA VIRTUAL

---

Antes do encontro

---

Local: [ABA] 1º Encontro Online

Atividade	Orientações	Quando?
-----------	-------------	---------

<b>Boas-Vindas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Apresente o curso, suas características e seus objetivos.</li> <li><input type="checkbox"/> Deixe claro o percurso formativo.</li> <li><input type="checkbox"/> Explique como serão feitas as postagens.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>Quando abrir a Sala</p>
--------------------	---	-------------------------------------

*Data (DIA DA SEMANA): Grupos com enfoque Colaborativo - 1º Encontro Online*

<b>Material / leituras recomendadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Disponibilize as sugestões de leituras por categorias: [Leitura prévia] [EM SALA] [Leitura para consolidar conhecimentos]</li> <li><input type="checkbox"/> Explane como se espera que as leituras sejam feitas.</li> <li><input type="checkbox"/> Fale dos momentos nos quais serão solicitadas.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>Poste logo que a sala de aula virtual for criada</p>
---	--	--

<b>Quem Sou Eu?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Deixe uma postagem de atividade, ou mesmo um espaço no Mural da sala de aula virtual, para que o mediador, os professores convidados e os cursistas se apresentem e insiram fotos.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>Antes do 1º Encontro</p>
---------------------	---	--------------------------------------

Postagem:

*O que você gostaria de saber sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais?*<sup>15</sup>

<b>Pergunta Diagnóstica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Apresente o roteiro do 1º Encontro.</li> <li><input type="checkbox"/> Crie uma postagem denominada 'Item 1º [Individualmente]':</li> <li><input type="checkbox"/> Oriente os cursistas a elaborarem uma questão sobre o que eles desejam conhecer do tema do 1º Encontro 'Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais'.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>Antes do 1º Encontro</p>
-----------------------------	---	--------------------------------------

*Grupo Fechado no Facebook® - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas*

<b>Convite para o Grupo Fechado do Facebook®</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Explique que foi criado um grupo fechado/oculto no Facebook® para todos conversarem.</li> <li><input type="checkbox"/> Faça uma postagem com o endereço do grupo fechado.</li> <li><input type="checkbox"/> Informe que é preciso dar aceite ao convite,</li> <li><input type="checkbox"/> Solicite aos cursistas que confirmem se conseguiram visualizar o convite. Envie novamente o convite para os que não receberam.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>Antes e Durante o 1º Encontro</p>
--	--	---

<sup>15</sup> Essa questão foi feita na [ABA] - Encontro 1 - EM SALA (online), mas, no convite para conhecer a sala de aula do Google Classroom®, ela já constava (pela necessidade de ser pensada previamente, no ato do planejamento).



LAYOUT – SALA DE AULA VIRTUAL

---

No dia do encontro

---

Local: [ABA] - Encontro I - EM SALA (online)

Atividade	Orientações	Quando?
-----------	-------------	---------

Postagem:  
*O que você gostaria de saber sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais?*

<b>Leitura, categorização e elaboração de questões</b>	<input type="checkbox"/> Rememore a questão que dá nome à postagem.	
	<input type="checkbox"/> Relembre que foi solicitado a todos que elaborassem, previamente, uma questão para fazer ao professor convidado durante o 1º Encontro.	Antes do Encontro
	<input type="checkbox"/> No 1º Encontro (10min <sup>16</sup> ) sugira aos cursistas que: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leiam as questões dos seus colegas;</li> <li>• Escolham uma das questões (pode ser por afinidade) e;</li> <li>• Registrem uma resposta<sup>17</sup> ou uma consideração a respeito dela.</li> </ul> <input type="checkbox"/> Reforce o informe que todos os cursistas devem ficar à vontade para abrirem o microfone e a câmera <sup>18</sup> e fazerem perguntas ao professor convidado (como se estivéssemos realmente num <i>Talk Show</i> ).	 No dia do Encontro
<b>Contribuição com a ideia dos colegas</b>	<input type="checkbox"/> Solicite que cada cursista comente pelo menos uma questão dos seus colegas de turma.	 No final ou após o 1º Encontro
	<input type="checkbox"/> Informe que eles terão até o dia anterior ao 2º Encontro para fazer seu(s) comentário(s).	
<b>Postagem: Lista de presença online</b>	<input type="checkbox"/> Disponibilize a lista de presença online no Google Drive <sup>19</sup> . Insira uma pergunta aberta para os cursistas falarem livremente do encontro.	 Horário programado durante o 1º Encontro

<sup>16</sup> Enquanto o mediador espera que todos inscritos entrem no 1º Encontro ele poderá sugerir, aos que já estão presentes, que visitem a sala de aula virtual da turma e façam tal leitura.

<sup>17</sup> Caso não haja tempo, poderá ser solicitado que o registro seja feito após o encontro.

<sup>18</sup> Para que a dinâmica do *Talk Show* se concretize é importante que os cursistas se sintam seguros para fazerem as perguntas a qualquer momento.

<sup>19</sup> Formulários *online* criados com a conta do Google do usuário.



## 2º ENCONTRO - O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

### Objetivos

- Conhecer os cursistas para promover o diálogo partindo da realidade deles;
- Entender o que vem a ser o Ensino Médio Integrado;
- Compreender quem são os atores do EMI;
- Introduzir a reflexão sobre o papel do professor no EMI;
- Apreender o que vem a ser uma escola unitária;
- Conhecer o que vem a ser a dualidade educacional para combatê-la;
- Abalzar o que seria Educação Politécnica que contemple os pressupostos e finalidades do EMI.

### Mediação

Professor(a) convidado(a) e mediador(a)

### Dinâmica

Roda de Conversa *Online*

### PRIMEIRO MOMENTO:

1. Boas-vindas.
  2. Dê continuidade à dinâmica de apresentação dos participantes. Nem todos precisam se apresentar oralmente, mas é importante oportunizar para que alguns assim o façam.
  3. Apresente as informações da turma (sugestão de título: "Que grupo é esse?"), a partir das respostas levantadas junto ao formulário de inscrição, por meio das categorias: *Quem somos?*; *Quais as expectativas em relação ao curso?*; *Como vocês chegaram aqui?*; *Como vocês esperam sair?*
  4. Retome, de maneira sucinta, as discussões do Encontro I. Sugestão: diagrama intitulado "O que eu estou aprendendo sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais".
  5. Apresente como serão divididos os grupos e informe que os cursistas irão se dividir em igualdade de componentes e por um critério (sugestão: docentes e não docentes).
  6. Coloque os direcionamentos a respeito da composição dos grupos para o encontro, como estes podem se organizar, e apresente a indicação da abertura de novas reuniões por meio de uma ferramenta de videoconferência *online*<sup>20</sup> para as discussões das questões que serão propostas pelo professor convidado e o registro das observações levantadas nesse momento<sup>21</sup>.
  7. Organizados os ajuntamentos, peça que um membro de cada grupo abra uma sala para a *Roda de Conversa* do seu grupo e coloque o *link* no *chat* para que todos possam acessá-la, inclusive o professor convidado e o mediador. É importante que o mediador acompanhe os grupos, visitando as salas e colhendo informações para as reflexões que farão junto aos professores convidados.
  8. Informe que, quando o professor convidado solicitar, todos os cursistas deverão deixar momentaneamente a plenária e acessar o *link* do seu grupo.
  9. Abra um arquivo de planilhas no Google Drive®, com o nome *Grupos Colaborativos - Encontro 2*. Poste o *link* de acesso na sala de aula virtual.
  10. Crie 7 (sete) abas no arquivo referido anteriormente. Solicite aos cursistas (na hora da proposição da divisão dos grupos) que se inscrevam em uma das planilhas, respeitando o limite de membros proposto para cada uma delas.
- II. Informe que cada planilha corresponde a uma questão a ser discutida pelo grupo colaborativo e

<sup>20</sup> Sugerimos o Google Meet® pela gratuidade parcial e possibilidade trazidas.

<sup>21</sup> É indicado o registro para que seja feita a reflexão do encontro junto aos professores cursistas, (re)pensadas as ações e analisadas as estratégias para a condução da formação do grupo com enfoque colaborativo, um dos objetivos dessa formação.



depois apresentada na plenária geral. Peça que todos continuem na plenária geral.

12. Decididos os grupos, o professor convidado se apresenta.
13. Informe que, para iniciar as discussões teóricas, será feita uma Tempestade de Ideias<sup>22</sup>, via plataforma interativa *online*<sup>23</sup>. Trata-se de uma sondagem do que a turma sabe sobre o tema.
14. Destaque que cada cursista deve responder o questionamento por meio de uma palavra.
15. Explique como acessa<sup>24</sup> a pergunta.
16. Informe que, ao responderem a pergunta, o resultado surgirá formando uma *Word Cloud* (nuvem de palavras). Noticie que essa dinâmica tem um tempo estipulado e que, ao comando do mediador, todos devem acessar a plataforma *online* e responder à pergunta (sugestão para 1ª pergunta: *O que seria uma escola unitária?*).
17. Antes do comando para a respostas, abra o site e projete a pergunta para que os cursistas possam ver a nuvem de palavras se formando e conhecer as respostas em tempo real. Apresente o *link* que dará acesso à questão a ser respondida oralmente e registre-o no *chat* da plenária geral.
18. Leia as respostas da turma, em tempo real.
19. Professor convidado (ou o mediador): faz um paralelo entre as respostas e o tema do encontro.
20. Convide a turma para apresentar suas impressões iniciais a partir da observação da nuvem de palavras. Essa atividade não deverá usar muito tempo, mas o resultado dela pode ser o plano de fundo de todo o encontro e, ainda, retomado sempre que couber.
21. Professor convidado: proponha que os cursistas que se dirijam aos grupos que eles escolheram.

## SEGUNDO MOMENTO:

22. Roda de Conversa *Online*: os grupos colaborativos vão para suas reuniões particulares.
23. Informe o tempo estipulado para o debate e a questão a ser discutida.
24. Professor convidado (e mediador): acompanhem as discussões acessando os *links* enviados pelos cursistas via *chat*.
25. Informe aos grupos que eles poderão acessar os textos indicados na postagem da sala de aula virtual e tomá-los como material de consulta durante as discussões;
26. Sugira aos cursistas que, no ato da conversa, sejam escolhidos dentre o grupo um apresentador e um escriba para fazer a apresentação na plenária geral e o registro na sala de aula da turma, respectivamente.
27. Assinale quando faltarem 5 minutos para o término do tempo direcionado às discussões nas rodas de conversa. É importante não se esquecer de colocar essa informação nos *chats* dos grupos.

## TERCEIRO MOMENTO:

28. Professor convidado: Com o retorno à plenária geral, retome as discussões.
29. Combine com os cursistas como será a condução das intervenções: se durante ou após a fala de todos os grupos e em qual momento os colegas poderão interferir. Oriente a todos a anotarem as dúvidas e intervenções<sup>25</sup> que desejarem fazer.

<sup>22</sup> Essa tempestade de ideia é uma atividade diagnóstica para conhecer as concepções da turma sobre o tema do encontro.

<sup>23</sup> Sugestão do uso da plataforma *online* [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com).

<sup>24</sup> A escolha de qual forma o cursista irá acessar a pergunta deverá ser feita anteriormente, no momento de planejamento do encontro.

<sup>25</sup> Tais dúvidas e intervenções também podem ser anotadas na sala de aula virtual para que o mediador, junto com os professores convidados, possa repensar os próximos encontros ou propor novas estratégias, como preconiza a aprendizagem em espiral.



30. Possibilite uma segunda interação, por meio de outra nuvem de palavras, agora com o seguinte questionamento: "O que seria Educação Politécnica?". Projete as respostas em tempo real.
31. Leia as respostas e oportunize 5 minutos para os cursistas apresentarem suas impressões. Esse resultado poderá ser retomado em outras interferências ou entre as apresentações dos grupos.
32. Professor convidado: dê continuidade à condução do encontro ordenando as respostas dos grupos e fazendo apontamentos e ligações entre elas. Quando necessário, faça a ponderação sobre as apresentações.
33. Professor convidado: Após a apresentação de todos os grupos, verifique se há a necessidade de se fazer alguma consideração sobre o tema.
34. Solicite que os cursistas não se esqueçam de preencher a lista de presença *online*.

#### QUARTO MOMENTO:

35. Fechamento [5min]: recomende a leitura do texto de consolidação, a partir das três categorias de sentido, apresentadas por Ramos (2008): *o projeto de ensino médio no sentido de formação omnilateral: possibilidades a serem construídas; o sentido da integração: a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; o sentido da integração: a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidades*
36. Informe que todos os grupos devem registrar suas respostas na sala de aula virtual. Ressalte que cada resposta pode ser uma oportunidade de diálogo entre os pares.
37. Peça que todos fiquem atentos às leituras e atividades assíncronas que serão postadas na sala de aula virtual.
38. Incentive os cursistas a postarem comentários, observações e sugestões no grupo do Facebook®. Informe que lá também serão transmitidos os avisos.
39. Relembre a data e horário do próximo encontro.
40. Agradeça a participação de todos.



## MATERIAL NECESSÁRIO

### LEITURA PRÉVIA

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 19 mar. 2019.

### EM SALA

GUIMARÃES, Cátia. **Escola Unitária**. EPSJV/Fiocruz | 21/08/2020 15h07 - Atualizado em 21/08/2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/escola-unitaria>. Acesso em: 02 set. 2020.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade educacional. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 12 dez. 2018.

### CONSOLIDAÇÃO DO CONTEÚDO

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 1-19, 25 mar. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em: 14 abr. 2019.

### RECURSOS TECNOLÓGICOS

- Google Classroom®
- Google Meet® (plenária geral e conversas dos grupos colaborativos)
- Facebook® (grupo fechado)
- Planilhas *Online* do Google Drive®
- Mentimeter® (Tempestade de Ideias/Nuvem de palavras)
- Apresentações Google® (para confecção e apresentação do Diagrama)



LAYOUT – SALA DE AULA VIRTUAL

---

Antes do encontro

---

Local: [ABA] - 2º Encontro Online

Atividades	Orientações	Quando?
------------	-------------	---------

Postagem:  
*Data (DIA DA SEMANA) - Encontro 2 - EMI: conceitos, princípios e práticas (online)*

<p><b>Postagem das leituras recomendadas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Apresente as leituras do encontro por categorias:              [Leitura prévia]              [EM SALA]              [Leitura para consolidar conhecimentos]</li> </ul>	<p>◆ Logo após o 1º Encontro</p>
--	--	--------------------------------------

Postagem:  
 Rememorando: *'O que eu estou aprendendo sobre os Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais'*

<p><b>Síntese do Encontro I</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Poste o diagrama com as considerações do 1º Encontro.</li> <li><input type="checkbox"/> Disponibilize uma postagem para todos indicarem referências extras. Essa indicação poderá ser feita pelo professor convidado ou pelos próprios cursistas.</li> </ul>	<p>◆ A partir do 1º Encontro</p>
-------------------------------------	--	--------------------------------------

Postagem:  
*Um estudante que já cursou o Ensino Médio poderá se inscrever no Ensino Médio Integrado?*

<p><b>Questão Diagnóstica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Solicite que os cursistas respondam à questão.</li> <li><input type="checkbox"/> Categorize as respostas para apresentar no dia do encontro.</li> </ul>	<p>◆ 1 dia antes do 3º Encontro</p>
-----------------------------------	---	---



LAYOUT – SALA DE AULA VIRTUAL

No dia do encontro

Local: [ABA] - Encontro 2 - EM SALA (online)

Atividade	Orientações	Quando?
-----------	-------------	---------

Postagem:

**Grupos Colaborativos - 2º Encontro**

**Composição de 7 grupos**

- Apresente a importância do trabalho em grupo sob o enfoque colaborativo para uma formação continuada.
- Indique como se espera que os grupos se constituam.
- Informe que os grupos devem ter no máximo 5 (cinco) pessoas. Dica: sugira que os grupos se formem com componentes que sejam docentes e não docentes.
- Indique as leituras postadas na sala de aula da turma como material de base para as discussões nos grupos colaborativos.

◆

No início do 2º Encontro

Postagem:

**Questões base para as discussões nas Rodas de Conversa**

**Tempestade de Ideias / Nuvem de Palavras**

- O que seria Educação Politécnica?*
  - Solicite a resposta com 1 palavra, via ferramenta<sup>26</sup> online que cria nuvem de palavras.
- O que seria Educação Politécnica?*
  - Requeira a resposta com 1 palavra, via ferramenta<sup>27</sup> online que crie nuvem de palavras.

◆

Durante o Encontro

Postagem:

**É possível superar a dualidade da educação na sociedade capitalista, ou a "unitariedade inscreve-se no campo da utopia a ser construída através da superação do capitalismo?"<sup>28</sup>**

**Postagem: Questão norteadora das discussões**

- Aponte essa questão como norteadora da condução das discussões nas Rodas de Conversa Online;
- Informe que as respostas deverão ser incluídas na sala de aula virtual;
- Relembre que, além dessa questão, cada grupo terá uma questão específica para o debate.

◆

Durante e após o 2º Encontro

**Postagem: Lista de presença online**

- Indique o preenchimento da lista de presença do encontro, via Google Drive®;
- Se possível, insira uma pergunta aberta para os cursistas falarem do encontro.

◆

Horário programado durante o encontro

<sup>26</sup> Sugestão: <https://www.mentimeter.com/>.

<sup>27</sup> Sugestão: <https://www.mentimeter.com/>.

<sup>28</sup> Questão elaborada pela convidada professora Mestre Caroline Arnaldo Ortiz



## 3º ENCONTRO - O MUNDO DO TRABALHO

### Objetivos

- Apresentar o trabalho em seu sentido ontológico;
- Diferenciar uma formação para o Mercado de Trabalho de uma formação para o Mundo do Trabalho;
- Discutir o educar no trabalho e para o trabalho;
- Demonstrar as contradições de uma formação especificamente para o mercado de trabalho quando se objetiva o ensino no EMI;
- Esboçar a possibilidade de construção de um percurso formativo a partir da educação da classe trabalhadora de forma integrada.

### Mediação

Professor(a) convidado(a) e mediador(a)

### Dinâmica

Grupo de Trabalho *Online*

### PRIMEIRO MOMENTO:

1. Inicie o encontro solicitando que os cursistas ouçam a música “Amor de Índio”, da Maria Bethânia<sup>29</sup>. Pedir aos cursistas que, enquanto apreciam a canção, pensem no tema a ser abordado.
2. Rememore as discussões do 2º Encontro. Apresente um mapa conceitual que sintetize as ideias trabalhadas no 1º Encontro (dica: elaborar um diagrama ou mapa conceitual a partir das interações que os cursistas fizerem de maneira síncrona no 2º Encontro e assíncrona pelo Google Classroom® ou pelo grupo fechado do Facebook®). Essa apresentação precisa ser bem sintética, de modo que não ultrapasse os 15 minutos iniciais. Disponibilize-a na sala de aula virtual numa postagem com permissão para que os cursistas a comentem.
3. Professor convidado: se apresente e traga uma fala introdutória a respeito da temática a ser abordada.
4. Apresente as observações específicas e o direcionamento para a composição dos Grupos de Trabalho Online do encontro. Sugestão: indique a composição esperada para os grupos, ou seja, que em cada um deles haja: 1 docente da instituição que está ofertando o curso; 1 docente externo; 1 servidor técnico da instituição local; 1 cursista externo e 1 pessoa que não participou do grupo do encontro anterior, com os cursistas acima. Para esse encontro sugerimos que a turma se organize em 3 grupos.
5. Auxilie os cursistas para que organizem seus grupos a partir das diretrizes dadas.
6. Informe que um membro do grupo deve criar e enviar o *link* da videoconferência no *chat* da plenária geral, para que todos os outros membros possam acessá-lo. Destaque que o professor convidado e o mediador também podem acompanhar as discussões.
7. Formados os grupos: direcione os cursistas para seus *Grupos de Trabalho Online*. Informe que haverá 20 minutos para as discussões.

### SEGUNDO MOMENTO:

8. Em suas salas reservadas *online*, os grupos receberão do professor convidado ou do mediador a questão que irão discutir. Informe aos 03 grupos que as discussões das questões propostas deverão acontecer a partir das leituras realizadas antes do encontro, em especial, com base nos textos apontados com o marcador [EM SALA] postados na sala de aula virtual.

<sup>29</sup> Dica: disponibilizar o *link* pelo *chat* e pedir que cada pessoa ouça a música em seu equipamento (*desktop*, *notebook* ou *smartphone*), pois essa estratégia diminui a possibilidades de ruídos no entendimento da letra ou mesmo a reprodução com uma qualidade duvidosa do áudio. Poste a música no grupo do Facebook®.



9. Professor convidado e mediador: visitem as salas em que estão reunidos os grupos de trabalho *online* para acompanhar as discussões. Lembrem-se que a condução das discussões deverá ser feita pelos próprios cursistas.
10. Acompanhe as discussões e avise cada grupo de trabalho *online*, via *chat*, quando faltarem 5 minutos do tempo combinado para todos voltarem à plenária geral.

### TERCEIRO MOMENTO:

11. Professor convidado ou mediador: Na volta de todos os grupos para a plenária geral, combine com todos como será a condução das intervenções: se durante ou após a fala de todos os grupos. Deixe claro em qual momento os colegas poderão interferir.
12. Oriente todos a anotarem as dúvidas e intervenções que desejam fazer. Recorde a importância do registro dessas anotações na sala de aula virtual, de modo que, ao longo da formação, possam ser comentadas.
13. Professor convidado ou do mediador: faça uma colocação estabelecendo uma intertextualidade com a letra da música e o tema do encontro.
14. Professor convidado: apresente o questionamento: *Preparar para o Mercado de Trabalho ou Mundo do Trabalho?* Convide o grupo que analisou a questão a iniciar as apresentações trazendo suas considerações.
15. Professor convidado: dê continuidade à condução das falas. Chame os outros grupos. Pontue as respostas. Apresente os conceitos, quando necessário. Traga outros questionamentos, se necessários.
16. Organize as mediações a partir do diálogo com a turma. Fomente oportunidade para que todos possam se colocar, oralmente ou por escrito. Observe o que ficou acordado previamente para esse encontro. Se o combinado for que, ao final das apresentações dos grupos, haja esse tipo de interação, esse espaço de fala precisa ser garantido.
17. Professor convidado ou do mediador: Apresente as considerações finais a respeito do tema. Faça as colocações que se fizerem imperativas.
18. Solicite o preenchimento da lista de presença *online*.

### QUARTO MOMENTO:

19. Oriente quanto ao registro das respostas às questões recebidas, discutidas e respondidas. Peça que os grupos de trabalho as registrem no Google Classroom®.
20. Estimule a interação no grupo fechado do Facebook®.
21. Relembre o combinado de que cada cursista deverá contribuir comentando pelo menos uma das questões ou respostas (desse encontro). Incentive a troca de saberes entre eles.
22. Finalize o encontro orientando que há uma postagem intitulada "Saberes Docentes – Diagnóstico". Reforce a importância de todos os cursistas responderem a atividade até um dia antes do 4º Encontro, momento no qual o seu resultado será apresentado.
23. Informe a data e o horário do próximo encontro *online* e agradeça a presença de todos.



## MATERIAL NECESSÁRIO

### LEITURA PRÉVIA

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Trabalho, Educação e Saúde** [online]. 2003, vol.1, n. 1, p.45-60. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>. Acesso em: 09 set. 2019.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Lisboa: Avante, vol. II, 1985, p.79-88.

### EM SALA

ANTUNES, Ricardo. As Formas Diferenciadas da Reestruturação Produtiva e o Mundo do Trabalho no Brasil. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, v. 2, n. 21, 2009, p. 35-49. Disponível em: <http://www.workerscontrol.net/it/node/529>. Acesso em: 29 maio 2019.

### CONSOLIDAÇÃO DO CONTEÚDO

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. Trabalho Uno ou Omni: a dialética entre o trabalho concreto e o abstrato. In: ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 109-112.

### RECURSOS TECNOLÓGICOS

- Google Classroom®
- Google Meet® (plenária geral e conversas dos grupos colaborativos)
- Facebook® (grupo fechado)
- Planilhas *Online* do Google Drive®
- Google® *Slides*/Apresentações (aplicativo de apresentação)



LAYOUT – SALA DE AULA VIRTUAL

---

Antes do encontro

---

Local: [ABA] - 3º Encontro Online

Atividades	Orientações	Quando?
------------	-------------	---------

Postagem:

**Encontro 2 - EMI: conceitos, princípios e práticas (online)**

<p><b>Postagem das leituras recomendadas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Apresente as leituras por categorias: [Leitura prévia] [EM SALA] [Leitura para consolidar conhecimentos]</li> <li><input type="checkbox"/> Oriente os cursistas a tê-las acessíveis no horário do encontro.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>Antes do 3º Encontro</p>
--	--	--------------------------------------

**Questões guias para o 3º Encontro Online:**

<p><b>Reflexões em Grupos de Trabalho Online</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Disponibilize uma postagem com as questões: 1. Mercado de trabalho ou Mundo do Trabalho? 2. Por que educar no trabalho e para o trabalho? 3. O que aproxima e o que distancia a formação via Ensino Médio Integrado da formação para o mercado de trabalho?</li> <li><input type="checkbox"/> Oriente os cursistas a lerem previamente os textos.</li> <li><input type="checkbox"/> Informe que os textos com a marcação [EM SALA] devem ser utilizados durante as discussões no 3º Encontro.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>Antes do dia 3º Encontro</p>
<p><b>Registro das Reflexões</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Solicite que os grupos façam o registro das questões que discutiram.</li> <li><input type="checkbox"/> Informe que, após os debates nos grupos de trabalho <i>online</i>, será solicitado o registro das considerações que apresentaram na plenária geral.</li> <li><input type="checkbox"/> Relembre que as atividades assíncronas fazem parte da formação e do processo avaliativo.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>No final ou após o 3º Encontro</p>



LAYOUT – SALA DE AULA VIRTUAL

---

No dia do encontro

---

Local: [ABA] - Encontro 3 - EM SALA (online)

Postagem:

**Grupos Colaborativos - 3º Encontro**

Atividade	Orientações	Data
<b>Composição dos Grupos de Trabalho Online</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Forme grupos colaborativos.</li> <li><input type="checkbox"/> Verifique o número de cursistas presentes.</li> <li><input type="checkbox"/> Os grupos de trabalho <i>online</i> deverão:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher um escriba, que fará o registro da questão na sala do Classroom®;</li> <li>• Discutir a questão proposta pelo professor convidado;</li> <li>• Escolher 2 representantes para compartilhar a questão, oralmente, na plenária geral.</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Destaque que a apresentação deverá acontecer entre 7 e 10 minutos (e no momento que for solicitado).</li> <li><input type="checkbox"/> Dica: para composição dos grupos de trabalho <i>online</i>:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 docente da instituição que está ofertando o curso;</li> <li>• 1 docente externo;</li> <li>• 1 servidor técnico da instituição local;</li> <li>• 1 cursista externo, e;</li> <li>• 1 pessoa que não participou do grupo do encontro anterior, com os cursistas acima.</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Informe que, para esse encontro, os cursistas se dividirão em 3 grupos<sup>30</sup>.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>No horário do encontro</p>
<b>Registro das Discussões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Lembre-se:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• O escriba deverá fazer o registro da apresentação do seu grupo na postagem da sala de aula virtual;</li> <li>• Todas as postagens dos grupos deverão receber comentários;</li> <li>• Cada cursista deverá comentar pelo menos uma questão de um dos seus colegas.</li> </ul> </li> </ul>	<p>◆</p> <p>No final ou até o dia após o 3º Encontro</p>
<b>Postagem: Lista de presença online</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Lista de presença online no Google Drive®;</li> <li><input type="checkbox"/> Inserir uma pergunta aberta para os cursistas falarem do encontro.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>Horário programado durante o 3º Encontro</p>

<sup>30</sup> A quantidade de grupos é uma sugestão. Contudo, é necessário que, no processo, o mediador e o professor convidado verifiquem se tal número contempla as discussões necessárias para o grupo que está conduzindo.



## 4º ENCONTRO – SABERES DA DOCÊNCIA

### Objetivos

- Abordar como é construída a identidade do professor;
- Conhecer os saberes da experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos;
- Analisar os saberes docentes;
- Compreender de que maneira os saberes docentes conversam com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT);
- Mostrar elementos específicos da formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica.

### Mediação

Professor(a) convidado(a) e mediador(a)

### Dinâmica

Equipes de Trabalho *Online*

### PRIMEIRO MOMENTO:

1. Inicie o encontro com a leitura da citação de Paulo Freire (2004, p. 81): “É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica”.
2. Dê as boas-vindas aos cursistas. Informe que, neste encontro, o tema será “Saberes Docentes”. Fale o nome do professor convidado e diga que ele mesmo se apresentará.
3. Rememore as discussões do encontro anterior.
4. Retome a leitura base do 3º Encontro, a partir do questionamento de Ramos (2020): “Formar para o Mercado de Trabalho ou Formar para a apreensão? Possibilitar que os estudantes apreendam a realidade como uma *práxis* histórica de produção da existência humana?”.
5. Pontue a finalidade do Ensino Médio Integrado. Apresente<sup>31</sup> quem são seus sujeitos. Diga qual é a potência desafiadora do Ensino Médio Integrado, ou seja, a busca pela formação de *Trabalhadores Cientistas* e *Cientistas Trabalhadores*, conforme preconiza Ramos (2000).
6. Finalize essa retomada rápida do encontro anterior. Retorne ao tema do 4º Encontro: Saberes Docentes.
7. Nesse momento, o professor convidado poderá também trazer alguma contribuição sucinta a respeito da temática do 4º Encontro.
8. Apresente a primeira parte das respostas da atividade diagnóstica intitulada “Saberes Docentes – Diagnóstico”<sup>32</sup>, evidenciando as questões:
  - *Você cursou alguma Licenciatura?*
  - *Em sua Licenciatura<sup>33</sup> houve algum momento no qual se discutiu a Formação Docente para atuar na Educação Profissional e Tecnológica?*
  - *Somente os licenciados podem ministrar aulas na Educação Profissional?*
9. Divida a turma em equipes. Prepare um sorteio aleatório. Sorteie 4 nomes, os quais serão os primeiros membros de cada uma das 4 equipes de trabalho do encontro. Peça que os outros cursistas se

<sup>31</sup> Sugerimos somente apresentar tais apontamentos, sem se alongar nas discussões a respeito deles.

<sup>32</sup> Poste o resultado da avaliação diagnóstica “Saberes Docentes – Diagnóstico” no grupo fechado do Facebook® e incentive aos cursistas explorá-la.

<sup>33</sup> Trouxemos aqui a tipologia licenciatura, pois, mesmo os professores não licenciados, admitidos por concursos públicos nos Institutos Federais, têm que se submeter à tal formação após o seu ingresso na instituição.



voluntariam a fazer parte das equipes anotando no chat qual equipe irão compor.

Sugestão:

EQUIPE W: Os saberes da docência – *a experiência*;

EQUIPE X: Os saberes da docência – *o conhecimento*;

EQUIPE Y: Os saberes da docência – *saberes pedagógicos e*

EQUIPE Z: *Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação* uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor.

10. Informe que a divisão das equipes se baseia nos 04 itens apresentados na segunda parte do texto da Pimenta (1996).

11. Relate que as discussões devem pautar-se nas leituras dos textos previamente enviados – Pimenta (1996) e Moura (2008) – e nos saberes construídos nos outros encontros.

12. Professor convidado: Se apresente. Associe a sua história profissional com base nos Saberes da Docência e Identidade do Professor. Pautar cada momento de sua profissão com base no entendimento teórico dos saberes da docência e constituição da identidade do professor.

13. Atribua às equipes de trabalho online os seus respectivos temas.

14. Aponte de que maneira devem ser conduzidas suas discussões. Indique que os conceitos estão no texto de Pimenta (1996). Informe que as discussões devem voltar-se para o que já foi apreendido nos encontros anteriores.

15. Oriente:

- As equipes W; X e Y tratarão dos “Saberes da Docência” definindo: o que são e de que maneira esses saberes conversam com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Peça que, na apresentação, as equipes de trabalho *online* expliquem o conceito trazido por Pimenta (1996) e façam um vínculo com o que já foi discutido. Diga de que maneira eles podem/devem acontecer;
- A equipe Z discutirá o item *Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. Na apresentação, devem descrever o que são esses processos reflexivos (dessas 03 vertentes) e como eles enxergam esses saberes.

16. Explique que cada equipe terá 25 minutos para discutir com os membros da equipe a que pertence e 10 minutos para apresentação na plenária geral.

17. Verifique se todos se inscreveram nas equipes. Enfatize que os próprios cursistas devem organizar a liderança dentro das suas equipes de trabalho *online*.

## SEGUNDO MOMENTO:

18. Professor convidado: Informe que espera ouvir o máximo de participantes da equipe na hora da apresentação.

19. Professor convidado: Peça que todos os cursistas deixem a plenária geral e vão para as discussões com suas equipes. Oriente que a discussão deve partir dos textos já apresentados.

20. Professor convidado: Relembre que, a partir dos textos de Pimenta (1996) e Moura (2008), cada grupo irá discutir um dos tópicos para depois apresentar na plenária a partir das indicações propostas no momento de divisão das equipes.

21. As 4 equipes vão para os seus encontros particulares. Cinco minutos antes do tempo estipulado para o final do diálogo, avise nos *chats*.

## TERCEIRO MOMENTO:

22. Todos voltam para a plenária geral.

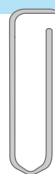


23. Apresente a 2ª parte dos dados coletados na atividade diagnóstica, denominada "Saberes Docentes – Diagnóstico".
24. Professor convidado: Dê continuidade ao encontro. Fale que, nesse momento, as equipes irão socializar o que discutiram nas plenárias.
25. Informe que você irá direcionar as apresentações, organizar as oportunidades de falas e fazer as intervenções, quando convier.
26. Inicie trazendo a introdução, o contexto inicial do texto da Pimenta (1996), numa interlocução com o texto de Moura (2008). Tais falas também poderão aparecer no restante do encontro.
27. Coordene as apresentações das equipes de trabalho *online*. Pondere as falas e verifique se é necessário fazer apontamentos entre elas.
28. Oportunize momentos para que os cursistas possam se expressar. Organize as falas concomitantemente com as intervenções precisas.
29. Professor convidado e mediador: finalizem com a intertextualidade entre os textos de Pimenta (1996) e Moura (2008), apontando os saberes imprescindíveis aos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Essa fala deverá ser bem sucinta, não ultrapassando 5 minutos.
30. Solicite que todos preencham a lista de presença *online*.

#### QUARTO MOMENTO:

31. Leia a frase Paulo Freire (2004, p. 31): "A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática".
32. Professor convidado ou mediador: relembre que é importante que o docente entenda a necessidade da busca por uma unidade entre teoria e prática, da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação*.
33. Avise os cursistas sobre dinâmica do próximo encontro: *Convite para serem professores convidados*.
34. Informe que alguns receberão convites do mediador e outros dos colegas de turma.
35. Reforce a importância de todos acompanharem as postagens na sala de aula virtual da turma, no grupo fechado do Facebook®.
36. Solicite que acessem o e-mail que cadastraram na ficha de inscrição, pois os convites serão enviados para o endereço lá informado.
37. Reafirme que a condução do próximo encontro será de todos os cursistas.
38. Solicite que um ou mais cursistas se voluntariem a serem os cursistas mediadores no próximo encontro.
39. Coloque-se à disposição para os diálogos<sup>34</sup> que se fizerem necessários antes do 5º Encontro.
40. Relembre que o grupo fechado do Facebook® poderá ser utilizado para trocas de informações a respeito do 5º Encontro.
41. Agradeça a participação de todos, informe a data e o horário do último encontro.

<sup>34</sup> Dica: relembre seu endereço de e-mail e do WhatsApp® (se estiver utilizando essa ferramenta com a turma), registrando-o no *chat* da plenária geral.



## SABERES DOCENTES – DIAGNÓSTICO:

### Parte I

Esta é uma atividade diagnóstica para iniciarmos o diálogo de maneira colaborativa no 4º Encontro.

As respostas serão sintetizadas e apresentadas no início do 4º Encontro. Por isso, pedimos a gentileza de preencher este questionário até um dia antes de sua realização.

Sinta-se à vontade para expressar o seu entendimento no momento, pois este diagnóstico tem como objetivo “partir da realidade do aluno” (como já dizia Paulo Freire).

“A verdadeira avaliação é aquela onde professor e aluno caminham juntos, problematizam os fatos (a realidade) e agem visando à transformação libertária.” (Paulo Freire)

- Você cursou alguma licenciatura? \*
- Em sua licenciatura houve algum momento que se discutiu a formação docente para atuar na Educação Profissional e Tecnológica?
- Somente os licenciados podem ministrar aulas na Educação Profissional?

### Parte II

Pensando, primeiramente, na docência no geral e, depois, na docência para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e para o Ensino Médio Integrado (EMI), responda às questões a seguir.

Importante: Tais questões devem ser respondidas a partir do seu entendimento (antes mesmo da leitura dos textos bases do 4º Encontro).

- Existem saberes específicos para a docência (no geral)?
- Se sim, quais são os saberes específicos para a docência (no geral)?
- Você já estudou algum autor que fala sobre o tema “Saberes da Docência”?
- Existem saberes específicos para a atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?
- Existem Saberes específicos para o docente que atua (ou deseja atuar) no Ensino Médio Integrado (EMI)?
- Se sim, segundo o seu entendimento pessoal, quais são os saberes específicos que o docente que atua (ou deseja atuar) no Ensino Médio Integrado (EMI) deve ter?



## MATERIAL NECESSÁRIO

### LEITURA PRÉVIA

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 25 mar. 2019.

### EM SALA

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. 1996. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 17 nov. 2018.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 18 out. 2018.

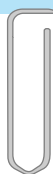
RAMOS, Marise. **Desafios atuais da Educação Profissional no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PdKyBbc6VU>. Acesso em: 10 set. 2020.

### CONSOLIDAÇÃO DO CONTEÚDO

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 12, n. 37, p. 863-883, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4786>. Acesso em: 16 jul. 2019.

### RECURSOS TECNOLÓGICOS

- Google Classroom®
- Google Meet® (plenária geral e diálogos das equipes de trabalho *online*)
- Facebook® (grupo fechado)
- Planilhas *Online* do Google Drive®



LAYOUT – SALA DE AULA VIRTUAL

---

Antes do encontro

---

Local: [ABA] 4º Encontro Online - Data

Atividade	Orientações	Quando?
-----------	-------------	---------

Equipes Colaborativas - 4º Encontro

Data (Dia da Semana) - Encontro 4 - EMI: conceitos, princípios e práticas (online)

<p><i> Postagem das leituras recomendadas</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Apresente as referências com os marcadores: [Leitura prévia] [EM SALA] [Leitura para consolidar conhecimentos]</p>	<p>◆ Antes do 4º Encontro</p>
<p><i> Atividade Diagnóstica</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Seção 1 de 2: Identificação Pessoal</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Você cursou alguma licenciatura?</li> <li>2) Em sua licenciatura houve algum momento no qual se discutiu a formação docente para atuar na Educação Profissional e Tecnológica?</li> <li>3) Somente os licenciados podem ministrar aulas na Educação Profissional?</li> </ol> <p><input type="checkbox"/> Seção 2 de 2: O que eu sei sobre Saberes Docentes</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4) Existem Saberes específicos para a docência (no geral)?</li> <li>5) Se sim, quais são os Saberes específicos para a docência (no geral)?</li> <li>6) Você já estudou algum autor que fala sobre o tema "Saberes da Docência"?</li> <li>7) Existem saberes específicos para a atuação na Docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?</li> <li>8) Existem saberes específicos para o docente que atua (ou deseja atuar) no Ensino Médio Integrado (EMI)?</li> <li>9) Se sim, segundo o seu entendimento pessoal, quais são os saberes específicos que o Docente que atua (ou deseja atuar) no Ensino Médio Integrado (EMI) deve ter?</li> </ol>	<p>◆ Até 1 dia antes do 4º Encontro</p>



# Parte III

ROTEIRO DOS ENCONTROS ONLINE



**LAYOUT – SALA DE AULA VIRTUAL**

---

No dia do encontro

---

Local: [ABA] - Encontro 4 - EM SALA (online) - Data

Atividades	Orientações	Quando?
<b>Data (DIA DA SEMANA) - Encontro 4 - EMI: conceitos, princípios e práticas (online)</b>		
<b> Postagem das leituras recomendadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> [Leitura prévia]</li> <li><input type="checkbox"/> [EM SALA]</li> <li><input type="checkbox"/> [Leitura para consolidar conhecimentos]</li> <li><input type="checkbox"/> Informar que os textos categorizados com [EM SALA] serão a base das discussões das equipes colaborativas e das falas de apresentação na plenária geral.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>Antes e durante o 4º Encontro</p>
<b>Resultados: Saberes Docentes - Diagnóstico</b>		
<b> Resultados da Avaliação Diagnóstica do tema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Orientações:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresente os resultados;</li> <li>• Faça a apresentação em 2 momentos diferentes;</li> <li>• Possibilite, pelo menos, 5 minutos para as intervenções dos cursistas;</li> <li>• Use as respostas durante o encontro como forma de aproximar a realidade dos cursistas com o tema debatido.</li> </ul> </li> </ul>	<p>◆</p> <p>Durante as falas do encontro</p>
<b> Lista de presença online</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Avise que a lista de presença <i>online</i> está disponível.</li> <li><input type="checkbox"/> Insira uma pergunta aberta para os cursistas falarem do encontro.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>Horário programado do 4º Encontro</p>

4º ENCONTRO



## 5º ENCONTRO - ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

### Objetivos

- Mostrar o que é o currículo e quais são as particularidades dele quando falamos da Educação Profissional e Tecnológica;
- Demonstrar as especificidades de um currículo integrado;
- Compreender o eixo estruturante: ciência, trabalho, cultura e tecnologia;
- Aprender os saberes necessários para a elaboração de um currículo que compreenda a condução do EMI concebendo a formação geral e a formação específica em união;
- Oportunizar a reflexão docente por meio da articulação entre teoria e prática no que se refere ao currículo integrado;
- Demonstrar a proposta de trabalho para o EMI a partir do trabalho como princípio educativo, da interdisciplinaridade como método e da pesquisa como princípio pedagógico.

### Mediação

Cursistas e o(a) mediador(a)

### Dinâmica

Convide para os cursistas serem os professores convidados

### PRIMEIRO MOMENTO:

1. Abra o encontro.
  2. Oriente como fora pensada a organização desse último encontro.
  3. Relembre que todos são professores convidados.
  4. Fale que essa é uma atividade de consolidação de conhecimentos por meio de um convite. Comente que alguns cursistas receberam um convite para ler determinado texto<sup>35</sup>, e que estes convidaram um ou dois dos seus colegas da turma para lerem o texto juntos e, no dia do encontro, apresentá-lo.
  5. Pergunte se algum cursista<sup>36</sup> deseja ser o mediador do encontro. Deixe espaço para que a turma dirija o encontro, a ordem das falas e as interações.
  6. Avise que a ordem de inscrições para a apresentação poderá ser feita oralmente ou via *chat*. Peça para as duplas ou trios fazerem suas inscrições.
  7. Confirme a ordem de apresentação dos textos junto com o cursista mediador.
  8. Relembre que o convidado do mediador deve se apresentar primeiro e fazer a apresentação do(s) seu(s) convidado(s), antes da apresentação do texto que eles estudaram.
  9. Reserve 5 minutos para as duplas ou trios conversarem em particular.
  10. Caso algum cursista não tenha recebido o convite, será par com o mediador. Combine com ele uma fala de apresentação do texto base do encontro (sugerido para todos lerem).
- II. Os cursistas se reúnem com suas duplas, em outra sala de reunião *online*, para os últimos combinados sobre a apresentação. Se houver algum cursista sem dupla, ele fica na plenária geral e conversa com o mediador sobre o texto base.

<sup>35</sup> O mediador envia o convite a um cursista, junto a um texto sobre a temática "Organização do Currículo Integrado" e este cursista convida um ou dois dos seus colegas de turma para ler e apresentar no 5º Encontro.

<sup>36</sup> Sugerimos que, ao longo dos encontros anteriores, o mediador vá trazendo tal possibilidade para conhecer os interessados e, juntos, poderem pensar numa forma de condução da chamada das apresentações. O convite antecipado, além de permitir o pensar junto, possibilita o protagonismo do cursista ao conduzir a formação que está cursando.



## SEGUNDO MOMENTO:

12. Na volta de todos à plenária geral, lembre como será a condução desse segundo momento do encontro e passe a palavra ao cursista mediador.
13. Lembre que as questões registradas no Google Classroom®, enviadas via e-mail ou feitas durante os encontros – tratando especificamente do currículo integrado e sua construção – podem ser trazidas para o encontro.
14. Fale que os textos propostos para o encontro vislumbram a formação integrada e a prática docente no Ensino Médio Integrado com base no eixo estruturante trabalho, ciência, cultura e tecnologia, no entendimento do trabalho como princípio educativo, a interdisciplinaridade como método e a pesquisa como princípio pedagógico.
15. Ressalte que as interferências e questões referentes às apresentações poderão ser anotadas no *chat* e que as falas dos cursistas a respeito delas serão ouvidas ao final das apresentações dos colegas, pois pode ser que as dúvidas sejam respondidas na apresentação seguinte.
16. Cursista mediador: informe que as apresentações começarão pelo convidado que recebeu o convite para abrir o encontro<sup>37</sup>. O cursista chamado se apresenta, apresenta o(s) seu(s) convidados e, juntos, apresentam o texto lido.
17. Ajude marcando o tempo das apresentações e observe as inscrições feitas, oralmente ou via *chat*, para que a ordem de inscrição de apresentação seja respeitada.
18. Cursista mediador: chame o cursista que recebeu o convite para apresentação do texto de leitura inicial do encontro (é preciso que esse combinado já seja estabelecido no ato do envio do e-mail convite).
19. Continue a chamar as apresentações.
20. Verifique o chat para ver se há algum questionamento ou sugestão.
21. Cursista mediador: pergunte se há alguma questão a ser respondida.
22. Abra a oportunidade de diálogo coletivo.
23. Finalizadas as respostas às questões, pergunte se alguém deseja fazer mais alguma colocação a respeito do tema do encontro.
24. Agradeça ao cursista que se voluntariou a ser mediador.

## TERCEIRO MOMENTO:

25. Comente que esse é o último encontro.
26. Estabeleça o prazo de duas semanas para que os cursistas possam finalizar o curso.
27. Explique que a avaliação será realizada em dois momentos:
  - 1º) Avaliação com data de entrega para uma semana, e;
  - 2º) Autoavaliação, até 15 dias após o 5º Encontro.
28. Informe que há uma postagem com a explanação do objetivo da avaliação na sala de aula virtual.
  - Explane que há um formulário no Google Drive® a ser preenchido. Diga que essa atividade deverá ser entregue em 1 semana. Avise que o *link* para as respostas estará na sala de aula virtual e no grupo fechado do Facebook®. Sugestão de nome para a postagem: "Avaliação (parte I) da Atividade de Extensão (curso) - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas".
29. Combine o prazo de quinze dias para todos fazerem sua autoavaliação, a partir das seguintes questões:
  - *O que eu sabia?*
  - *O que eu aprendi?*

<sup>37</sup> É preciso que esse combinado seja feito no ato dos convites, momento anterior ao encontro.



- *O que eu vou levar para a minha vida profissional?*

30. Peça a todos que registrem seu texto na sala de aula virtual, na postagem “Autoavaliação da Atividade de Extensão (curso) - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas” e/ou envie para o e-mail que colocará no *chat*.

31. Pergunte se há dúvidas sobre essas duas atividades. Informe que elas fazem parte das horas destinadas à formação, e respectivamente, da certificação.

## QUARTO MOMENTO:

32. Traga suas considerações a respeito da formação.

33. Abra espaço para todos os cursistas falarem.

34. Relembre que todos devem preencher a lista de presença.

35. Explique de qual maneira os cursistas poderão ter acesso aos certificados e a partir de qual data.

36. Agradeça a participação de todos. Cite que essa formação pode ser uma oportunidade de um trabalho com enfoque colaborativo dentro do espaço em que cada um atua.

37. Sugira a criação de um grupo de trabalho ou grupo de estudos no local de trabalho com o objetivo de dar continuidade às reflexões a respeito do Ensino Médio Integrado voltado para a formação integrada a que se propõem os Institutos Federais.

38. Coloque-se à disposição para outros diálogos a respeito da formação docente para atuar no Ensino Médio Integrado, em especial nos Institutos Federais.

39. Deixe seus contatos (e-mails ou redes sociais).

40. Finalize com um pensamento ou uma observação que defina os momentos vividos.

## MATERIAL NECESSÁRIO

### LEITURA PRÉVIA EM COMUM

ANA, Wallace Pereira Sant; SILVA, Hugo Barros da; LEMOS, Glen César. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: algumas concepções. **Tecnia - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFG**. v. 5 n. 1, jan/jul 2020. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnica/article/view/124>. Acesso em: 14 fev. 2020.

### LEITURA: CONVITE PARA INICIAR O 5º ENCONTRO

SOUZA, Marcela Rafaela de; SILVA, Maria de Lourdes Teixeira da; SILVA, Maria do Socorro. **Formação Integral e Integrada**: uma percepção dos docentes do curso de Informática do IFRN. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5718>. Acesso em: 17 maio 2019.

### LEITURAS CONVITES

BORGES, Ana Paula Noemy Dantas Saito. **O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154183>. Acesso em: 03 ago. 2020.

COSTA, Maria Adélia. O currículo da educação profissional técnica de nível médio: desafios para integração. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e7948, fev. 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7948>. Acesso em: 03 ago. 2020.



FELTES ALVES, Karina; DE CAMPOS, Daniela. "Shake your mind and read books: um convite para ler Shakespeare": um projeto de leitura para alunos de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. e8170, abr. 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8170>. Acesso em: 17 ago. 2020.

LIMEIRA, Clécio Henrique; LIMEIRA, Manoella de Queiroz Rodrigues; SIEBERT, Paloma Rodrigues; CHAVES, Luciano de Sousa. Levantamento das percepções de egressos de cursos técnicos em agropecuária acerca do currículo do curso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e9256, abr. 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9256%202020>. Acesso em: 20 out. 2020.

MARINI, Patrícia; GONÇALVES, Jamile Fabbrin; BANDEIRA, Andriéli Hedlund; FERREIRA, Janice Wallau. O uso do herbário de plantas na construção do ensino-aprendizagem de botânica. In: ROSA, Daisele Zuquetto Rosa; ZIEGLER, Fernanda Lopes Silva (Orgs.). **Boas práticas**: experiências de sala de aula no Instituto Federal Farroupilha. Santa Maria: Instituto Federal Farroupilha, 2019. p. 83-96. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/18878/Of794202ca00ee95e6a32fce4492642a>. Acesso em: 04 ago. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

TAVARES, Andreza Maria Batista do Nascimento; AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Cybelle Dutra da; MEDEIROS, Dayvyd Lavanery Marques de. Educação Profissional e Currículo Integrado a partir de Eixos Estruturantes no Ensino Médio. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Educação profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal : IFRN, 2016. p. 169-186. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/881>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ZITZKE, Viviane Aquino; CALIXTO, Patrícia Mendes. Integração curricular no ensino médio integrado à educação profissional técnica: a percepção dos educandos do curso técnico em vestuário do IFUL/CAVG. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 15, p. e7474, ago. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7474>. Acesso em: 14 ago. 2020.

## RECURSOS TECNOLÓGICOS

- Google Classroom®;
- Google Meet® (plenária geral e diálogos das equipes de trabalho *online*);
- Facebook® (grupo fechado);
- *Google Drive*® (aplicativo de planilha).



**LAYOUT – SALA DE AULA VIRTUAL**

**Antes do encontro**

Local: [ABA] - 5º Encontro Online - EMI - Data

Postagem:

*Convites para que os cursistas sejam os professores convidados*

Atividade	Orientações	Quando?
-----------	-------------	---------

Postagem:

**Registro dos convites para o 5º Encontro no 2º momento da atividade**

<p><i>Texto comum a todos cursistas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Disponibilize no Google Classroom® o texto base sobre o tema do 5º Encontro para toda a turma fazer a leitura; Informe que é importante que todos o leiam.</li> </ul>	<p>◆ Logo após o 4º Encontro</p>
<p><i>Protagonismo na própria formação: os cursistas serão os professores convidados</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Convide, via e-mail, alguns cursistas convidados para lerem os textos selecionados para o encontro (nesse e-mail o texto já poderá ser enviado);</li> <li><input type="checkbox"/> Informe que o convidado do mediador deverá convidar um ou dois dos colegas da turma para também fazer a leitura contigo e apresentá-la no 5º Encontro;</li> <li><input type="checkbox"/> Crie uma postagem com uma planilha com os nomes dos cursistas, seus respectivos e-mails e textos que tratam da “Organização do Currículo para o Ensino Médio Integrado”;</li> <li><input type="checkbox"/> Deixe claro que:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• O convidado do mediador será chamado para se apresentar e apresentará o(s) colega(s) que convidou;</li> <li>• O cursista convidado pelo mediador enviará o seu convite e, quando seu amigo de turma aceitar, deverá preencher a planilha com os nomes e o texto que irão apresentar;</li> <li>• Os dois cursistas deverão se organizar antes do encontro;</li> </ul> </li> <li><input type="checkbox"/> Informe que, se algum cursista ficar sem convite, esse fará par com o mediador e apresentará o texto base para a turma.</li> </ul>	<p>◆ Antes do 5º Encontro</p>



LAYOUT – SALA DE AULA VIRTUAL

---

No dia do encontro

---

Local: [ABA] - Encontro 5 - EM SALA (online)

Atividade	Orientações	Quando?
-----------	-------------	---------

Postagem:

Registro dos convites para o 5º Encontro no 2º momento da atividade

<p><i>Protagonismo na própria formação: os cursistas serão os professores convidados</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Descreva como acontecerá o 5º Encontro, pontuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No dia do 5º Encontro, um ou mais cursistas poderão conduzir o encontro. Este(s) será(serão) o(s) cursista(s) mediador;</li> <li>Os cursistas convidados via e-mail pelo mediador serão chamados pelo mediador do encontro. Primeiro apresentará o(s) colega(s) que convidou;</li> <li>O cursista convidado pelo mediador e o(s) seu(s) convidado(s) deverão apresentar o texto que leram, com o objetivo de incentivar os outros colegas cursistas a também o lerem;</li> <li>As intervenções serão feitas conforme combinado estabelecido no dia do encontro<sup>38</sup>.</li> </ul>	<p>◆</p> <p>No dia do 5º Encontro</p>
<p><i>Lista de presença online</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Lista de presença online no Google Drive®:</p> <p><input type="checkbox"/> Insira uma pergunta aberta para os cursistas falarem do encontro.</p>	<p>◆</p> <p>Horário programado durante o 5º Encontro</p>

<sup>38</sup> Sugestão: concentre os questionamentos ao final das apresentações. É uma oportunidade para que as próprias falas dos cursistas respondam aos questionamentos dos seus pares.

# Parte IV

CONCLUSÃO DO CURSO



# Parte IV

CONCLUSÃO DO CURSO



## AVALIAÇÃO DO CURSO E AUTO-AVALIAÇÃO

### PRIMEIRO MOMENTO:

Cursista

1. Acesse a postagem, na sala de aula virtual, intitulada “Avaliação (parte I) da Formação Continuada com enfoque colaborativo - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas”.
2. Leia as orientações<sup>39</sup>.
3. Responda à avaliação olhando tanto para os aspectos técnicos, tais como a ferramenta e atividades postadas na sala de aula do Google Classroom®, quanto para as atividades e experiências vividas no curso.
4. Prazo: uma semana para responder a Avaliação (parte I), a partir do 5º Encontro.

### SEGUNDO MOMENTO:

Cursista

5. Acesse a postagem “Autoavaliação da Formação Continuada com enfoque colaborativo - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas”.
6. Leia as orientações.
7. Reflita a respeito:
  - *O que eu sabia?*
  - *O que eu aprendi?*
  - *O que eu vou levar para a minha vida profissional?*
8. Elabore um texto respondendo tais questionamentos. Tenha como base as leituras, as apresentações, os diálogos e as participações nas atividades síncronas e assíncronas.
9. Envie a resposta como comentário da postagem “Autoavaliação” na sala de aula da turma ou pelo e-mail indicado pelo mediador.
10. Prazo para elaborar a autoavaliação (parte II): 15 dias a partir do 5º Encontro.

A Avaliação (parte I) e Autoavaliação (parte II) fazem parte da formação e, por isso, estão incluídas na carga horária total e no cômputo das atividades a serem desenvolvidas para a certificação. Por isso, informe aos cursistas que a carga horária total também compreende o tempo reservado a esse processo avaliativo.

<sup>39</sup> A sugestão das questões para a construção da Avaliação (parte I) no Google Drive® encontra-se duas páginas a seguir.



# Parte IV

CONCLUSÃO DO CURSO



## LAYOUT – SALA DE AULA VIRTUAL

Após os encontros online

Local: [ABA] Avaliação - EMI - parte I e II

## AVALIAÇÃO FINAL

Atividade	Orientações	Entrega?
-----------	-------------	----------

Postagem

**Avaliação (parte I) da Formação Continuada com enfoque colaborativo - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas**

**Instrumento de verificação do percurso que o estudante**

- Monte um Formulário no Google Drive® com questões relativas à estrutura do curso, condução e impressão do curso.
- Coloque uma explanação com o objetivo da avaliação e o que se deseja com ela.
- Deixe pelo menos uma questão aberta para que o cursista possa se expressar.
- Separe por seção, deixando explícito o que se deseja em cada uma delas.

Até 1 semana após o 5º Encontro

Postagem

**Autoavaliação da Formação Continuada com enfoque colaborativo - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas**

**Autoavaliação dos conceitos apreendidos**

- Título: Avaliação (parte I) da Atividade de Extensão (curso) - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas
- Explanção de como elaborar a avaliação, dos objetivos e do que se pretende com ela.
- Deixe claro o prazo de entrega.
- Questões para a redação do texto:
  - *O que eu sabia...*
  - *O que eu aprendi...*
  - *O que eu vou levar para a minha vida profissional...*
- Local de Registro/Envio:** na resposta da postagem e/ou envie no e-mail disponibilizado pelo mediador.
- Dica: Deixe também o *Link* do local de postagem do texto no Grupo Fechado do Facebook®.

Até 15 dias após o 5º Encontro



# Parte IV

CONCLUSÃO DO CURSO



## AVALIAÇÃO - PARTE I DA FORMAÇÃO CONTINUADA COM ENFOQUE COLABORATIVO - ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEITOS, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Objetiva-se, com essa avaliação, entender se a Formação Continuada com enfoque colaborativo - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas foi apreendida pelos cursistas e se estes conseguiram enxergar, em sua condução, os objetivos da formação a partir do enfoque colaborativo, inclusive os referentes à possibilidade de se constituírem grupos colaborativos de trabalho.

### Seção I

Nome Completo:

E-mail:

### Seção II

- 1) Você conseguiu participar dos 5 Encontros Online?
- 2) Você conseguiu fazer as leituras propostas?
- 3) As leituras propostas condizem com a temática?
- 4) Deixe sua sugestão a respeito das leituras propostas.

### Seção III

- 1) Você conseguiu acompanhar o curso por meio do acesso à sala de aula do Google Classroom®?
- 2) Em se tratando de *layout*, deixe suas considerações a respeito da sala de aula virtual.
- 3) Registre suas sugestões para melhorar o *layout* da sala de aula virtual, caso ache pertinente.
- 4) A linguagem utilizada nas publicações contribuiu para você acompanhar o curso?
- 5) Deixe suas críticas ou sugestões a respeito da sala de aula no Classroom®.

### Seção IV

- 1) Assinale os encontros dos quais você não conseguiu participar.
- 2) A metodologia adotada para os encontros *online* foi significativa para sua aprendizagem? De que maneira?
- 3) Os encontros *online* atenderam aos objetivos propostos por esta formação?
- 4) Você conseguiu enviar previamente ou fazer questões nos encontros *online*?
- 5) Se sim, as questões feitas ou enviadas foram respondidas?
- 6) Se não, quais foram as maiores dificuldades encontradas?



# Parte IV

## CONCLUSÃO DO CURSO



### Seção V

- 1) O que você proporia para melhorar o curso no quesito *estrutura*?
- 2) A metodologia do curso, segundo sua visão, lhe permitiu entender a importância da colaboração para o processo ensino-aprendizagem? Justifique sua resposta.
- 3) Você conseguiu ver a proposição ou intenção de se fazer um trabalho que fomentasse a construção de grupos colaborativos na proposta deste curso?
- 4) Quanto ao horário no qual foi ofertado o curso, qual seria sua sugestão?
- 5) A carga horária (40h) foi adequada para o que se propôs este curso?

### Seção VI

- 1) Após viver os encontros propostos pelo curso, qual sua sugestão do que deverá ser realizado para fomentar a formação docente continuada para aqueles que atuam ou desejam atuar na Educação Profissional e Tecnológica?
- 2) Você participaria de outras atividades de formação continuada nos moldes da Formação Continuada com enfoque colaborativo - Ensino Médio Integrado: conceitos, princípios e práticas?
- 3) Se você respondeu SIM para a questão anterior, sugira temáticas a serem estudadas e em qual momento.
- 4) Este espaço é todo seu. Registre o que desejar!

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. As Formas Diferenciadas da Reestruturação Produtiva e o Mundo do Trabalho no Brasil. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, v. 2, n. 21, 2009, p. 35-49. Disponível em: <http://www.workerscontrol.net/it/node/529>. Acesso em: 22 ago. 2018.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. Trabalho Uno ou Omni: a dialética entre o trabalho concreto e o abstrato. In: ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 109-112.

BORGES, Ana Paula Noemy Dantas Saito. **O Currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154183>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da educação profissional**. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 22 ago. 2018.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade educacional. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 19 jan. 2021.

COSTA, Maria Adélia. O currículo da educação profissional técnica de nível médio: desafios para integração. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e7948, fev. 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7948>. Acesso em: 19 jan. 2021.

FELTES ALVES, Karina; DE CAMPOS, Daniela. "Shake your mind and read books: um convite para ler Shakespeare": um projeto de leitura para alunos de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. e8170, abr. 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8170>. Acesso em 19 jan. 2021.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Lóiola (org). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trab. educ. saúde** [online]. 2003, vol.1, n.1, p.45-60. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1981->

77462003000100005. Acesso em: 10 mar. 2020.

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

GIANNINI, Myrian Clark; COSTA, Maria Cristina Castilho. O Talk Show na Escola. **Comunicação & Educação**. Ano XXII, n. 2, p. 159-167, jul./dez 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/133689/135573>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GUIMARÃES, Cátia. **Escola Unitária**. EPSJV/Fiocruz | 21/08/2020 15h07 - Atualizado em 21/08/2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalístico/escola-unitaria>. Acesso em: 19 jan. 2021.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y psotmodernidad**. Cambian los tiempos cambian los profesores. Madrid: Morata, 1998.

KUENZER, Acacia Zeneida. Palestra. In: **FORMAÇÃO de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8), p. 19-41.

LIMEIRA, Clécio Henrique; LIMEIRA, Manoella de Queiroz Rodrigues; SIEBERT, Paloma Rodrigues; CHAVES, Luciano de Sousa. Levantamento das percepções de egressos de cursos técnicos em agropecuária acerca do currículo do curso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e9256, abr. 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9256%202020>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf). Acesso em: 08 nov. 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MARINI, Patrícia; GONÇALVES, Jamile Fabbrin; BANDEIRA, Andriéli Hedlund; FERREIRA, Janice Wallau. O uso do herbário de plantas na construção do ensino-aprendizagem de botânica. In: ROSA, Daisele Zuquetto Rosa; ZIEGLER, Fernanda Lopes Silva (Orgs.). **Boas práticas: experiências de sala de aula no Instituto Federal Farroupilha**. Santa Maria: Instituto Federal Farroupilha, 2019. p. 83-96. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/18878/Of794202ca00ee95e6a32fce4492642a>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MARX, Karl. Instruções para os delegados do conselho geral provisório: as diferentes questões. In: MARX,

# Referências

Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Lisboa: Avante, vol. II, 1985, p.79-88.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação**, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/viewFile/2863/1004>. Acesso em: 20 set. 2018.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 1-19, 25 mar. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, Ano 23, Vol. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em: 18 fev. 2018.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. *Revista de Educación*, 350. Set/Dez 2009, pp. 203-218. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educaciones/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educaciones/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 15 mai. 2019.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoriaifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 8 out. 2018.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. E-book. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1274/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 out. 2018.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação de e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 05 jan. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/gosites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/gosites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 07 set. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **Desafios atuais da Educação Profissional no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PdKyBbct6VU>. Acesso em: 10 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpredu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo**: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n.], 2014. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/claudio\\_sanavria.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/claudio_sanavria.pdf). Acesso em 15 ago. 2018.

SANTANA, Wallace Pereira; SILVA, Hugo Barros da; LEMOS, Glen César. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: algumas concepções. **Tecnia - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFG** v. 5 n. 1, jan/jul 2020. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnica/article/view/124>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SOBRINHO, Sidinei Cruz. Problematização sobre a primeira década da política pública de educação profissional nos institutos federais - IFs. In: SOBRINHO, Sidinei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck (Orgs.). **Os "Nós" que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**: Experiência e expertises nos/dos Institutos Federais. Blumenau: IFC, 2019. p. 188-204. Disponível em: <https://editoraifc.edu.br/2019/12/10/os-nos-que-fortalecem-a-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica/>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SOUZA, Marcela Rafaela de; SILVA, Maria de Lourdes Teixeira da; SILVA, Maria do Socorro. **Formação Integral e Integrada**: uma percepção dos docentes do curso de Informática do IFRN. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5718>. Acesso em: 19 jan. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Cybelle Dutra da; MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques de. Educação Profissional e Currículo Integrado a partir de Eixos Estruturantes no Ensino Médio. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Educação profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal : IFRN, 2016. p. 169-186. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/881>. Acesso em: 19 jan. 2021.

# Referências



URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 12, n. 37, p. 863-883, jul. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4786>. Acesso em: 19 jan. 2021.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente\\_JoseArmando\\_LD.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284458/1/Valente_JoseArmando_LD.pdf). Acesso em: 02 nov. 2018.

ZITZKE, Viviane Aquino; CALIXTO, Patrícia Mendes. Integração curricular no ensino médio integrado à educação profissional técnica: a percepção dos educandos do curso técnico em vestuário do IFUL/CaVG. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 15, p. e7474, ago. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7474>. Acesso em: 19 jan. 2021.

Aline Christiane Oliveira Souza, [publica no Facebook®]

Marise Ramos nos diz:

"[...] que o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade."

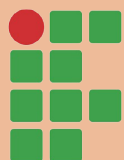
RAMOS, 2008, p. 15

Marise Ramos [responde a] Aline Christiane Oliveira Souza

hoje eu diria

"O ensino técnico integrado ao ensino médio, é uma condição necessária para se fazer a 'travessia' para uma nova realidade educacional, em que o princípio educativo do trabalho não se confunda como a preparação para o mercado de trabalho, mas sim, com o desenvolvimento das potencialidades ontocriativas do ser humano". A educação politécnica, a formação omnilateral e a escola unitária coincidirão com a construção da sociedade sem classes. Assim, trabalhar não será vender a força de trabalho, mas produzir socialmente a existência"

RAMOS, 2020, sp. In: <https://www.facebook.com/alinechristiane.oliveirasouza/posts/4849040108463789>



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Mato Grosso do Sul  
Campus  
Campo Grande



**PROFEPT**  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA